



HAL
open science

Situation sociale de développement et interactions entre jeunes en difficulté et formateurs : vers une approche de didactique socio-professionnelle

Gladys Heshema

► To cite this version:

Gladys Heshema. Situation sociale de développement et interactions entre jeunes en difficulté et formateurs : vers une approche de didactique socio-professionnelle. Education. Université de Strasbourg, 2014. Français. NNT : 2014STRAG043 . tel-01236262

HAL Id: tel-01236262

<https://theses.hal.science/tel-01236262>

Submitted on 1 Dec 2015

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.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Faculté des Sciences de l'Éducation



*Ecole Doctorale des Sciences Humaines et Sociales
Perspectives Européennes*

LISEC – EA 2310
(avec la collaboration de l'Agrosup Dijon-Eduter
éducation et développement professionnel)

THÈSE

présentée par

Gladys HESHEMA

soutenue le **26 septembre 2014**

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Strasbourg
Discipline : Sciences de l'éducation

Situation Sociale de Développement et interactions entre jeunes en difficulté et formateurs : vers une approche de didactique socio-professionnelle

THÈSE CO-DIRIGÉE PAR :

M. MAYEN Patrick

Professeur, Agrosup Dijon, Institut National Supérieur des Sciences
Agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement, Dijon
Professeur, Université de Strasbourg

M. TRIBY Emmanuel

RAPPORTEURS :

M. DUPUIS Pierre-André
Mme KOSTULSKI Katia

Professeur émérite, Université de Lorraine
Professeure, CNAM, Paris

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. ADAMI Hervé
M. SONNTAG Michel

Professeur, Université de Lorraine
Professeur émérite, INSA, Strasbourg

Cette thèse est composée :

- du présent volume ;
- du volume d'annexe A comprenant l'analyse complète des chapitres ;
- du CD d'annexe B comprenant l'intégralité des transcriptions d'entretiens, joint au volume d'annexe A.

Le générique masculin, utilisé sans aucune discrimination, désigne aussi bien les femmes que les hommes, sauf pour ma personne. Il vise à respecter l'anonymat des protagonistes et des interviewés concernés et à faciliter la lecture.

Avertissement

Notre recherche s'appuie sur un cadre d'analyse qui se fonde sur une démarche scientifique. Elle nous permet de choisir les extraits d'interactions et de les analyser en nous référant à notre problématique. Toute utilisation des extraits des interactions verbales et des entretiens en vue de l'évaluation du dispositif de formation ou de l'activité professionnelle des formateurs est strictement interdite.

A ma fille, jeune de demain.

Aux jeunes qui sont l'avenir de notre société.

Aux jeunes que j'ai formés et qui m'ont inspiré le sujet de cette thèse.

*A chaque personne étiquetée en difficulté d'insertion sociale et professionnelle
cherchant une voie de sortie.*

*Aux formateurs et travailleurs sociaux confrontés quotidiennement aux problèmes
de formation et d'insertion des jeunes, visant à accompagner, conseiller, proposer
et chercher avec eux, par l'interaction verbale, des solutions concrètes.*

Remerciements

A mes professeurs qui ont suivi la progression de cette thèse et qui ont donné les orientations nécessaires à son développement.

Je témoigne ma profonde gratitude à Monsieur le Professeur Emmanuel Triby qui m'a initiée à la recherche en sciences de l'éducation et à l'importance du rapprochement du terrain de formation duquel émanent la problématique et les questionnements pertinents. Son incomparable érudition, ses conseils avisés et son enthousiasme m'ont accompagnée dans les différentes étapes de ma thèse et m'ont guidée vers la liberté du choix pré-réfléchi et justifié. Sa confiance et ses encouragements ont été mon support tout au long de l'avancement de mes travaux.

J'exprime ma vive reconnaissance à Monsieur le Professeur Patrick Mayen pour les séances intensives d'activité qui m'ont permis d'explorer de nouvelles voies du savoir, de me former à la combinaison de la démarche de la didactique professionnelle et de l'analyse pragmatique des interactions et ainsi de poser les fondements de ma thèse. Je le remercie pour sa générosité et son sens du partage de son expertise.

Je remercie les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail. Qu'ils reçoivent le témoignage de ma gratitude et de ma considération.

Je remercie sincèrement le centre de formation l'Atelier à Strasbourg qui m'a accueillie et a ouvert ses portes à cette recherche, ainsi que les formateurs et les jeunes qui ont accepté de participer à l'enquête.

J'adresse mes plus vifs remerciements à ma mère, Jean-Pierre Beck, Marie et Germain pour leur soutien à la finalisation.

J'exprime mes chaleureux remerciements à mon mari pour son soutien et à ma fille pour ses petits mots encourageants.

Je remercie mes sœurs et mon frère qui sont présents malgré la distance qui nous sépare.

Que tous mes amis et ceux que je n'ai pas cités reçoivent ici ma considération.

Résumé

Situation Sociale de Développement et interactions entre jeunes en difficulté et formateurs : vers une approche de la didactique socio-professionnelle

Dans notre société, la formation des jeunes, peu qualifiés et ainsi en difficulté d'insertion sociale et professionnelle, est une préoccupation nationale et européenne. Les dispositifs de pré-formation et de formation non-professionnelle visent à aider le jeune à intégrer et à poursuivre son parcours de formation-insertion. Notre point de départ est Dewey (1921, 1968) qui propose une éducation progressive par l'accompagnement du jeune, fondée sur sa propre expérience, en vue de son développement et ayant comme fin le rétablissement de la démocratie. Notre étude s'inscrit dans la didactique professionnelle et s'appuie sur les travaux de Vergnaud, Pastré et Mayen. Nous menons une enquête longitudinale dans un dispositif de pré-formation auprès des formateurs et des jeunes. Avec l'objectif de relever les marqueurs d'apprentissage et de développement des jeunes, nous avons enregistré leurs interactions verbales avec les formateurs et les interlocuteurs téléphoniques. De même, nous avons mené des entretiens exploratoires avec les formateurs et des entretiens d'explicitation avec les jeunes, entretiens qui ont comme objectif d'explorer les problèmes et les blocages des jeunes au cours de leur formation. Nous avons conçu un cadre d'analyse constitué d'une méthode mixte, qualitative et quantitative, que nous avons adapté en fonction de chaque type de recueil de données. Il se compose de cinq niveaux d'analyse de l'activité verbale : analyse séquentielle, analyse interactionnelle, analyse statistique, configuration des comparaisons interindividuelles des fonctions de tutelle du formateur et analyse des composantes du schème d'action.

Notre analyse nous a permis d'identifier les séquences interactionnelles des entretiens, de relever les fonctions de tutelle du formateur dans les séquences analysées, ainsi que les schémas conceptuels de la construction des schèmes d'action des situations de référence. Les résultats montrent l'importance de la socialisation du jeune novice par son interaction verbale avec le formateur expert des situations sociales. Les interactions sont considérées comme une « situation sociale de développement » (Vygotsky, 1998) qui vise à ce que le jeune apprenne les situations par leur ré-interprétation par le formateur. Ce travail mène à la transformation de ses activités cognitive et opératoire nécessaires à la maîtrise des situations et à l'adoption appropriée des règles qui régissent les espaces physiques, sociaux et culturels, avec des personnes étrangères à l'environnement social habituel du jeune. Notre étude montre aussi l'importance des entretiens d'explicitation pour que le jeune verbalise son vécu singulier des situations, notamment ses problèmes et ses blocages, qui ne sont pas verbalisés lorsque le formateur a recours aux techniques d'entretiens ordinaires. Nos résultats proposent un passage de la didactique professionnelle vers la didactique socio-professionnelle.

Mots clés : Formation, jeunes en difficulté, apprentissage, développement cognitif, interaction verbale, appel téléphonique, explicitation, analyse de l'activité, schème d'action, conceptualisation dans l'action, didactique.

Abstract

Social Situation of Development and interactions between young people in great difficulty and trainers : towards an approach of socio-professional didactics

Training young people, with poor skills and thus in great difficulty to integrate them into society and working life is being a national and European concern. The schemes for pre-training and non-professional training aim for helping young people integrate and continue their career training and integration. Our starting point is Dewey (1921, 1968) who offers a progressive education, through accompanying young people, based on their own experience, with a view to their development and having the restoration of democracy as an end. Our study is part of the professional didactics and is based on the work of Vergnaud, Pastré and Mayen. We conduct a longitudinal survey in a scheme for pre-training for trainers and youth. Aiming to identify markers for young people's learning and development, we recorded their verbal interactions with the trainers and phone contacts. Similarly, we conducted exploratory interviews with trainers as well as elicitation interviews with the young people in order to explore the problems and obstructions facing young people during their training. We formed an analytical frame consisting of a mixed qualitative and quantitative method, which we adapted to each type of data collection. It consists of five levels of analysis for verbal activity: Sequential analysis, interactional analysis, statistical analysis, configuration of interpersonal comparisons of scaffolding functions of the trainer analysis of the components of the scheme of action. Our analysis allowed us to identify the interactional sequences of interviews, to raise the scaffolding functions of the trainer in the analyzed sequences and in the conceptual schemas of construction schemes of action baselines. The results show the importance of socialization of young novice through his verbal interaction with the trainer who is expert with social situations. Interactions are considered "Social Situation of Development" (Vygotsky, 1998) who aims to ensure that young people learn the situations through their reinterpretation by the trainer. This work leads (i) to the transformation of young people's cognitive and operational activities necessary for controlling situations ; and (ii) to the appropriate adoption of rules that govern the physical, social and cultural spaces, with people outside the usual social environment of young people. Our study show as well the importance of the elicitation interviews for young people to verbalize their singular experience of situations, mainly their problems and obstructions, which are not verbalized when the trainer uses common individual interviews techniques. Our results recommend a transition from vocational learning to socio-professional learning.

Keywords : Training, young people in great difficulty, learning, cognitive development, verbal interaction, telephone call, elicitation, analysis of activity, scheme of action, conceptualization in action, didactics.

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	6
Abstract	7
Table des matières	8
Liste des figures	11
Liste des tableaux	14
Introduction	15
Problématique.....	17
Chapitre 1: Contexte du problème social des jeunes en formation-insertion.....	20
1. La jeunesse et le passage à l'âge adulte par la formation et l'emploi	20
2. Lien entre chômage et formation	22
2.1. Chômage.....	22
2.2. Formation	25
3. Passage de la formation à l'emploi	28
3.1. Influence de la formation sur l'entrée en emploi	28
3.2. Insertion professionnelle et sociale	29
Synthèse	32
Chapitre 2: Cadre théorique	34
1. Expérience et démocratie	35
1.1. Expérience	35
1.2. Expérience et démocratie	35
1.3. Triptyque de l'expérience présente, passée et future	36
1.4. Application du triptyque de l'expérience sur le dispositif de formation : vers un point de départ d'un processus de formation et d'insertion	40
Synthèse	42
Chapitre 3: Didactique professionnelle.....	44
1. Introduction à la didactique professionnelle	44
1.1. Définition de la didactique et origines de la didactique professionnelle.....	44
1.2. Modes d'apprentissage de l'activité professionnelle	45
1.3. Nouvelles voies de la didactique professionnelle	45
1.4. Didactique professionnelle et développement des compétences.....	46
2. Apprentissage et développement.....	47
2.1. Readiness for learning.....	47
2.2. Contribution de Vygotsky : processus d'apprentissage et de développement et médiation dans la Zone Proximale de Développement.....	48
2.3. Contribution de Bruner : étayage par la médiation sociale et culturelle et médiation de tutelle	49
2.4. Contribution de Vergnaud : médiation de l'autre et de la culture par le langage et conceptualisation dans l'action à la lumière des théories des schèmes d'action et des champs conceptuels.....	52
2.5. Contribution de Pastré : structure conceptuelle de la situation et concept pragmatique.....	57
2.6. Contribution de Mayen : situation potentielle de développement.....	63
2.7. Didactique professionnelle et langage : de l'analyse de l'activité professionnelle à l'analyse de la co-activité verbale dans l'activité socio-professionnelle	66

2.8. Bases théorique et méthodologique : activité verbale et actes du langage.....	68
Synthèse	74
Hypothèses	76
Chapitre 4: Méthodologie	77
1. Épistémologie de recherche	77
1.1. Domaine d'inscription de notre recherche en sciences de l'éducation	77
1.2. Utilité sociale de notre recherche	78
1.3. Approches longitudinale et transversale du développement	79
1.4. Approches qualitative et quantitative	81
2. Terrain d'enquête et population	82
2.1. Terrain d'enquête et population au niveau macro : l'Alsace - Strasbourg et la Meinau.....	82
2.2. Terrain d'enquête : dispositif de formation Parcours 2.....	87
2.3. Population.....	90
2.4. Echantillon	90
3. Méthodes de recueil et d'analyse de données	91
Méthodes de recueil de données.....	91
Méthodes de recueil de données et méthodes d'analyse	93
3.1. Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires et entretiens préparant les appels téléphoniques	93
3.2. Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques	119
3.3. Entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires	123
3.4. Entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation	125
4. Transcription et anonymisation du recueil de données	126
4.1. Transcription du recueil de données.....	126
4.2. Anonymisation du recueil de données	128
Synthèse	130
Chapitre 5: Analyse des entretiens d'explicitation.....	132
Introduction	132
Profil des jeunes	132
1. Stagiaire 1	134
2. Stagiaire 2.....	141
3. Stagiaire 3.....	146
4. Stagiaire 4.....	150
5. Discussion	160
Chapitre 6: Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires.....	172
Introduction	172
1. Séquence du choix du métier	173
Introduction	173
1.1. Analyse des interactions.....	173
1.2. Discussion des résultats.....	206
2. Séquence de clôture.....	208
Introduction	208
2.1. Analyse des interactions.....	208
2.2. Discussion des résultats.....	216
3. Séquence d'ouverture	221
Introduction	221
3.1. Analyse des interactions.....	221
3.2. Discussion des résultats.....	227
4. Discussion des résultats des trois séquences	231

4.1.	Tâches de la séquence interactionnelle du choix du métier	232
4.2.	Tâches de la séquence interactionnelle de pré-clôture et de clôture finale	233
4.3.	Tâches de la séquence interactionnelle d'ouverture.....	234
Chapitre 7:	Interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques	235
1.	Analyse séquentielle de tous les entretiens préparant les appels téléphoniques	235
1.1.	Analyse séquentielle générale	235
1.2.	Résultats de l'analyse séquentielle de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques	235
2.	Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E10	237
2.1.	Analyse des interactions.....	237
2.2.	Discussion des résultats.....	242
3.	Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E16	248
3.1.	Analyse des interactions.....	248
3.2.	Discussion des résultats.....	250
4.	Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E19	257
4.1.	Analyse des interactions.....	257
4.2.	Discussion des résultats.....	260
5.	Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E37	272
5.1.	Analyse des interactions.....	272
5.2.	Discussion des résultats.....	274
Chapitre 8:	Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques	279
Introduction		279
1.	Séquence d'ouverture de l'appel téléphonique	279
Phénomène d'interaction et cadre social		279
1.1.	Analyse des interactions.....	281
1.2.	Discussion des résultats.....	293
Chapitre 9:	Comparaison entre les entretiens ordinaires – préparation des appels téléphoniques et les entretiens d'explicitation : analyse statistique	306
1.	Entretiens ordinaires et préparant les appels téléphoniques : analyse de l'effet formateur sur le pourcentage de mots prononcés par les stagiaires	306
1.1.	Pourcentage de mots des stagiaires avec F1.....	307
1.2.	Pourcentage de mots des stagiaires avec F2.....	307
1.3.	Pourcentage de mots des stagiaires avec F3.....	308
1.4.	Pourcentage de mots des stagiaires avec F4.....	308
2.	Entretien d'explicitation.....	309
2.1.	Comparaison entre les techniques utilisées par les formateurs et l'enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires	309
2.2.	Comparaison entre les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur	309
Conclusion.....		311
Bibliographie.....		317

Liste des figures

Figure 1 : Taux de chômage des jeunes sortis de la formation	25
Figure 2 : Schéma des processus de socialisation des jeunes en difficulté d'insertion.....	31
Figure 3 : Triptyque expérience passée, présente et future	37
Figure 4 : Interaction entre les trois niveaux d'expérience	38
Figure 5 : Emergence de l'expérience « créatrice » est au centre de la zone d'intersection des trois niveaux d'expérience.	39
Figure 6 : Différents espaces de l'environnement du dispositif favorable à l'apprentissage, où l'espace d'entretien individuel est central.	41
Figure 7 : Méthode mixte.	81
Figure 8 : Répartition de la population de l'Alsace selon l'âge.	82
Figure 9 : Diplômes des 14 ans ou plus en Alsace.....	83
Figure 10 : Carte des dix quartiers de la ville de Strasbourg.	84
Figure 11 : Carte du quartier de la Meinau.	85
Figure 12 : Qualification des demandeurs d'emploi en fin de mois (DEFM).	86
Figure 13 : Niveau de formation de la population de la Meinau.....	87
Figure 14 : Schéma des méthodes de recueil de données.	92
Figure 15 : Analyse des interactions verbales formateur-jeune : entretiens ordinaires et entretiens préparant les appels téléphoniques.	95
Figure 16 : Schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 1 à 13 de l'E19.....	112
Figure 17 : Schéma 2 des mouvements interactionnels des TP 20 à 22 de l'E19.....	112
Figure 18 : Schéma 3 des mouvements interactionnels des TP 32 à 36 de l'E19.....	112
Figure 19 : Schéma d'action 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1).....	114
Figure 20 : Schéma 2 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1).....	115
Figure 21 : Schéma d'action 3 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1).....	116
Figure 22 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 2).....	118
Figure 23 : Schéma de la situation de se rendre au magasin de prêt-à-porter.....	135
Figure 24 : Schéma de la situation de se rendre au magasin de jouets	137
Figure 25 : Situation d'assister à la réunion d'information de l'organisme de sortie 2 : action de regarder les jeunes présents à la réunion (classe de situation 1).	139
Figure 26 : Schéma de la situation de se rendre à l'organisme de sortie 1	140
Figure 27 : Schéma de la situation d'utilisation de la machine.....	142
Figure 28 : Schéma de la situation d'effeuillage des lys : action d'assemblage des lys de différentes couleurs/ Schéma de la situation de recherche de stage.....	147
Figure 29 : Schéma de situation de réalisation des activités professionnelles	151
Figure 30 : Schéma de diverses situations : actions professionnelles et organisationnelles (calcul du trajet).	153
Figure 31 : Schéma de la situation de voyage en bus : action de regarder les immeubles par les fenêtres du bus (classe de situation 1).	156
Figure 32 : Schéma de la situation d'arrêt devant le portail de la crèche	158
Figure 33 : Schéma de l'appropriation de l'espace chez les jeunes en difficulté d'insertion.	166

Figure 34 : Schéma de la sortie du dispositif par le processus d'accoutumance et de désaccoutumance.....	169
Figure 35 : Mouvements entre les sous-séquences.....	174
Figure 36 : Schéma des trois stratégies de F2 évolutives dans leur intensité.....	175
Figure 37 : Schéma des trois niveaux du choix du métier.....	175
Figure 38 : Mouvements entre les sous-séquences de S1.....	176
Figure 39 : Schéma de l'évolution de la nature des interventions de S1.....	178
Figure 40 : Mouvements entre les sous-séquences de S3.....	179
Figure 41 : Mouvements entre les sous-séquences de S4.....	180
Figure 42 : Nombre des coupures de parole de S4 à l'intérieur des entretiens contenant la séquence du choix du métier.....	182
Figure 43 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de choix du métier chez les stagiaires.....	184
Figure 44 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E1-TP 79 à 80.....	188
Figure 45 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E28 - TP 210 à 214.....	190
Figure 46 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E33 - TP 39 à 46.....	192
Figure 47 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E35 - TP 25 à 52.....	195
Figure 48 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E35 - TP 53 à 60.....	198
Figure 49 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E43 - TP 136 à 139 et TP 146 à 154.....	201
Figure 50 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E51 - TP 113 à 123.....	204
Figure 51 : Schéma des étapes évolutives de la stratégie d'engagement de F3 avec S1.....	210
Figure 52 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de clôture chez les stagiaires.....	213
Figure 53 : Schéma de toutes les conceptualisations du schème de l'action de clôturer l'entretien.....	215
Figure 54 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence d'ouverture chez les stagiaires.....	223
Figure 55 : Schéma de toutes les conceptualisations du schème de l'action de clôturer l'entretien.....	226
Figure 56 : Effet du formateur sur la verbalisation des stagiaires.....	228
Figure 57 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F1.....	229
Figure 58 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F2.....	229
Figure 59 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F3.....	230
Figure 60 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F4.....	230
Figure 61 : Schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 3 à 5.....	238
Figure 62 : Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 3 à 5 de l'E10.....	238
Figure 63 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3.....	240
Figure 64 : Schéma de l'appropriation par S1 des composantes du schème verbalisées par F1.....	244
Figure 65 : Schéma de l'ouverture des séquences de l'E10 par des interventions initiatives.....	244

Figure 66 : Schéma de développement de la production des mouvements de S1 à l'intérieur de l'E10.....	245
Figure 67 : Schéma de la diminution de la force illocutoire d'une étape à l'autre.	246
Figure 68 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler le psychologue (niveau 2).....	249
Figure 69 : Problèmes et solutions en système de boucles.	251
Figure 70 : Schéma du transfert du but de la classe de situation 1 à la classe de situation 2.	255
Figure 71 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 2).....	259
Figure 72 : Extrait du schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 1 à 13 de l'E19....	261
Figure 73 : Extrait du schéma 2 des mouvements interactionnels des TP 20 à 22 de l'E19..	262
Figure 74 : Comparaison des pourcentages des mouvements interactionnels de S1 dans les E10-E16-E19.....	267
Figure 75 : Comparaison des pourcentages des interventions initiatives de S1 dans les E10-E16-E19.....	267
Figure 76 : Schéma des situations « mères » illustrant les causes du développement de S1 suivi de sa régression.....	268
Figure 77 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 2) du TP 1 à 3 de l'E37.	273
Figure 78 : Tâche et activité de salutation du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.	290
Figure 79 : Tâche et activité d'identification du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.	291
Figure 80 : Tâche et activité de la raison d'appel du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.	292
Figure 81 : Schéma d'action des mouvements de la situation à laquelle le jeune est habitué par le biais des entretiens.....	296
Figure 82 : Schéma d'action des mouvements de la situation nouvelle à laquelle le jeune n'a pas été confronté au préalable.	297
Figure 83 : Mouvements de S1 dans le 1 ^{er} TP pour la réalisation des tâches de l'ouverture des séquences de l'appel téléphonique de service.	299
Figure 84 : Pourcentage de mots des stagiaires, lors de tous leurs entretiens avec F1, F2, F3 et F4.....	306
Figure 85 : Pourcentages de mots de S1 et de S3 avec F1.	307
Figure 86 : Pourcentage de mots de S2 avec F2.	307
Figure 87 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F3.	308
Figure 88 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F4.	308
Figure 89 : Comparaison entre le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires avec les formateurs et avec l'enquêteur.	309
Figure 90 : Comparaison entre le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur.	310

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des sortants de la formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé.	24
Tableau 2 : Emplacement de chaque type de recueil de données dans l'annexe 4.	92
Tableau 3 : Emplacement des résultats de l'analyse séquentielle dans les annexes 1 et 2.	97
Tableau 4 : Emplacement de l'analyse conversationnelle complète dans les annexes 1 et 2.	100
Tableau 5 : Tableau modèle.	106
Tableau 6 : Emplacement des résultats de l'analyse statistique dans les annexes.	107
Tableau 7 : Emplacement des résultats de la comparaison interindividuelle de chaque séquence analysée dans les annexes.	108
Tableau 8 : Nombre des entretiens transcrits.	128
Tableau 9 : Abréviation des interviewés.	130
Tableau 10 : Comparaison entre le stage de S2 en boulangerie et menuiserie.	145
Tableau 11 : Les métiers sujets d'interactions.	173
Tableau 12 : Entretiens préparant les appels téléphoniques de S1.	236
Tableau 13 : Récapitulatif de l'E10.	237
Tableau 14 : Récapitulatif de l'E16.	248
Tableau 15 : Comparaison de chaque critère par rapport à la production de S1 dans l'E10 et dans l'E16.	254
Tableau 16 : Récapitulatif de l'E19.	257
Tableau 17 : Protagoniste clôturant les étapes d'interaction de la séquence d'identification de l'E19.	264
Tableau 18 : Développement de S1 par rapport à l'assignation de la tâche.	265
Tableau 19 : Développement de S1 par rapport au but dans les E10, E16 et E19.	266
Tableau 20 : Développement de S1 par rapport à la nature de la prise de décision dans les E10, E16 et E19.	266
Tableau 21 : Récapitulatif de l'E37.	272
Tableau 22 : Avancement du mouvement d'identification de S1 tout au long des appels téléphoniques.	295
Tableau 23 : Formulation de la cause de l'appel téléphonique de S2.	296
Tableau 24 : Formulation de la demande de l'appel de S2.	296

Introduction

Les jeunes peu scolarisés et peu qualifiés subissent une exclusion du marché du travail. La quête de leur identité professionnelle et sociale s'établit par leur insertion, passage obligatoire pour l'entrée problématique dans la vie adulte. Les données statistiques de l'INSEE et d'Eurostat montrent que les jeunes, surtout peu qualifiés, sont les plus touchés par le chômage et la précarité à court et à long termes. Le passage à l'âge adulte se réalise par la formation qui leur facilite l'accès au marché du travail et à un emploi stable. La formation des jeunes classés entre les niveaux 0 et 2 de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de l'UNESCO est une préoccupation nationale et européenne. Au niveau national, la politique actuelle soutient l'instauration d'un dispositif de l'école de la deuxième chance par région et par département comme solution aux jeunes en difficulté, et les collectivités se mobilisent pour mener ce projet à terme. Le Pacte Européen pour la Jeunesse adopté en mars 2005 propose des directives européennes pour l'éducation, la formation, l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, notamment ceux qui en ont le plus besoin.

Le problème des jeunes sans perspectives d'avenir a des conséquences importantes aux niveaux social, économique et politique, d'où les différents moyens mis en place et les propositions de solutions en cours pour les résoudre. Le point de départ de notre recherche est la limite des études statistiques évaluant la réussite des dispositifs et le parcours de formation des jeunes et qui se fondent majoritairement sur le résultat final du parcours de formation. Notre travail propose une clarification des problèmes individuels et collectifs rencontrés par le jeune novice et les moyens de les dépasser par l'interaction verbale avec le formateur, considéré comme expert des situations problématiques de références auxquelles le jeune est confronté dans son parcours de formation. Nous montrons la méthode avec laquelle le jeune se forme et évolue par son interaction verbale avec le formateur, dans une « situation potentielle de développement » considérée comme socio-professionnelle (Mayen, 1999a). Dans cette thèse, nous étudions l'apprentissage et le développement dans une situation fondée sur la co-activité verbale du formateur et du jeune permettant ainsi la co-construction de l'activité cognitive du jeune et son passage à une action efficace dans la situation de référence future. Cette démarche s'inscrit dans l'éducation progressive proposée par Dewey, fondée sur l'enrichissement de l'expérience du jeune en dehors des programmes théoriques, ce qui permettra son intégration à la société en vue de la réalisation de la démocratie par l'éducation. Nous nous sommes fondée sur les contributions scientifiques de Vyotsky, Bruner, Vergnaud, Pastré et Mayen. Notre recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Mayen qui a associé l'analyse de l'activité dans le cadre de la didactique professionnelle et l'analyse pragmatique des conversations, et sur la thèse de Chakroun se situant dans la même voie. La micro-analyse que nous effectuons permet de relever des marqueurs du processus d'apprentissage et de développement du jeune au moment où le formateur exerce ses fonctions de tutelle par le langage. De même, nous examinons le rôle de la technique d'explicitation dans la formation du jeune en insertion.

Notre terrain d'enquête est le dispositif de pré-formation Parcours 2 qui fonctionne au sein de l'association l'Atelier à Strasbourg. Il vise à préparer les jeunes avant leur entrée dans d'autres dispositifs de formation-insertion. Le dispositif du Parcours 2 accueille les jeunes de 16 à 21 ans sortis du système scolaire sans qualification et qui n'ont pas encore les aptitudes nécessaires à l'intégration des dispositifs déjà mis en place en raison de leurs difficultés cumulées. Nous avons mené une étude longitudinale, en suivant le parcours de formation de

quatre jeunes pendant six mois, notamment dans les entretiens individuels entre les formateurs et le jeunes.

Notre recherche trouve une utilité sociale à la fois pour le jeune, le formateur, le dispositif de formation, les concepteurs et les financeurs du dispositif. Les résultats permettront de : repenser le contenu de la formation, de sorte qu'il soit mieux adapté aux besoins spécifiques des jeunes en difficulté d'insertion ; réexaminer l'importance de l'interaction verbale entre le formateur et le jeune dans le développement des jeunes ; réenvisager la formation des formateurs aux outils leur permettant d'exercer un meilleur diagnostic du problème individuel du jeune et un meilleur accompagnement à la recherche des solutions ; maîtriser les outils de repérage des marqueurs du développement du jeune dans l'interaction verbale ; montrer les critères, les étapes et les marqueurs d'évolution du jeune en fonction de son problème, et le cheminement à la fois du formateur et du jeune vers la solution ; reconsidérer les critères et les méthodes d'évaluation de la réussite du parcours du jeune à l'intérieur du dispositif de formation, en prenant en compte les points sur lesquels le jeune a évolué et pas uniquement le résultat final de son parcours ; et, enfin, revoir les modalités d'évaluation de la réussite du dispositif de formation.

Dans notre thèse, nous présentons d'abord la problématique sociale des jeunes et la réflexion de Dewey sur l'établissement de la démocratie en partant de l'expérience du jeune et de son enrichissement, en vue d'une éducation progressive. Ensuite, nous présentons notre cadre théorique se fondant sur les contributions des auteurs de référence de la didactique professionnelle, suivi de notre méthodologie de recherche. Par la suite, nous introduisons les chapitres d'analyse de deux types d'interactions verbales entre le formateur et le jeune, les entretiens ordinaires et les entretiens préparant les appels téléphoniques. Ensuite, nous présentons l'analyse des appels téléphoniques entre le jeune et les interlocuteurs téléphoniques, l'analyse des entretiens d'explicitation et la comparaison statistique entre les entretiens ordinaires et les entretiens d'explicitation. Chaque chapitre d'analyse est suivi d'une discussion qui en reprend les résultats. Nous terminons cette thèse par une conclusion des avancées principales et des perspectives de notre recherche.

Problématique

Cette étude présente le problème de la difficulté de passage du jeune à l'âge adulte et de son insertion, puisqu'il est exclu du marché du travail. L'enrichissement de l'expérience du jeune assure l'instauration de la démocratie sociale. Les politiques nationales et les directives européennes font appel aux dispositifs de pré-formation et de formation professionnelle qui s'appuient, d'un côté, sur la médiation du formateur et, de l'autre, sur l'apprentissage et le développement du jeune. A l'heure actuelle, ce qui nous intéresse n'est pas la confirmation de l'importance de ce type de dispositif dénommé « de la deuxième chance », mais les problèmes du jeune qu'il permet de traiter et les méthodes utilisées qui mènent à son développement par l'interaction verbale avec le formateur. Notre problématique prend en considération trois axes. D'abord, le dispositif de formation doit faire la preuve de son utilité sociale par des résultats, des traces du développement du jeune, de son parcours de pré-formation, du travail réalisé avec le jeune, suite aux exigences du financeur public.

Ensuite, les difficultés que le jeune rencontre au cours de sa formation ainsi que les critères de son développement sont méconnus puisque l'évaluation peut concerner la réussite d'une étape, à l'exemple d'un métier choisi, d'un stage accompli ou d'une sortie réussie vers un autre dispositif de formation. Ce type d'évaluation ne prend pas en compte : le cheminement du jeune passant par la co-activité verbale avec le formateur ; son apprentissage des situations ; la transformation et l'évolution de ses activités cognitives menant à son développement et à la réussite de ses actions dans des situations de référence, et à la réussite d'un objectif ou d'une étape comme le stage. Le problème du jeune est plus profond que ce qui apparaît ou ce qu'on lui assigne, à l'exemple des problèmes familiaux ou de motivation qui cachent un iceberg de problèmes. Le jeune a un déficit : de l'interprétation de l'interaction verbale d'une classe de situation ; de la maîtrise des situations ordinaires nécessitant une intériorisation des normes et des règles comportementales ; de l'utilisation et de l'appropriation des instruments de langage et de pensée dans un cadre social déterminé par le biais de la communication. Dans notre thèse, nous cherchons les problèmes particuliers que rencontrent les jeunes, les phénomènes et les classes de situations qu'ils ne maîtrisent pas. Nous considérons l'interaction verbale entre le formateur et le jeune comme une Situation Sociale de Développement cherchant à transformer le raisonnement du jeune et sa relation au monde en agissant sur ses schèmes d'action. Nous nous interrogeons sur les moyens d'évolution du jeune dans les dispositifs de pré-formation et sur les marqueurs de développement dans l'activité verbale.

Enfin, le formateur travaillant dans ces dispositifs avec les jeunes en difficulté a des tâches à réaliser pour produire des transformations, des effets de formation qui vont préparer le jeune à la formation professionnelle et à l'emploi. Son activité professionnelle, qui est en grande partie communicationnelle, est inexplorée puisqu'une grande partie concerne l'interaction verbale avec le jeune. De même, la technique de cette profession reste individuelle, donc peu transférable et parfois différenciée. Nous nous interrogeons sur : la méthode que le formateur utilise dans une situation sociale d'interaction verbale avec le jeune pour aider ce dernier à dépasser les difficultés qu'il rencontre et pour agir sur ces activités, le transformer, accompagner son apprentissage et son développement, favorisant ainsi son insertion ; le rôle du formateur, accompagnateur dans le développement du jeune, les techniques et les stratégies auxquelles il a recours pour mobiliser le jeune et l'aider à apprendre et à se développer ; et les différences individuelles dans les méthodes utilisées par les formateurs et leur conséquence sur l'évolution du jeune.

Nous avons choisi comme terrain le dispositif de pré-formation Parcours 2 à Strasbourg qui accueille des jeunes de 16 à 21 ans. Parmi les différents ateliers proposés, nous avons choisi l'entretien individuel qui a lieu entre le formateur et le jeune, puisque leur activité n'est pas perturbée par la présence d'autres jeunes. Dans les interactions verbales, nous trouvons à la fois le problème et la méthode du formateur et du stagiaire pour le résoudre et le dépasser. Dans ce cadre, la didactique professionnelle trouve un usage paradoxal : l'analyse du rapport entre l'apprentissage du jeune et le travail du formateur ; l'analyse de la situation sociale dans laquelle l'activité réalisée est verbale. Lorsque l'interaction représente une activité conversationnelle dans l'interaction et l'explicitation, la didactique professionnelle permet son analyse. Nous parlons de son extension vers la didactique socio-professionnelle, même pour des personnes qui n'ont pas une activité professionnelle.

Nos hypothèses concernent tous nos types de recueil de données. Notre première hypothèse souligne que l'interaction verbale formateur-jeune, lors de l'entretien individuel, au sein du dispositif Parcours 2, est considérée comme une interaction formative, une Situation Potentielle de Développement et plus précisément une Situation Sociale de Développement qui aide à construire le cheminement de formation-insertion du jeune, suite à sa forme particulière de socialisation du jeune. Notre deuxième hypothèse avance que la longueur de la verbalisation du jeune dépend des techniques et des stratégies individuelles mobilisées par le formateur donnant plus ou moins d'espace au jeune pour verbaliser et construire son activité cognitive. Notre troisième hypothèse énonce que l'entretien d'explicitation élargit l'espace de parole du jeune, ce qui influence l'allongement de ses tours de parole et la verbalisation de son vécu singulier des actions et de ses blocages dans les situations passées, que les techniques traditionnelles utilisées par les formateurs dans les interactions ne permettent pas de réaliser.

Dans les chapitres suivants, nous analysons la construction de différents schèmes d'action relatifs à des situations ou à des classes de situations différentes. Nous analysons les entretiens d'explicitation, les interactions et les appels téléphoniques.

En premier lieu, dans les entretiens d'explicitation du jeune accompagné de l'enquêteur, il décrit ses blocages dans des situations de son parcours de formation-insertion. Ainsi, ce type d'entretien nous permet d'avoir accès au vécu du jeune, à sa double activité physique et cognitive, à ses problèmes dans les situations de référence, puisque le problème du jeune s'accroît lorsqu'il doit passer des mots à l'action.

En deuxième lieu, les interactions ordinaires et les interactions préparant les appels téléphoniques entre le jeune et le formateur concrétisent une action formatrice de transformation de l'activité du jeune dans le cadre du dispositif de formation. Elle se réalise dans une Situation Sociale de Développement dans laquelle la technique d'entretien et d'accompagnement du formateur aura des effets positifs sur la formation du jeune et le préparera au passage à un autre dispositif de formation et/ou à l'emploi.

En troisième lieu, les appels téléphoniques entre le jeune et les interlocuteurs téléphoniques nous permettent d'examiner l'activité du jeune et les formes sociales sous le mode d'appeler, converser, discuter dans une situation sociale finalisée par la recherche de stage avec un employeur ou l'information sur les organismes sociaux avec un employé, et ses transformations avec l'accompagnement du formateur. Ce qui nous intéresse est que ces appels se réalisent dans le cadre du dispositif de formation avec une double visée d'activité finalisée par un objectif et la formation du jeune par l'apprentissage de la maîtrise d'une situation sociale quotidienne avec le formateur. De même, l'interaction entre le formateur et le

jeune se fait en référence à cette situation où il s'agit d'apprendre à se débrouiller dans cette situation sociale et dont la maîtrise relève de la didactique professionnelle.

La variation du recueil des données et des méthodes d'analyse statistique et interactionnelle nous permettra une meilleure compréhension du développement du jeune et du rôle du formateur dans l'accompagnement.

Dans les chapitres suivants, nous abordons successivement : le problème de passage à l'âge adulte en passant par l'insertion ; l'enrichissement de l'expérience du jeune comme un des moyens aidant au passage à l'âge adulte, et à l'instauration de la démocratie sociale ; le cadre théorique nous emmenant à la didactique professionnelle et la didactique socio-professionnelle ; la méthodologie de notre recherche ; l'analyse des entretiens d'explicitation entre l'enquêteur et le jeune ; l'analyse de deux types d'interaction verbale des entretiens entre le formateur et le jeune ; l'analyse de l'interaction verbale de l'appel téléphonique entre le jeune et son interlocuteur téléphonique.

Chapitre 1: Contexte du problème social des jeunes en formation-insertion

1. La jeunesse et le passage à l'âge adulte par la formation et l'emploi

Définition de la jeunesse

Deschavanne (2004) définit la jeunesse comme une étape obligée d'entrée dans la vie adulte, une période dans le parcours de vie, une épreuve, une expérience et une cause d'angoisse pour les jeunes. Le passage de la jeunesse jusqu'au « seuil de la stabilité adulte » se fait progressivement tout au long de la jeunesse et se manifeste par l'évolution et le changement du comportement des jeunes, d'où l'importance de l'éducation et de la formation (*idem*, p. 19). Il définit l'âge des jeunes « au sens étroit » de 18 à 25 ans et « au sens étendu » jusqu'à moins de 45 ans (*idem*, p. 163).

La jeunesse et l'âge adulte

En se fondant sur la définition des démographes, Galland (2004, p. 145) définit la génération comme « un groupe de personnes qui ont vécu un événement semblable pendant la même période de temps ». Il explique que, selon Ryder (1965), « l'identité d'une génération se cristallise au moment de la jeunesse », les parents ont de plus en plus le rôle de socialiser leurs enfants en les encourageant à aller à l'école, d'où la formation de la nouvelle génération (*idem*).

Chauvel (2004, p. 167) explique que la définition des jeunes par une cohorte d'âge représente uniquement une génération « démographique », mais ne met l'accent ni sur l'« espoir » que portent les jeunes d'avancer dans la vie et de réussir ce qui n'est pas encore atteint, ni sur l'échec des jeunes qui n'arrivent plus à s'en sortir. Il qualifie cette génération d'« invisible » parce qu'elle subira plus tard les conséquences de la crise qui est en train de naître suite à différents problèmes. Nous citons d'abord le problème de la fragmentation sociale par génération qui émerge dans des conditions marquées par des difficultés, qui ont comme conséquence des inégalités sociales et économiques. D'après Chauvel, autrefois les pauvres étaient « sexagénaires » tandis les pauvres d'aujourd'hui sont « jeunes et pleins d'avenir » (*idem*, p. 175). Nous mentionnons ensuite le problème de l'incertitude de la génération des jeunes¹ par rapport à l'avenir suite à l'invisibilité des chances. Cette incertitude est créatrice d'inaction, d'absence d'anticipation et de projection des jeunes dans l'avenir. Suite à ce « modèle de socialisation dans l'incertitude », les jeunes cherchent l'« attermoisement », voire le retardement de l'entrée dans la vie active et la recherche de plus en plus longue des « dépendances protectrices » telle que la famille (*idem*, p. 172). De Singly (2004) précise que, suite à ce problème d'incertitude, les jeunes ne trouvent pas la nécessité de passer à l'âge adulte qui leur demande plus de responsabilités.

¹ Expression reprise de Knight (1921).

La jeunesse et l'entrée dans la vie active

Galland (1997, p. 160) explique qu'il existait un processus traditionnel d'accès à la vie active : « la fin des études, le service militaire, l'accès à un emploi stable et le mariage », mais ce n'est plus le cas actuellement. Suite au chômage et à l'exclusion sociale, le modèle de l'« expérimentation » s'est construit. Il est caractérisé par « des essais et des erreurs » de la part des jeunes et représente d'une part « la prolongation de la jeunesse et sa formation comme un nouvel âge de vie » et, d'autre part, les parcours d'insertion différenciés des jeunes (*idem*). Les jeunes entrent dans la vie active à travers plusieurs processus d'allongement des études, de passage du chômage et de la précarité à un emploi stable, de passage du logement familial à un logement indépendant et à la construction d'un couple.

Deschavanne (2004, pp. 15-16) explique que ces parcours d'entrée dans la vie adulte sont altérés par l'immaturation de la jeunesse : leur dépendance économique marquée par l'envie et la difficulté de consommer de plus en plus, leur illusion d'avoir le temps et la liberté pour tout expérimenter, l'inauthenticité et le « désir d'être soi » conduisant à la « défense de soi contre l'aliénation » de l'adulte. Il montre que certains jeunes peuvent avoir des problèmes dans l'« éducation contemporaine » parce qu'ils ne trouvent pas de sens à un projet d'étude qui leur demande un investissement. De même, l'engagement et le suivi d'une voie déterminante d'étude leur donnent l'impression d'enfermement, ce qui a aussi son influence sur leur motivation et ainsi leur échec.

Passage à l'âge adulte par la formation et l'emploi

Dubar (1998) explique que la question de la transition de l'école ne peut être uniquement une réponse à la reproduction sociale ou à l'inégalité des chances. Ainsi, il est important de prendre en considération d'une part la question de la classe d'âge ou de génération et, d'autre part, l'insertion professionnelle des jeunes pour entrer dans la « vie adulte » (Galland, 1997).

De Singly (2004) explique que le capital scolaire et l'accès à un emploi stable facilitent l'accès à l'indépendance économique. Néanmoins, l'allongement de la scolarité à partir de 1960 en Occident a aggravé le problème de dépendance économique, parce que les jeunes entrent de plus en plus en retard sur le marché du travail. Les jeunes en difficulté quittent l'école sans qualification. Ils sont par conséquent exclus du marché du travail ce qui ne leur permet pas une indépendance économique.

Les jeunes peu qualifiés cumulent trois facteurs déterminant la transition problématique de la jeunesse : l'origine sociale, la situation familiale, le rapport au travail (Rose, 1998).

Selon Galland (2004), l'accès à l'âge adulte reste conditionné par le rapport à l'emploi. Roulleau-Berger et Nicole-Drancourt (1995) expliquent que la jeunesse est le passage de la dépendance à l'indépendance qui marque le statut adulte. Celui-ci est marqué par l'« autonomisation », qui est conditionnée par l'accès à l'emploi et le rapport à la formation, lesquels sont des indicateurs des différences sociales (Rose, 1998). Trottier (2000) et Gauthier et Guillaume (1991) ajoutent que la sortie du système éducatif et l'insertion professionnelle sont décisives pour l'entrée dans la vie adulte, mais ne sont pas seules à déterminer ce passage. D'après Schehr (2004), d'autres critères pourraient être pris en compte pour arriver à la vie adulte, comme la politique, la culture, la famille et la sociabilité.

Malgré le caractère de « débutant » majoritairement accordé aux jeunes, surtout pour ceux qui sont sortis du système scolaire uniquement avec le bagage scolaire (Rose, 1998), « les jeunes sont l'avenir » (Dubet et Galland, 2004, p. 2). Ils sont dans la « zone de fusion-confusion » dans laquelle s'entrelacent la formation et l'accès au marché du travail (Schehr, 2004, p. 134)². Cette zone met l'accent sur l'importance des parcours de formation des jeunes dans l'enrichissement de leur expérience et leur socialisation pour un meilleur accès à l'emploi, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes sans qualification. Schehr (2004) propose de repenser la transition professionnelle des jeunes en s'appuyant sur leur mode de vie, sur leur expérience et leur vie sociale. Sassen (2001) explique que cette vision globale de chaque jeune permet une meilleure compréhension de son insertion, de son rapport à l'emploi et de la reconnaissance de ses compétences. Cette idée a été développée en 1993 par Zoll Rainer.

De Singly (2004) explique qu'un « individu individualisé » est capable de s'exprimer, d'être soi-même et de s'épanouir. Pour que chaque jeune puisse être individualisé, il faut lui donner les moyens d'être autonome en développant sa capacité de « construire une vision du monde » et d'avoir l'indépendance économique et spatiale. Cela se réalise par l'interaction des jeunes avec des personnes qui les aident à acquérir cette indépendance et non pas à travers des rites de passage comme c'était le cas dans les sociétés traditionnelles.

Le passage incontournable à l'âge adulte devient problématique. Deschavanne (2004, p. 13) s'interroge sur l'aide qu'on pourrait accorder aux jeunes pour dépasser cette période, voire de la surmonter et pour « découvrir les clefs leur permettant d'ouvrir la porte de la vie adulte ».

2. Lien entre chômage et formation

2.1. Chômage

2.1.1. Marché du travail : taux d'emploi et taux de chômage

Selon les Repères statistiques sur les dimensions économique, sociale et environnementale de la société française³ de novembre 2008, le taux d'emploi⁴ en France est proche de la moyenne de l'Union Européenne, sauf pour les plus jeunes de 15 à 24 ans et les plus âgés de 55 à 64 ans pour lesquels il est manifestement plus bas (p. 51). Selon les données de 2012 d'Eurostat⁵, le taux d'emploi en France des 15-24 ans est de 28,8%, tandis qu'il s'élève à 32,9% dans l'Union européenne des 27. Selon les données de l'INSEE de l'enquête Emploi de 2012, par comparaison à 2007, le taux d'activité des jeunes de 15 à 24 ans baisse à 28,4%.

Les données statistiques d'Eurostat 2007 montrent que le taux de chômage en France est de 8,3%, tandis qu'il baisse à 7,1% dans l'Union européenne des 27 et à 7,4% dans la zone euro ; enfin, il décline à 4,6% aux Etats-Unis et à 3,9% au Japon. La France affiche un des taux de chômage les plus élevés notamment pour les jeunes actifs, tandis que les jeunes en formation

² Schehr (2004, p. 134) apporte des précisions sur la notion de la « zone de fusion-confusion » : « Celle-ci caractérise le fait que les jeunes mènent d'une manière concomitante deux existences de front, à l'entrecroisement des mondes de la formation et du marché du travail. »

³ FRANCE. CONSEIL ECONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (2008). *Repères Statistiques sur les dimensions économique, sociale et environnementale de la société française*, Paris, le Conseil, n°4.

⁴ Le taux d'emploi d'une classe d'individus est calculé en rapportant le nombre d'individus de la classe ayant un emploi au nombre total d'individus dans la classe.

⁵ Les résultats d'Eurostat publiés par la Commission Européenne basés sur l'enquête communautaire sur les forces de travail sont consultables en ligne : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

initiale ne sont pas inclus (p. 53). Le taux de chômage des jeunes⁶ de 15 à 24 ans est de 19,4% en France alors qu'il fléchit à 15,3% dans l'Union européenne des 27 et à 14,8% pour la zone euro des 15, et qu'il baisse à 10,5% aux Etats-Unis et à 7,7% au Japon. Selon les données de l'INSEE de l'enquête Emploi de 2012, par comparaison à 2007, le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans est en hausse, il atteint 23,9%.

Selon la DARES (2009)⁷, le nombre des demandeurs d'Emploi de catégorie 1⁸ est en hausse. Sur un an, le nombre de demandeurs d'emploi de catégorie 1, toutes tranches d'âge confondues, est en hausse de 15,4 %. Sur les trois tranches d'âge de moins de 25 ans, de 25 à 49 ans et de 50 ans et plus, les statistiques témoignent que les jeunes demandeurs d'emploi qui ont moins de 25 ans et qui sont inscrits en catégorie 1⁹ sont les plus touchés par l'accroissement du chômage qui résulte de la conjoncture. Les statistiques indiquent une augmentation de 5,1 % au mois de janvier (+23,1 % sur un an), tandis que le nombre de demandeurs d'emploi âgés de 25 à 49 ans a crû de 4,1 % (+13,9 % sur un an) et celui des demandeurs d'emploi de 50 ans ou plus est en augmentation de 3,9 % au mois de janvier (+12,8 % sur un an). Les statistiques indiquent un accroissement du nombre des premières entrées de +2,8%, tandis que les sorties pour les reprises d'emploi diminuent de 11%.

Le nombre des demandeurs d'emploi hommes de moins de 25 ans passe de 165 600 à 222 100, tandis que le nombre des demandeurs d'emploi femmes de moins de 25 ans passe de 172 600 en janvier 2008 à 194 100 en janvier 2009. Ainsi, dans cette tranche d'âge de moins de 25 ans, la variation sur un an de janvier 2008 à janvier 2009 est nettement plus élevée que pour les autres tranches d'âge ; elle concerne 34,1% des hommes et 12,5% des femmes.

⁶ Ce taux de chômage des jeunes est rapporté à ceux déjà présents sur le marché du travail et pas à l'ensemble de la classe d'âge.

⁷ Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques : Ministère de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi et le ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville.

⁸ Selon les fichiers de Pôle emploi, « les demandeurs d'emploi de catégorie 1 sont les personnes inscrites à Pôle emploi déclarant être à la recherche d'un emploi à temps plein et à durée indéterminée, ayant éventuellement exercé une activité occasionnelle ou réduite d'au plus 78 heures dans le mois ».

⁹ Selon la note méthodologique de l'INSEE des demandeurs d'emploi inscrits et offres collectées par Pôle emploi (2009), les demandeurs d'emploi sont définis comme des personnes inscrites à Pôle emploi représenté par l'ANPE. Cette notion inclut les demandeurs indemnisés et non indemnisés. Elle est différente de celle de chômeurs au sens du Bureau International du Travail (BIT) qui ne comporte que les chômeurs indemnisés. D'après la publication mensuelle sur les demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi publiée par le DRTEFP Bretagne et Pôle emploi Bretagne en mars 2009, en France, le chômage au sens du BIT est vérifié par l'enquête statistique Emploi de l'INSEE afin d'analyser le marché du travail : « Au sens du BIT, le chômeur a 15 ans ou plus. De plus, il y a trois conditions importantes pour définir le chômeur : il ne doit pas avoir travaillé au cours de la semaine de référence, il doit être disponible pour l'emploi dans les 15 jours et doit avoir cherché un emploi dans le mois précédent/ ou en a trouvé un dans les trois mois. »

2.1.2. Chômage et niveau d'études¹⁰

Tableau 1 : Répartition des sortants de la formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé¹¹.

	Années de sortie de formation initiale					
	2005-2006-2007		2008-2009-2010			
	Ensemble		Ensemble		Hommes	Femmes
	En milliers	En %	En milliers	En %	En %	En %
Total diplômés des études supérieures	289	41	298	42	37	46
Baccalauréat général	60	9	57	8	7	9
Baccalauréat technologique, professionnel et assimilé	103	15	125	17	17	18
CAP BEP ou équivalent	122	17	112	16	17	14
Total diplômés des seconds cycles du secondaire	286	41	294	41	41	41
Brevet seul	59	8	57	8	9	7
Aucun diplôme	73	10	65	9	13	6
Total Brevet et aucun diplôme	132	18	122	17	22	13
Total sortants de formation initiale	707	100	713	100	100	100

Champ : France Métropolitaine

Source : INSEE, enquêtes Emploi/calculs : Men-Depp

En moyenne, sur 2008, 2009 et 2010, le pourcentage des jeunes sortant de la formation initiale avec un diplôme de l'enseignement supérieur, correspondant aux niveaux 5 et 6¹² de la CITE¹³, atteint 42%. En moyenne, le pourcentage des jeunes diplômés du second cycle du secondaire équivalant aux niveaux 3 et 4¹⁴ de la CITE, monte à 41%. Cependant, le pourcentage moyen des sortants du système éducatif uniquement avec le diplôme national du Brevet, le certificat d'études ou aucun diplôme s'élève à 17%, ce qui représente 122 000 jeunes. Ces catégories correspondent aux niveaux 0 à 2 de la CITE¹⁵ qui atteignent 18,4% du pourcentage total des sortants de formation initiale. Le pourcentage des sortants des niveaux 0 à 2, de 2005 à 2007 et de 2008 à 2010, baisse seulement de 1%.

¹⁰ Enquête Emploi de l'INSEE – Tableau cité dans CESE, novembre 2008, no. 4, p.96. L'enquête Emploi est consultable sur le site <http://www.insee.fr>

¹¹ Tableau copié de : France. Ministère de l'Éducation Nationale (2012). Le niveau d'études à la sortie du système éducatif. <http://www.data.gouv.fr/DataSet/564607>

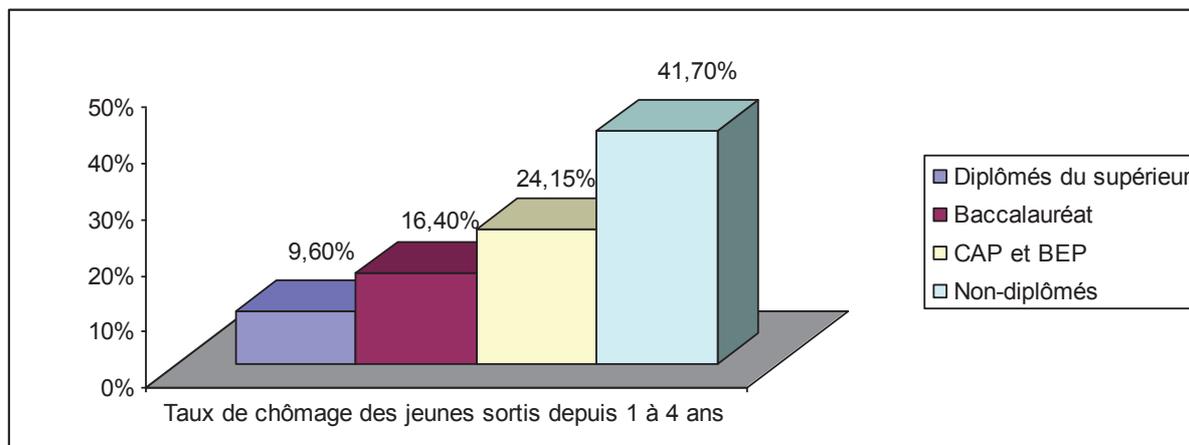
¹² Les niveaux 5 et 6 de la CITE correspondent aux premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur

¹³ Classification Internationale Type des Enseignements (CITE) de l'UNESCO utilisée pour les comparaisons internationales. Note en ligne sur la CITE 97 : http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/Note%20on%20ISCED%2097_Fr.pdf

¹⁴ Les niveaux 3 et 4 de la CITE correspondent à l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire qui n'est pas supérieur.

¹⁵ Les niveaux 0-1 correspondent à un niveau d'éducation inférieur ou égal au primaire et les niveaux 0-2 à un niveau inférieur ou égal au brevet des collèges.

2.1.3. Entrée des jeunes dans la vie active selon leur niveau de diplôme et la durée depuis la sortie de formation initiale



Champ : France métropolitaine
Source : INSEE, enquêtes Emploi 2003-2012

Figure 1 : Taux de chômage des jeunes sortis de la formation initiale depuis 1 à 4 ans selon le niveau du diplôme.

Le schéma ci-dessus montre le lien causal entre le taux de chômage et le niveau de diplôme. Moins les jeunes sont diplômés, plus ils sont touchés par le chômage. En 2012, entre un et quatre ans après la fin des études initiales des jeunes, le taux du chômage le plus élevé est celui des jeunes non-diplômés, avec un pourcentage de 41,7%. Le taux de chômage baisse progressivement lorsque le niveau du diplôme s'élève. Le taux de chômage des diplômés du CAP et du BEP est de 24,5% celui des diplômés du baccalauréat de 16,4% et celui des diplômés de l'enseignement supérieur de 14,2%.

L'enquête Emploi 2012 de l'INSEE met aussi l'accent sur les inégalités liées aux origines sociales et migratoires et au niveau de diplôme, et sur la probabilité d'être au chômage qui en découle.

2.2. Formation

2.2.1. Dépenses en matière de formation

Selon le CESE (2008, p. 4), la progression des dépenses liées à l'apprentissage des jeunes, considéré comme une voie de formation professionnelle, a été assez soutenue : 4 milliards d'euros, soit + 4,7 % par rapport à 2004 et + 16,3 % par rapport à 1999¹⁶. Cependant, un très grand nombre de jeunes abandonnent l'apprentissage et ne peuvent pas répondre aux exigences du travail. Le CESE (2012) recommande d'aider les jeunes à accéder à l'emploi notamment par le développement des dispositifs de la « deuxième chance ».

2.2.2. Classification des jeunes sans qualification

Selon Léger (2008), les sortants sans qualification, sont les jeunes qui quittent le système éducatif sans avoir atteint l'année terminale de CAP ou de BEP, ou la classe de seconde

¹⁶ Tableau cité dans CESE (Conseil économique, social et environnemental), novembre 2008, no. 4 p. 88. Ministère du Travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité (DARES), graphique Conseil économique, social et environnemental.

générale ou technologique. Ces jeunes sont classés entre les niveaux 0 à 2 de la Classification Internationale Type de l'Éducation¹⁷ de l'UNESCO (CITE)¹⁸. Ils n'ont pas acquis le niveau CITE 3 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui commence à la fin de la scolarisation obligatoire.

Ces jeunes sans qualification n'ont pas encore acquis les « huit compétences de base » expliquées dans les recommandations du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006, dans le Journal Officiel L 394 du 30 décembre 2006. Les huit compétences de base concernent la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, la compétence d'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles. Ces compétences représentent un cadre de référence pour les pays membres de l'Union Européenne pour leurs politiques d'éducation et de formation, mais aussi des objectifs pour les apprenants et les employeurs. Ce sont les clés pour les « apprentissages ultérieurs » qui aident à une meilleure préparation à la vie professionnelle. Elles sont une valeur ajoutée pour l'emploi, la cohésion sociale et la jeunesse. Elles concernent les jeunes scolarisés ou en formation, mais aussi les adultes qui veulent se former tout au long de la vie pour une mise à jour de leurs acquis et pour un développement professionnel et personnel.

Nous pointons deux compétences que nous aborderons dans notre recherche sur la formation-insertion des jeunes. Ces compétences sont importantes, mais moins visibles et évaluables que les six premières compétences. Les méthodes utilisées par le formateur, par le dispositif de formation pour leur développement, leur acquisition et leur évaluation par les concepteurs des dispositifs et par les financeurs, restent encore floues.

Nous citons d'abord les « compétences sociales », à savoir la capacité de s'exprimer, de verbaliser les intentions, les idées, les pensées, les actions à réaliser tout en respectant le même cadre que les autres membres de la même société. Ensuite, la compétence de l'« esprit d'initiative et d'entreprise » qui est définie comme étant la « capacité de passer des idées aux actes ». L'accent est mis sur la créativité, sur l'innovation, sur la résolution des problèmes, sur la capacité de construire des projets et de les réaliser tout en poursuivant les objectifs fixés.

2.2.3. Politiques en éducation et en formation professionnelle

En Europe, près d'un jeune sur cinq sort du second cycle secondaire sans diplôme. Au mois de mars 2000, lors du sommet de Lisbonne, l'Union européenne a fixé des grandes lignes qui permettent d'améliorer les politiques efficaces en matière d'éducation et de formation professionnelle, tout en insistant sur le rôle important du développement de l'économie de la connaissance¹⁹.

Parmi les cinq objectifs fixés, nous citons la réduction des sorties précoces des systèmes éducatifs et le développement de la formation des adultes des pays de l'Union européenne.

Selon les conclusions du Conseil européen de 5 et 6 mai 2003 sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation, l'accent est

¹⁷ <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-fr.pdf>

¹⁸ La CITE distingue sept niveaux d'éducation : Niveau 0 (Éducation pré primaire), Niveau 1 (Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base), Niveau 2 (Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base), Niveau 3 (Enseignement secondaire ; deuxième cycle), Niveau 4 (Enseignement post-secondaire non-supérieur), Niveau 5 (Premier cycle de l'enseignement supérieur ; ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau), Niveau 6 (Deuxième cycle de l'enseignement supérieur ; conduisant à un titre de chercheur de haut niveau).

¹⁹ L'état de l'École n° 17 [édition 2007] réalisé par le ministère de l'Éducation nationale et qui fait une analyse des principales caractéristiques du système éducatif français.

mis sur le rôle important des systèmes européens d'éducation et de formation dans l'adaptation aux besoins de la « société de la connaissance ». L'objectif est d'augmenter la chance des jeunes qui n'ont aucun titre ou diplôme, ce qui ne leur permet pas de bénéficier de l'apprentissage tout au long de la vie dans une société de plus en plus compétitive, mais visant une cohésion sociale. Cet objectif peut être acquis en diminuant le pourcentage des jeunes qui quittent tôt l'école et en facilitant l'acquisition des connaissances, des qualifications et des aptitudes pour trouver un emploi et pour se développer au niveau personnel.

2.2.4. Pacte européen pour la jeunesse

Résolution du Conseil du 24 novembre 2005 : « Répondre aux préoccupations des jeunes européens - Mise en œuvre du Pacte européen pour la jeunesse et promotion de la citoyenneté active » (Journal Officiel C 292/5 du 24 novembre 2005). Le Pacte européen pour la jeunesse a été adopté en mars 2005 pour répondre aux directives de Lisbonne qui promettent la croissance et l'emploi.

Le Conseil européen, lors de la séance de sa présidence à Bruxelles les 22 et 23 mars 2005, a conclu que, suite au vieillissement de la population européenne basé sur le Livre Vert de la Commission (COM, 2005, p. 94), les changements démographiques²⁰ sont la conséquence de la baisse du taux de natalité et de l'augmentation de l'espérance de vie ; « l'intégration des jeunes dans la société et la vie active » est primordiale. Cela se concrétise à travers une meilleure utilisation de leur « potentiel » pour un développement durable et l'emploi (p. 2). Cela ne nécessite pas la création de « nouvelles structures », mais l'accentuation des mesures existantes qui permettent aux jeunes de réaliser ces objectifs.

Le Pacte Européen pour la Jeunesse met l'accent sur l'éducation, la formation, l'insertion professionnelle et sociale.

Dans les lignes d'action citées dans les conclusions de la présidence du Conseil européen de Bruxelles, les 22 et 23 mars 2005 (7619/05, pp. 19-20), dans les domaines de l'emploi, de l'intégration et de la promotion sociale, quatre points nous semblent importants :

- « assurer un suivi particulier des politiques en faveur de l'insertion durable des jeunes sur le marché du travail, dans le cadre du programme d'apprentissage mutuel sur l'emploi » (p. 19) ;
- « viser à la progression de l'emploi des jeunes » (p. 19) ;
- « donner la priorité, dans le cadre de la politique nationale d'inclusion sociale, à l'amélioration de la situation des jeunes les plus vulnérables, notamment ceux frappés par la pauvreté, ainsi qu'aux initiatives visant à empêcher l'échec scolaire » (p. 19) ;
- « encourager les jeunes à développer l'esprit d'entreprise et favoriser l'émergence de jeunes entrepreneurs » (p. 20).

Dans le domaine de l'éducation, le point qui nous semble important est de « faire en sorte que les savoirs soient en harmonie avec les besoins de l'économie de la connaissance et favoriser à cet effet le développement d'un socle commun de compétences ; dans ce contexte, concentrer en priorité les efforts sur le problème des sorties précoces du système scolaire » (p. 20).

²⁰ En Europe, le nombre de jeunes âgés de 15 à 24 ans va baisser de 2,9% pour arriver à 9,7% et les plus de 65 ans augmenteront de 13,5% pour arriver à 29,9 % (Projections démographiques Eurostat 2004, variante de référence).

3. Passage de la formation à l'emploi

3.1. Influence de la formation sur l'entrée en emploi

Malgré l'accroissement des taux de scolarité et l'allongement des études à partir des années 60, « ceci n'enlève rien au fait que la scolarisation massive laisse encore en marge des effectifs importants d'élèves qui quittent le système scolaire sans diplôme ou avec une formation réduite » (Rose, 1998, p. 80). Certains jeunes quittent le système scolaire sans aucune qualification pour différentes raisons : manque de confiance des jeunes en leurs capacités, difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement. La formation a un effet positif sur les chances d'accès à l'emploi.

Selon Rose (1998), Dumartin (1997) et Audier (1995), la formation influence l'accès à un emploi stable ou précaire, la répartition des emplois et la diminution du risque de chômage. Les travaux de Bourdieu et Passeron prouvent l'influence de l'origine sociale sur l'égalité des chances, l'accès à l'emploi en fait partie. Néanmoins, comme l'expliquent d'autres auteurs (Poulet, 1996 ; Roulleau-Berger, 2004), au début de la vie active, être formé influence l'accès à l'emploi plus que l'origine sociale. Rose (1998) ajoute que « la nature de la formation suivie » et sa « performance » jouent un rôle important dans les chances d'accès à l'emploi. La formation augmente la possibilité d'accès à l'emploi mais n'est pas créatrice d'emploi et ne représente pas une protection contre le chômage, qui touche plus les jeunes sans diplôme, par rapport à ceux qui sont sortis de l'enseignement supérieur ; c'est l'« effet positif de la formation » (*idem*, p. 82).

Bourdieu (1978) avance que, suite à l'influence de la formation sur l'accès à l'emploi, les différents groupes sociaux ont accru leur demande d'éducation pour une meilleure mobilité sociale. Cependant, Boudon (1973) explique le paradoxe entre, d'un côté, l'augmentation de la demande de scolarisation et de prolongement des études et, de l'autre, l'accroissement du problème d'insertion des personnes peu diplômées.

Rose (1998) et Roulleau-Berger (2004) montrent que les débutants et les jeunes sont les plus affectés par le déclassement causé par la pénurie d'emploi dans le marché du travail. Le déclassement a lieu lorsque la formation est supérieure à celle demandée par l'emploi ou le poste. Ainsi, d'un côté, les plus diplômés se trouvent obligés d'accepter des emplois qui demandent des compétences et des diplômes de niveau inférieur à celui qu'ils possèdent. De l'autre, ceux qui sont peu diplômés ne trouvent pas les emplois qui devraient leur être destinés. Les conséquences de ce déclassement sont l'élimination des jeunes peu diplômés des emplois proposés par le marché du travail et la dévaluation des diplômes des plus formés. Ainsi, les jeunes doutent de l'intérêt de se former, ce qui entraîne la « réduction des ambitions individuelles » (Rose, 1998, p. 89).

Ainsi que l'explique Chauvel (2004, p. 171), nous sommes actuellement dans une économie malthusienne qui privilégie l'« excellence scolaire et économique » et laisse peu de place aux jeunes en difficulté, voire peu qualifiés, ce qui aggrave les problèmes d'inégalité sociale.

D'après Rose (1988), la relation formation-emploi ne peut pas être réduite à l'accès et à l'adaptation à l'emploi. La formation est une condition d'accès à l'emploi, mais pas nécessairement une condition d'exercice de l'activité professionnelle. Les typologies d'organisation du travail ont évolué vers de nouvelles conceptions : partant du métier, passant

par l'emploi et enfin arrivant vers l'activité. La nouvelle forme de qualification n'est plus basée exclusivement sur la tâche mais aussi sur la fonction, voire l'activité. Rose différencie les compétences ou la qualification selon les périodes de vie, comme la scolarité et l'activité professionnelle. Stroobants (1993) explique que le concept de qualification a évolué vers le concept des compétences, notamment par des économistes et des sociologues.

3.2. Insertion professionnelle et sociale

3.2.1. Apparition et utilisation du terme insertion

Dubar (2001a, 2001b) explique que le phénomène d'insertion est un problème sociologique de construction sociale liée au contexte historique de chaque pays. Durant les Trente Glorieuses, le problème de l'insertion ne se posait pas parce qu'il y avait une adéquation entre les formations et les emplois disponibles et la croissance des emplois. Ce problème commence à apparaître en France à la suite de deux ruptures historiques : la scolarisation obligatoire qui s'étend jusqu'à l'âge de 16 ans et la séparation entre la sortie des études et l'entrée sur le marché du travail. Cette disjonction entre la formation et le travail conduit à un accroissement du nombre des diplômés qui ne trouvent pas un emploi qui leur soit adapté.

A la différence de l'Allemagne ou du Royaume-Uni, la France a un système scolaire de masse qui s'appuie sur un modèle élitiste. Il réunit d'un côté les grandes écoles et l'emploi dans les meilleures entreprises, de l'autre côté, à l'extrémité de la pyramide scolaire, se trouvent les jeunes sans diplôme ou peu qualifiés. Ceux-ci passent par les dispositifs locaux et décentralisés pour effectuer des stages qui débouchent dans la majorité des cas sur un emploi précaire.

Maclouf (1992) précise que le terme d'insertion est apparu dans l'arrêté du 4 juillet 1972 relatif aux « clubs et équipes de prévention » de l'inadaptation sociale de la jeunesse. Néanmoins, il est utilisé et connu depuis la publication du rapport Schwartz (1981) sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Il a associé l'insertion professionnelle à l'intégration sociale et la volonté politique a commencé à chercher des solutions à la montée du chômage, notamment celui des jeunes (Kieffer et Tanguy, 2001). Par conséquent, des travaux statistiques, sociologiques et économiques étudient l'insertion comme objet de recherche.

Castel (1995) explique qu'une insertion sociale qui ne débouche pas sur une insertion professionnelle n'a pas de valeur. Castra (2003) rajoute que l'instauration du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) en 1988 a aidé à l'extension du terme d'exclusion et à la formation du couplage insertion-exclusion. Son élaboration a constitué « les in et les out », les inclus et les exclus du marché du travail. Ainsi, un lien s'est établi entre l'insertion professionnelle, l'intégration et l'exclusion sociale (Dubar, 1998). Cependant, les notions d'insertion ou d'exclusion sont des termes abstraits s'ils ne sont pas liés à un environnement social (Schehr, 2004).

3.2.2. Définition de l'insertion

Selon l'approche de Dubar (1991), l'insertion professionnelle est un processus dans lequel la personne constitue son identité professionnelle et sociale à travers deux processus. Le premier est lié à un engagement « interne » par rapport à l'individu dans lequel il construit par ses

expériences sa propre identité. Le deuxième est un processus relationnel lié à un engagement « externe » entre l'individu et les organisations : c'est l'identité accordée et jugée par autrui et les institutions lors de la valorisation de ses compétences pour son entrée sur le marché du travail.

Dubar (1998) note dans les textes officiels trois notions qui désignent le terme d'insertion en tant que problème social : l'insertion professionnelle, la transition qui est un mot utilisé en anglais et qui désigne le processus de passage de l'école à l'emploi, et enfin l'insertion ou l'intégration sociale.

Castra (2003) explique que l'insertion indique un « processus » qui exige un « passage », une « transition d'un état à un autre » et un « état final » de participation à la vie sociale et économique. Cet auteur a utilisé le terme de « public précaire » ou « prioritaire » tout en justifiant que c'est la dénomination des politiques publiques ; par exemple la loi de juillet 1998 d'« orientation relative à la lutte contre les exclusions ».

3.2.3. Insertion, transition des jeunes et passage à la vie adulte

Selon Dubar (1998), la question de la transition de l'école ne peut être uniquement une réponse à la reproduction sociale ou à l'inégalité des chances. Galland (1997) s'intéresse à l'importance de l'insertion professionnelle des jeunes pour entrer dans la « vie adulte ». La sortie du système éducatif et l'insertion professionnelle sont l'un des passages à la vie adulte (Gauthier, 1999). Lorsque les jeunes ont des difficultés à effectuer cette transition, Chauvel (2004, p. 168) précise qu'il s'agit d'une « socialisation défailante ».

Galland (1997) explique qu'il existait un processus traditionnel d'accès à la vie active : « la fin des études, le service militaire, l'accès à un emploi stable et le mariage », mais ce n'est plus le cas actuellement. Suite au chômage et à l'exclusion sociale, le modèle de « l'expérimentation » s'est construit. Il est caractérisé par « des essais et des erreurs » de la part des jeunes et représente d'une part « la prolongation de la jeunesse et sa formation comme un nouvel âge de vie » (*idem*, p. 160) et d'autre part les parcours d'insertion différenciés des jeunes. Il a montré comment les jeunes entrent dans la vie active, et cela à travers plusieurs processus : « l'accès à un emploi stable, le chômage et la précarité, l'allongement de la scolarité, les nouveaux modes d'entrée en couple, le passage du logement parental au logement de soi ». Bordigoni, Demazière et Mansuy (1994) critiquent le fait que l'insertion se fasse surtout par l'accès à un emploi, qu'elle détermine la vie sociale (Vicens, 1997) et qu'elle soit une des phases de l'accès à l'âge adulte.

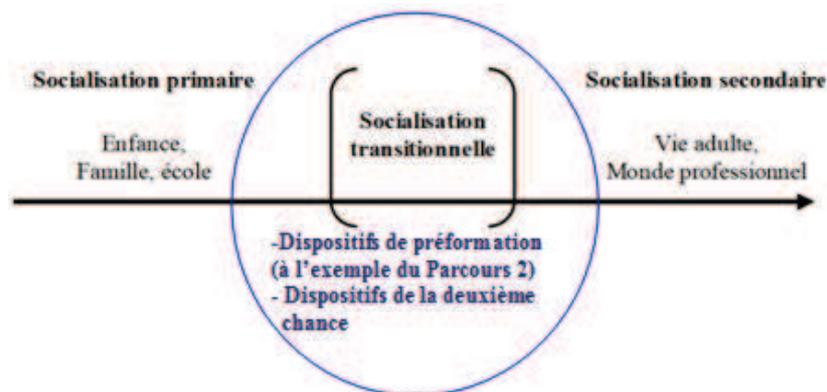
Selon Dubar (1998), au début, la difficulté d'insertion concernait les jeunes sans diplôme mais, depuis les années 80, ce problème a concerné d'autres catégories comme les chômeurs, les immigrés et les femmes au foyer. Des dispositifs d'aide à l'insertion sont mis en place mais, aujourd'hui, ils concernent aussi les adultes et ceux qui ont des problèmes de logement et de pauvreté.

Le problème que soulève Castra (2003), c'est l'hétérogénéité de ce public du point de vue de l'âge (niveau de qualification, années d'expérience). Par contre, ce qui les réunit c'est la question de l'insertion professionnelle, de l'exclusion du marché du travail et de l'absence de qualification. La spécificité de ce public est sa dépendance aux dispositifs d'insertion et sa difficulté à les quitter pour trouver un emploi et rejoindre le marché du travail.

3.2.4. Rôles des dispositifs de formation et d'insertion

Trottier (2001) explique les axes qui contribuent à la transition du système éducatif au système productif du marché du travail : les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes, les facteurs structurels agissant sur les parcours de formation, les dispositifs et les programmes d'aide à l'insertion des jeunes. Sur cette base, nous inscrivons notre recherche dans le troisième axe de la relation formation-emploi, notamment le rôle des dispositifs intermédiaires de formation dans la facilitation de la transition du jeune vers le marché du travail. Nous nous intéressons à la méthode de rapprochement du public de l'emploi dans les dispositifs d'insertion en nous fondant sur l'individu et son système d'action (Castra, 2003). Avice, Bonnal-Lordon et Montcler (1992) précisent que la médiation basée sur une démarche individualisée d'encouragement à communiquer, de reconnaissance de leur expérience, de l'identification de leurs compétences acquises et de celles qui sont à développer permet aux personnes en difficulté de retrouver leurs repères.

Rose (1998) explique que la formation en alternance entre l'école et l'entreprise convient bien aux jeunes en difficulté. Les pouvoirs publics leur proposent différents dispositifs répondant à leurs besoins divergents. Les formateurs dans les dispositifs de formation préparent et accompagnent les jeunes, et l'entreprise joue un rôle important dans la formation. Néanmoins, les jeunes sortis de la formation initiale sans diplôme ont besoin d'être assistés par une « socialisation transitionnelle »²¹ qui leur permet d'accéder à leur propre indépendance (Chauvel, 2004). Roulleau-Berger (1999) précise que ce type de socialisation concerne spécifiquement les jeunes en difficulté d'insertion. Elle s'effectue dans les « espaces intermédiaires »²² précédant l'entrée dans le monde du travail et l'âge adulte. Ainsi, nous considérons les dispositifs de préformation et de la deuxième chance comme des espaces intermédiaires de « socialisation transitionnelle » vers le monde du travail et les fonctions de l'adulte. Chauvel (2004) s'appuie sur Berger et Luckman (1992, pp. 36-37) pour situer la « socialisation transitionnelle » entre la « socialisation primaire »²³ effectuée lors de l'enfance et la « socialisation secondaire » qui se déroule tout au long de l'âge adulte et de la vie professionnelle. Ces trois types de socialisation forment le processus de socialisation.



Source : marquage en couleur noir Chauvel (2003, p. 37) et nos rajouts en bleu

Figure 2 : Schéma des processus de socialisation des jeunes en difficulté d'insertion.

²¹ Chauvel (2003) a détaillé la notion de « socialisation transitionnelle ». Chauvel, L. (2003). Génération sociale et socialisation transitionnelle. Fluctuations cohortales et stratification sociale en France et aux États-Unis au XXe siècle, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Institut d'Etudes Politiques de Paris.

²² Cité par Chauvel (2003, p. 36).

²³ Parsons (1955) est le premier à distinguer la socialisation primaire. Parsons T. and R. Bales, 1955, *Family, socialization and interaction process*, Glencoe (Ill.), TheFree Press.

De ce point de vue, l'insertion professionnelle n'est plus la seule source d'intégration sociale, d'où l'ordre de l'association des mots dans le rapport de Schwartz : insertion professionnelle et sociale. Les dispositifs de préformation et de la deuxième chance, en permettant la socialisation transitionnelle, facilitent une meilleure intégration des jeunes à la société et donc un meilleur cheminement dans la vie adulte et le monde professionnel.

Synthèse

Dans le présent chapitre, nous montrons que la jeunesse est une étape obligée dans le passage à l'âge adulte, sollicitant l'indépendance et l'autonomie. Elle est de plus en plus problématique, source d'angoisse et de résistance pour les jeunes, surtout ceux qui sont sortis du système éducatif sans diplôme et/ou sans qualification. Les résultats des études statistiques montrent qu'en France les jeunes de 15 à 24 ans sont les plus touchés par le chômage, qui est en hausse par rapport à l'Union européenne, et que leur taux d'activité est en baisse. Ils montrent un lien causal entre le chômage des jeunes et leur niveau de diplôme. Par conséquent, ceux qui sont les plus touchés sont les jeunes, sujet de notre thèse, qui ont des niveaux de 0 à 2 de la Classification Internationale Type de l'Éducation de l'UNESCO, correspondant à un niveau d'éducation inférieur ou égal au primaire et un niveau inférieur ou égal au brevet des collèges. Ces jeunes n'ont pas encore acquis les « huit compétences de base » présentées dans les recommandations du Parlement européen et du Conseil européen du 18 décembre 2006. Dans notre thèse, nous en abordons uniquement les « compétences sociales » et l'« esprit d'initiative d'entreprise » dans le cadre de l'interaction verbale entre le formateur et le jeune que nous considérons comme une Situation Sociale de Développement.

Le Pacte européen pour la jeunesse adopté en mars 2005 soutient « l'intégration des jeunes dans la société et la vie active » par la création des structures adaptées en vue de la progression des jeunes, de leur insertion durable et leur inclusion sociale. Désormais, la qualification ne concerne plus uniquement la tâche mais s'étend à l'activité de l'acteur, voire à sa compétence dans une situation donnée. Selon le Conseil économique, social et environnemental, la formation professionnelle des jeunes est assez importante, avec une recommandation de développer les dispositifs de la deuxième chance afin de faciliter l'accès à l'emploi. Ainsi, la formation représente une remédiation aux problèmes familiaux, culturels, sociaux et éducatifs, à la reproduction sociale et à l'inégalité des chances et vise le développement du socle des compétences de ces jeunes.

A partir de la fin de l'âge de l'obligation scolaire, les jeunes sont concernés par les dispositifs de pré-formation, de formation et par le processus d'insertion représentant le passage vers l'âge adulte. Nous inscrivons notre recherche dans l'axe des dispositifs de pré-formation et d'aide au jeune qui contribue à son passage du système éducatif au système productif, dans lequel survient le problème de la transition dénommé par Chauvel la « socialisation défailante ».

Nous avançons l'idée que, pour intégrer une formation professionnelle et s'insérer professionnellement, ces jeunes en difficulté ont besoin d'être socialisés dans des espaces intermédiaires de « socialisation transitionnelle » leur permettant de faire la transition entre l'école et le monde du travail et ainsi d'accéder aux fonctions de l'adulte.

En nous fondant sur Chauvel (2003, 2004), nous situons le rôle des dispositifs de pré-formation et des dispositifs de la deuxième chance dans la « socialisation transitionnelle » se

situant entre la « socialisation primaire » de l'enfant, effectuée par la famille et l'école, et la « socialisation secondaire » de l'adulte, réalisée dans le marché du travail, notamment lors de l'exercice de sa profession. De ce fait, l'insertion sociale ne peut plus être uniquement la conséquence de l'insertion professionnelle, telle que la sous-entend l'association des mots dans le rapport de Schwartz (1981), marquant un lien de causalité et de conditionnement : insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Dans notre thèse, nous ne traitons pas des causes de la difficulté du jeune, à l'exemple de ses origines sociales, migratoires, de sa situation sociale et familiale. Nous étudions la pré-formation du jeune par sa socialisation dans la zone de « fusion-confusion » se situant entre la formation et l'accès au marché du travail, en vue de meilleurs accès et stabilité dans la formation professionnelle et dans l'emploi.

La formation des jeunes représente une des solutions pour l'entrée dans la vie adulte et de cette phase transitoire. Nous avançons l'idée que le problème de ces jeunes ne se résout pas uniquement par la formation professionnelle, mais par la préparation à ce type de formation par la socialisation du jeune fondée sur le développement de ses compétences sociales et par son interaction verbale avec le formateur dans le cadre d'une pré-formation. L'indépendance du jeune se réalise par l'interaction avec d'autres membres de la société, qui l'aident à devenir un individu individualisé, indépendant, conditionné par son intégration à la société.

L'Union européenne place au centre du développement de l'économie et de la connaissance la formation des jeunes, notamment ceux qui sortent du système éducatif sans diplôme. Nous abordons dans notre recherche sur la formation-insertion des jeunes deux compétences : les « compétences sociales » relatives à la capacité de verbaliser sa pensée et de réaliser des actions en harmonie avec les membres de la même société en vue d'une meilleure cohésion sociale ; et l'« esprit d'initiative d'entreprise » qui permet le passage des idées aux actes par la résolution des problèmes. Les méthodes utilisées par le formateur pour leur développement par l'accompagnement verbal, les moyens de leur acquisition par le jeune, leur évaluation par les concepteurs des dispositifs et par les financeurs restent encore floues.

Les dispositifs de pré-formation jouent un rôle dans la socialisation du jeune par la création d'un environnement favorable à sa socialisation, en vue de le préparer à entrer dans un dispositif de formation professionnelle. Le dispositif de pré-formation Parcours 2 propose une large palette d'activités dans différents espaces appelés « ateliers », avec un effectif réduit de jeunes. Les jeunes accueillis sont hétérogènes dans leur niveau de qualification et leur expérience, d'où la nécessité d'un accompagnement individualisé assurant leur développement. Nous avons choisi d'analyser l'espace d'« entretien individuel » entre le formateur et le jeune, dans lequel l'avancement du jeune se réalise exclusivement par leur co-activité verbale, aidant ainsi le jeune à se socialiser par les tâches et activités communicationnelles et la résolution du problème créées dans la situation.

Dans le chapitre suivant, nous prenons comme point de départ l'accompagnement individualisé du jeune par le formateur dans l'espace d'« entretien individuel » en vue de sa socialisation. Nous montrons le rôle et l'importance de l'enrichissement de l'expérience du jeune qui garantit le respect de la démocratie sociale. Nous proposons une réflexion sur les différents niveaux d'expérience travaillés par l'interaction verbale du formateur et du jeune.

Chapitre 2: Cadre théorique

Introduction

Les jeunes peu scolarisés et/ou peu qualifiés subissent une exclusion du marché du travail. Leur identité professionnelle et sociale s'établit par leur insertion, passage obligatoire pour l'entrée dans la vie adulte. Les profils hétérogènes et les problématiques divergentes des jeunes en difficulté posent le problème des différents besoins en formation, ce qui nécessite une démarche particulière. Les dispositifs de formation ainsi que les formateurs sont sollicités pour aider les jeunes à développer leurs compétences et à devenir acteurs de leur propre processus d'insertion professionnelle et sociale. Ce public, dit « en urgence », a besoin non seulement de compétences professionnelles, mais aussi de dispositions pour intégrer le marché du travail : une mise en valeur de l'expérience antérieure, une capacité de réflexion et d'analyse, et des « compétences sociales »²⁴.

Comment la didactique professionnelle ouvre-t-elle de nouvelles perspectives à la formation des jeunes en difficulté par l'accompagnement et par le biais de l'analyse de l'activité ?

Nous nous interrogeons sur le rôle conjoint du formateur et du jeune dit « en difficulté » et sur la méthode utilisée dans l'explicitation de l'expérience « créatrice » de l'engagement du jeune dans un processus de formation et d'insertion professionnelle et sociale, en utilisant l'interaction verbale « formative »²⁵ dans la situation sociale d'entretien individuel. Dans cet entretien, le jeune ne perçoit plus la formation comme une obligation, mais comme une expérience : une expérience formatrice « en cours », valorisant son expérience « antérieure » et alimentant son expérience « future », « à venir » / « avenir », orientée vers son passage à une formation professionnelle et à son insertion professionnelle et sociale.

Dewey (1968) explicite l'expérience qui est la base et le point de départ d'une « expérience future » plus profonde. Mayen (2008, p. 64) met l'accent sur l'expérience « créatrice » considérée comme « le germe de développement des expériences ». Quel est donc le rôle du formateur concrétisant la fonction de la didactique professionnelle, « la médiation et la mise en scène »²⁶, par la formation, l'apprentissage et le développement des personnes ? Le formateur met en scène « un ensemble de concepts et de techniques en vue de leur apprentissage » : il est médiateur entre les personnes formées et les « situations d'apprentissage » (Vergnaud, 1992b, p. 154). Comment dépasse-t-il les difficultés rencontrées dans les interactions qui ont lieu avec le jeune ? Comment se réalise le développement du jeune par l'interaction ? De quel type de développement s'agit-il ?

En partant de ces questions, nous éclaircissons différentes notions théoriques que nous utilisons dans notre thèse : expérience et démocratie, activité et situation / situation-problème, apprentissage et développement, activité langagière.

²⁴ Vergnaud, G. (1992a). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Education permanente*, 111, 19-31.

²⁵ Rabardel, P., Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 123, 33-46.

²⁶ Vergnaud (1992a, p. 20).

1. Expérience et démocratie

1.1. Expérience

Dewey (1934, p. 246) explique que l'expérience est l'interaction entre soi et le monde qui l'entoure : l'environnement « humain » et « physique » incluant « les matériaux des traditions et des institutions ». Cette expérience peut être exprimée par le biais du langage. Après l'enquête qu'a effectuée Dewey (1929) sur le contexte social dans le cadre de la nature, il prouve que l'interaction sociale, en particulier la langue, utilisée par les hommes, mène au développement de la réflexion. Il définit la langue comme l'instrument social de coopération et de participation mutuelle qui nous permet d'avoir un autre type de contact avec l'autre. Il critique les institutions qui ont utilisé l'interaction sociale, notamment la langue, uniquement comme un produit pratique pour transmettre des observations et des idées, sans utiliser sa « signification intellectuelle fondamentale » (*idem*, p. 169). Il explique que la langue n'est pas la cause de l'existence de la pensée et des sentiments, qui sont présents avant et sans l'utilisation de la parole, mais elle est le moyen de les exprimer sous forme des signes de la parole qui permet de « créer la réflexion, la prévoyance en passant par le souvenir » (*idem*, p. 169).

Dewey (1929, p. 4a) cite des exemples de ce qui nous entoure, qui peut être expérimenté et qui construit notre expérience : « les pierres de la nature, les plantes, les animaux, les maladies, la santé, la température, l'électricité, et ainsi de suite »²⁷. Nous rajoutons les centres de formation, les organismes sociaux, les entreprises que le jeune a encore besoin d'expérimenter. Dans le cas d'un jeune en difficulté, il a besoin d'être accompagné et orienté, dans ses premiers contacts avec ce monde nouveau qui l'entoure. Dewey (1921) montre que l'expérience permet de prévoir un risque, de le prévenir et de s'adapter à ce qui risque de se réaliser. L'activité ne mène pas forcément à une expérience. L'expérience a lieu lorsque la personne prend du recul sur sa propre activité et crée de nouvelles perspectives, lorsqu'elle donne un sens à son activité passée, peu importe si celle-ci a provoqué du plaisir ou de la douleur. Apprendre à partir de l'expérience, c'est faire une rétroaction et une prévision de notre propre activité, notamment ses conséquences agréables, réjouissantes et/ou déplaisantes et attristantes. Cette définition de l'expérience ouvre une nouvelle porte pour les jeunes en difficulté qui ont assez souvent des souvenirs de situations d'échec, sources de souffrance, empêchant la construction d'autres expériences. De même, elle montre l'importance du rôle de l'analyse de l'activité passée, en vue de l'amélioration de l'activité dans le futur.

1.2. Expérience et démocratie

Dewey (1921, 1939) s'est intéressé au lien entre la démocratie et l'expérience. Il formule sa définition : « La démocratie est un mode de vie régi par une foi agissante dans les possibilités de la nature humaine. (...) La foi démocratique en l'égalité est la conviction que chaque être humain, indépendamment de la quantité ou de la gamme de ses dons personnels, a droit à autant de chances que tout autre de les faire fructifier. » (Dewey, 1939, p. 44) Il ajoute que la « démocratie créatrice » de l'expérience passe par la communication avec l'autre (*idem*, p. 41). Elle est conditionnée par « la collaboration quotidienne entre les individus » (*idem*, p. 46). Il place l'expérience au cœur de la démocratie : « La démocratie est croyance en la

²⁷ Notre traduction du passage suivant de Dewey (1929, 4a) : “ nature, stones, plants, animals, diseases, health, temperature, electricity, and so on”.

capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. » Dans ce cas, l'accompagnement du jeune en difficulté dans le dispositif de formation, par l'interaction verbale avec le formateur et par l'analyse de l'activité, est une démarche vers la démocratie.

La démocratie est créée et pratiquée par l'échange avec les autres membres de la société et permet la « continuité sociale », d'où son insistance sur l'importance de la construction de « la théorie de la connaissance » (Dewey, 1921, p. 401). Sa fonction est de clarifier une méthode qui permet d'aider une personne à orienter son expérience dans le bon sens et de rendre disponible l'expérience pour d'autres expériences. D'un point de vue pratique, Dewey a relevé que l'expérience ne peut être transférable dans d'autres situations, lorsque la personne réalise la même activité ou de nouvelles activités, que par le biais de la connaissance. Ainsi, il demande des méthodes précises pour travailler l'expérience avec un autre membre de la société, en vue d'une meilleure démocratie. La théorie du schème d'action²⁸, mise au point par Piaget, développée par Vergnaud et retravaillée en didactique professionnelle notamment par Pastré et Mayen, permet non seulement de découvrir la méthode pour transférer les connaissances, mais aussi d'autres composantes du schème qui étaient ignorées lorsque Dewey a élaboré sa réflexion. Cependant, sur la base des écrits de Dewey, la théorie du schème d'action trouve une nouvelle fin, celle de réaliser la démocratie par l'explicitation de l'expérience, par l'interaction verbale avec l'autre, en vue d'un meilleur apprentissage et d'un meilleur processus d'expérience actuel et futur. Dans notre thèse, la réalisation de la démocratie en travaillant l'expérience concerne le jeune, diagnostiqué en difficulté d'insertion professionnelle et d'intégration sociale et subissant la ségrégation en raison de sa tranche d'âge, sa catégorie sociale, son niveau d'études, sa faible qualification, ses compétences limitées, son immaturité, son langage, sa tenue, ses habitudes, etc. La démarche de la réalisation de la démocratie sociale, pour le jeune, par le travail de son expérience nous semble une nouvelle voie vers son intégration à la société. Dans les chapitres suivants, nous expliquerons comment l'interaction verbale du jeune avec d'autres membres de la société comme le formateur, les employeurs et les travailleurs sociaux mène à son développement et à la réduction des écarts qui le séparent des autres.

1.3. Triptyque de l'expérience présente, passée et future

Dewey (1968, p. 11) définit l'expérience comme suit : « Cette connaissance, propre à chacun, et d'ailleurs inévitable, bien que diversement dosée, connaissance dont les éléments s'impliquent et se pénètrent, portent les affections et les énergies de l'être vivant, stimulent et déterminent l'action, c'est ce qu'il faut appeler *l'expérience*. » Dewey (1929) nous montre qu'il y a un lien étroit entre l'expérience du passé, du présent et du futur que nous avons choisi de figurer dans le schéma ci-dessous.

²⁸Nous détaillerons la théorie du schème de l'action dans les parties suivantes.

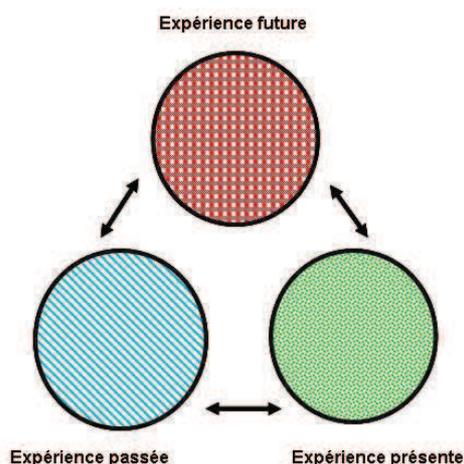


Figure 3 : Triptyque expérience passée, présente et future²⁹. Les flèches bidirectionnelles montrent qu'il y a des interactions entre les trois niveaux d'expérience.

Il explique que les conséquences de l'expérience passée « poursuivent » l'expérience du présent qui devient en cela « menaçant ». Ainsi, le futur est « inconnu » et même « périlleux » si cette expérience n'est pas reconstruite et orientée positivement vers une « croissance », surtout chez les jeunes en recherche de leur voie. Cette expérience reprise et retravaillée avec le jeune l'adapte aux responsabilités « à venir » et à la réussite dans la vie.

Comme l'indique Dewey (1929), l'expérience a de la « profondeur » et de la « largeur », donc des racines, même si nous ne sommes pas capables de les identifier séparément ou de les contextualiser. Néanmoins, elle a aussi une largeur qui lui permet de se développer, de s'enrichir jusqu'à construire une « inférence », donc une base pour des expériences futures. De ce fait, l'expérience est caractérisée par son « élasticité ». Cette qualité spécifique de l'expérience permet de faire le lien entre le triptyque de l'expérience passée, présente et future. Elle est considérée comme la clé qui permet de déclencher une nouvelle expérience et lui ouvre les possibilités de s'étendre.

Dans un premier temps, nous commencerons par la distinction que Dewey (1929) fait entre deux niveaux d'expérience bidirectionnelle s'alimentant l'un l'autre : l'expérience « primaire » / « directe » et l'expérience « secondaire » / « réflexive ». Ensuite, nous expliquerons la place de l'expérience « présente » par rapport à l'expérience « réflexive » et par rapport à l'expérience future. Enfin, nous présenterons l'émergence de l'expérience « créatrice » à travers les trois niveaux d'expérience : passée, présente et future.

Dans un deuxième temps, nous appliquerons ce triptyque sur le dispositif du Parcours 2 et nous donnerons deux exemples d'accompagnement des jeunes en pré-formation.

Dans le schéma suivant, nous présentons l'interaction des différents niveaux d'expérience.

²⁹ Heshema, G. (2009). *Triptyque expérience passée, présente et future : point de départ d'un processus de formation-insertion*. Symposium « l'expérience créatrice », 1^{er} colloque international de l'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*, Dijon, ENESAD, 2-4 décembre 2009.

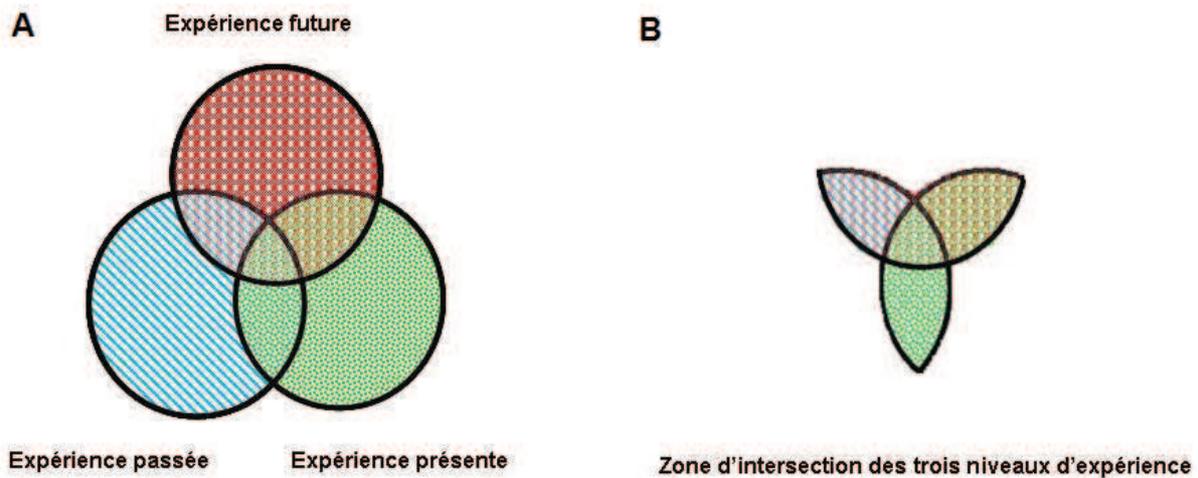


Figure 4 : Interaction entre les trois niveaux d'expérience. La zone d'interaction est représentée par l'intersection des cercles qui figurent chaque expérience et la superposition des couleurs de chaque expérience (A). La zone d'interaction est extraite dans cette figure (B).

1.3.1. Expérience passée : « primaire » / « directe »

Dewey appelle le premier niveau, expérience « primaire » ou « directe ». Il la caractérise comme « brute ». Elle se manifeste sous une forme « incontrôlée ». Elle est « perceptible », mais en même temps superficielle, « rudimentaire » et vierge. Cette expérience est le résultat d'un « minimum de réflexion incidente », voire occasionnelle. Ses thèmes ne sont pas « justifiés », même s'ils sont « connus », « perçus » et que nous pouvons les distinguer. Le rôle de cette expérience se cristallise en alimentant l'expérience « secondaire » / « réflexive » par les données nécessaires qui lui permettront d'exercer sa fonction constructive.

1.3.2. Expérience « secondaire » / « réflexive »

Le deuxième niveau se trouve dans l'expérience « secondaire » ou « réflexive » qui construit ses éléments par une sélection de tout ce qui est « unique » et « exceptionnel » dans l'expérience de « la vie quotidienne », et qui a un caractère « casuel » voire fortuit et inattendu. L'expérience « réflexive » est « affinée », même filtrée et purgée grâce à une « intervention » intentionnelle. De ce fait, elle façonne le contenu « fragmenté », en « désaccord » et irrégulier de l'expérience « primaire » suivant une méthode rationalisée et intelligible. Le passage de l'expérience « primaire » à l'expérience « réflexive » se fait intentionnellement, en suivant une méthode déterminée pour arriver à un résultat attendu, recherché et travaillé tout au long de la démarche. Ainsi, cette expérience rassemble les éléments qui ont une propriété « sporadique », voire discontinue, irrégulière, dans l'expérience « directe ». Elle retravaille et « raffine » les objets ou les détails isolés. De ce fait, elle construit un corpus unifié, continu, où ces objets trouvent leurs significations à travers un cheminement qui permet d'accéder au premier niveau d'expérience. Ainsi, il sera la base d'une autre expérience future. L'essentiel est de chercher, de comprendre les causes et les conséquences de l'expérience « primaire » à travers un travail méthodique, pour accéder à l'expérience « réflexive ».

En résumé, une fois que les objets de l'expérience « primaire » sont devenus « réflexifs », ils ont une fonction de « guide ». Ils nous orientent vers l'expérience « primaire » et ils ont un caractère de « continuité » avec d'autres « objets à venir ».

1.3.3. Expérience présente

Dewey (1968) approfondit ce point en disant que chaque expérience présente tire un certain nombre d'éléments de l'expérience passée. Ces éléments qui interagissent avec elle, déterminent et préparent les expériences futures. Cependant, pour que cette continuité soit positivement « progressive », il est nécessaire que la « croissance » soit bien orientée.

1.3.4. Expérience future, « à venir »

Dewey (1968) a caractérisé l'expérience « future » par sa description de l'avenir. Cette expérience « future » sera un objectif de « croissance », un objectif « dirigé » qui porte du sens pour une expérience souhaitée et pré-construite avec des finalités bien définies. Par exemple, c'est le point de départ d'un engagement dans une formation professionnelle.

1.3.5. Expérience créatrice : représente le centre des trois intersections

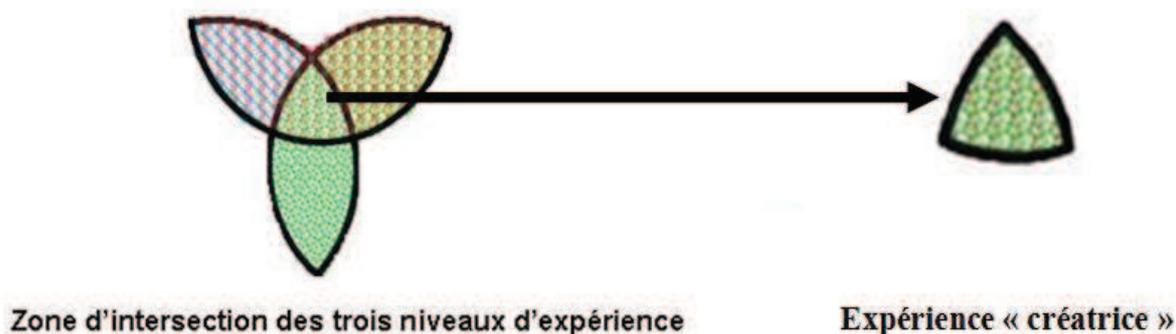


Figure 5 : Emergence de l'expérience « créatrice » est au centre de la zone d'intersection des trois niveaux d'expérience.

Nous reprenons le mot de « germe » utilisé par Mayen (2008) ; cet espace d'intersection des trois expériences sera la terre fertile pour que ce germe porte ses fruits dans l'expérience future. Cette expérience sera le lancement du projet de formation professionnelle du jeune, dans la première étape du processus de formation-insertion.

L'expérience « créatrice » est le moyen par lequel la connaissance du passé peut avoir un effet « moteur », accélérateur dans l'expérience « future » qui porte du sens et dans les finalités souhaitées, tout en valorisant le « présent ».

Pour récapituler ce que nous venons d'expliquer, l'expérience « réflexive » se trouve dans l'expérience « présente » et notamment dans notre chantier de recherche, au cours de l'espace d'entretien individuel. Elle représente un temps prévu et organisé qui a une finalité de construction. Nous pouvons y trouver cette expérience, premièrement à l'intersection de l'expérience passée et de l'expérience présente, deuxièmement à l'intersection de l'expérience

présente et de l'expérience future (figure 2.A.). Nous pouvons remarquer qu'il y a une troisième intersection, qui ne se situe pas dans l'environnement de formation, mais qui se passe directement entre l'expérience passée et l'expérience future. L'expérience « créatrice » se trouve au centre de l'intersection de ces trois niveaux d'expérience qui sont retravaillés, orientés et en « croissance ». Elle représente le « germe » de l'expérience « avenir », orientée.

1.4. Application du triptyque de l'expérience sur le dispositif de formation : vers un point de départ d'un processus de formation et d'insertion

L'objectif de l'entretien d'accompagnement au dispositif du Parcours 2 est de trouver le plus d'interaction possible entre ces trois niveaux d'expérience.

Lors de l'engagement du jeune dans le Parcours 2, il a déjà une expérience « passée » dans tous les domaines ; cela dépend des environnements de son vécu. Tout au long de l'avancement de son parcours dans le dispositif, il vit une expérience « présente » dans un environnement qui prend en compte ses caractéristiques favorisant l'apprentissage et le développement de son projet futur.

Dewey expose la différence entre, d'une part, l'éducation « traditionnelle », qui impose son contenu et où le programme et l'adulte ont un rôle primordial dans l'orientation du jeune, et, d'autre part, l'éducation « progressive » qui se fonde sur l'expérience du jeune. Dans le cas du Parcours 2, nous remplaçons le mot « éducation » par formation. Ainsi, cette méthode de formation « progressive » prend en considération le triptyque d'expérience passée, présente et future. Son objectif est de mener progressivement le jeune à s'engager dans une formation professionnelle. Celle-ci mènera à un emploi à travers lequel il accédera à son indépendance économique et, ainsi, à l'âge adulte.

Etant donné les caractéristiques du public accueilli, l'accès à l'emploi n'est pas un objectif premier, mais une finalité qui passe par plusieurs étapes à franchir. C'est un parcours de pré-formation, d'explicitation de l'expérience passée, de valorisation de l'expérience présente et de lancement dans l'expérience future. Cette formation « progressive » redonnera « l'appétit d'apprendre », c'est « un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience » (Dewey, 1968, pp. 69 et 71). La base principale de la formation « progressive » serait « l'interaction ». Ainsi que l'explique Dewey, il ne s'agit pas de trouver une « alternative », mais un « intermédiaire ». Cette formation « progressive » nécessite « des méthodes et des relations sociales appropriées » où l'analyse de l'activité trouve sa place sans tomber dans le piège de l'« organisation » ou de l'application ferme des « programmes ».

Dans cet environnement, il y a plusieurs espaces. Selon le dictionnaire Le Robert 2009, l'espace est défini comme un « lieu, plus ou moins délimité où peut se situer quelque chose ». Nous avons choisi d'utiliser le mot espace parce qu'il n'est pas rigide et contrôlé mais, au contraire, laisse passer de l'autonomie, de l'autoformation, de la liberté et de l'indépendance. Ces espaces, en interaction, sont conçus pour convenir aux besoins divergents des jeunes : espace de connaissances de base, espace d'habiletés manuelles, espace d'activités physiques, espace de préparation à l'intégration de l'entreprise, espace de stage en entreprise et, enfin, espace d'entretien individuel, que nous avons placé au centre du schéma (figure 4). C'est l'environnement dans lequel il y a une relation directe entre le formateur, qui accompagne le jeune dans son parcours, et le jeune lui-même. Cet espace « d'entretien individuel » n'a pas

seulement un rôle central dans la construction du projet du jeune, dans le remplissage de ses besoins, de ses demandes et de son avancement dans les différents espaces, mais il a aussi un rôle dans la construction de l'expérience « réflexive ». Celle-ci engendre l'expérience « créatrice », qui alimente à son tour l'expérience « future ».

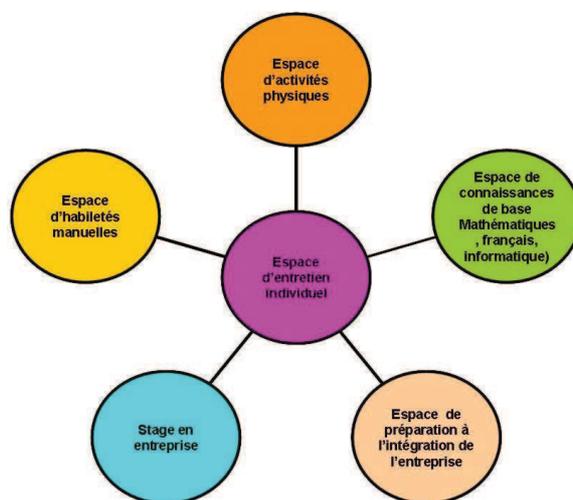


Figure 6 : Différents espaces de l'environnement du dispositif favorable à l'apprentissage, où l'espace d'entretien individuel est central.

L'entretien individuel entre le formateur et le jeune est considéré comme un espace où surgit « un moment d'une ampleur extrême », susceptible de co-construire une « activité lucide et dirigée » (Dewey 1968, p. 18).

Au cours de l'entretien, il ne s'agit pas d'« imposer le savoir du dehors et de l'extérieur » et de faire subir un cadre rigide au jeune. D'ailleurs, Dewey (1968, p. 59) critique ce procédé en mentionnant : « Il impose les points de vue, le programme, les méthodes de l'adulte à ceux qui ne peuvent que s'acheminer à petits pas vers le stade de l'adulte. » Cependant, il s'agit de faire le chemin inverse, qui est d'accéder aux connaissances internes du jeune à travers son accompagnement dans l'explicitation de son expérience passée, présente et future souhaitée.

L'interaction entre l'adulte et le jeune a comme but de partir de l'expérience « personnelle » du jeune pour arriver à une orientation constructive.

Dans notre terrain d'enquête, le rôle principal du formateur « référent » du parcours du jeune est de l'accompagner dans l'espace de l'entretien individuel. L'objectif est de l'engager dans un processus de formation-insertion à la suite de cette pré-formation. Cela se concrétise par la co-construction de son projet professionnel et, conjointement, de son projet de formation, passage obligatoire pour son intégration dans le monde du travail.

Le travail essentiel du formateur serait de faire ce que Dewey a appelé une « intervention ». Dans le dictionnaire Le Robert 2009, le mot « intervention » est défini comme : « offrir proposer son intervention : médiation ». Dans le domaine de la formation et de l'insertion professionnelle et sociale, ce type d'intervention est appelé « médiation ». Nous pouvons trouver non seulement l'offre ou la proposition de formation, mais aussi la demande et l'engagement de la part du jeune pour la construction de son parcours.

La médiation du formateur commencera par le repérage des compétences et des potentialités individuelles du jeune, pour arriver à la construction de son projet professionnel, basé sur son investissement. L'entretien d'accompagnement, centré sur l'analyse des activités du jeune, transforme cette interaction entre formateur et jeune en « situation potentielle de développement »³⁰. Elle l'aide à renouer le lien avec le désir d'apprendre et le développement des capacités de diagnostic et d'analyse, qui sont deux facteurs primordiaux à l'insertion.

Dans ce sens, accompagner, c'est aider à faire l'expérience présente d'un retour réflexif sur son expérience passée pour mieux se connaître et pour mieux repérer ses capacités, ses compétences, ses qualités. Cela favorise une meilleure construction du projet professionnel primordial pour l'insertion.

Accompagner, c'est aussi faire un travail de remédiation avec une expérience, considérée comme non réussie, du stagiaire en entreprise.

Pour que le jeune arrive à l'expérience « créatrice » et à sa « projection dans le futur », le rôle du formateur « médiateur » se concrétise par l'émergence des questionnements du jeune afin de repenser son expérience et de construire du sens à son apprentissage. Cela est problématique parce que le formateur essaie de « se distancier de sa propre expérience »³¹, de ses conseils, de ses points de vue, de ses représentations, de son analyse, pour arriver à ceux des jeunes. Comment arriver à cette posture « facilitatrice » qui mène au « pouvoir d'agir » ? Comment l'analyse de l'activité du jeune aide-t-elle le formateur à dépasser sa fonction de « maître explicateur »³², pour créer des interrogations, poussant le stagiaire à chercher des explications dans sa propre expérience ?

Comment le formateur peut-il, à travers l'analyse de l'activité, accompagner le jeune à extraire de son expérience « passée » ses « compétences à l'ombre », ses compétences « explicites »³³ ? Celles-ci sont souvent ignorées par les jeunes dans la construction de leur projet professionnel. Comment, à travers les entretiens individuels, le jeune peut-il arriver à ses « compétences incorporées »³⁴ qui ne s'expriment que dans l'action et qu'il n'est pas capable d'expliquer ou d'analyser ?

Synthèse

Dans le chapitre présent, nous avançons que l'enrichissement de l'expérience est un moyen qui aide au développement du jeune et facilite ainsi son insertion et son passage à l'âge adulte. Nous montrons les différents types d'expérience travaillés dans l'interaction verbale entre le jeune et le formateur et le rôle du formateur dans la concrétisation de la médiation, assurant ainsi la fonction de la didactique professionnelle. Le rôle du formateur dans le dispositif de pré-formation est : d'accompagner le jeune à passer de l'expérience directe à l'expérience réflexive citées par Dewey ; de travailler avec lui, par l'interaction verbale, le triptyque de l'expérience présente, passée et future (à venir / avenir) générant l'expérience créatrice qui sera le point de départ d'un processus de formation-insertion. Nous nous sommes appuyée sur Dewey qui ajoute que la communication permet la collaboration entre les

³⁰ Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.

³¹ Michel, G., Allemand, M. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et Apprentissages : Revue de Didactique Professionnelle*, 2, 111-130.

³² Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris, Fayard.

³³ Rabardel, P., Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 123, 33-46.

³⁴ Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, Presses Universitaires de France.

membres de la société et l'instauration de la démocratie créatrice de l'expérience en générant des buts et des méthodes d'action qui ordonnent l'expérience de l'individu. Nous avançons que le jeune en difficulté d'insertion professionnelle et d'intégration sociale subit une ségrégation et que l'enrichissement de son expérience et de ses capacités créatives, par l'interaction verbale avec d'autres membres de la société, nous semble une bonne voie vers son développement, vers son intégration sociale et vers la réalisation de la démocratie. Dewey montre que la qualité de l'expérience actuelle est la base de la qualité de ce qui se construit pour les expériences futures. Avec l'aide du formateur, le jeune construit son expérience présente à partir de son expérience passée et de l'idée des expériences futures à acquérir. Il montre que l'interaction sociale, notamment la langue, permet la continuité sociale et mène au développement de la réflexion par la transmission des connaissances, des idées et des modes de réalisation des actions. Dans ce cadre, la théorie du schème d'action permet la réalisation de la démocratie sociale par l'explicitation et l'enrichissement de l'expérience du jeune en difficulté. La base est l'interaction verbale entre le formateur expert des situations sociales, du champ de formation d'insertion, de l'accompagnement du jeune vers l'expérience créatrice se trouvant à l'intersection du triptyque de l'expérience, et le jeune novice.

Dans les chapitres d'analyse, nous présentons : les méthodes individuelle et collective que le formateur utilise pour accompagner le jeune dans le développement de son expérience et les blocages et marqueurs d'apprentissage et de développement, en nous appuyant sur la construction du schème d'action propre à une situation de référence.

Dans le chapitre suivant, nous passons au cadre théorique de la didactique professionnelle qui place l'apprentissage et le développement au cœur de sa démarche.

Chapitre 3: Didactique professionnelle

1. Introduction à la didactique professionnelle

1.1. Définition de la didactique et origines de la didactique professionnelle

Selon le « Dictionnaire actuel de l'éducation »³⁵, étymologiquement, le mot didactique vient du grec « didaktikos » propre à instruire. En 1649, Comenius a écrit le livre « Didactica Magna » dans lequel il a fondé les principes de la nouvelle pédagogie axée sur le vécu, sur le concret et sur la méthode intuitive, ainsi que sur le respect des étapes du développement. Selon le « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation », le terme didactique signifiait la science de l'enseignement indépendamment des contenus. Tandis qu'aujourd'hui, il signifie le processus d'enseignement et d'apprentissage qui privilégie les contenus.

Nous nous intéressons à la didactique professionnelle qui s'attache à la dynamique des compétences, à leur développement et à leurs processus de « déstructuration et de restructuration ». Pour Pastré (2011), l'analyse de l'activité et son apprentissage représentent une démarche principale pour construire les dispositifs de développement des compétences professionnelles. Ce champ s'intéresse d'une part à l'analyse des compétences, acquises par l'expérience, et mobilisées par les acteurs lors de la résolution d'un problème (identité idem) ; d'autre part, il analyse l'évolution de la compétence des acteurs grâce à laquelle ils peuvent avoir un retour réflexif sur leur activité (identité ipse). Les travaux de Mayen que nous aborderons dans les pages suivantes placent la didactique professionnelle au cœur des situations de formation, d'accompagnement et de conseil par le biais de l'interaction verbale formative. La complémentarité des travaux de Vergnaud, de Pastré et de Mayen ouvrent la voie de l'utilisation de la didactique professionnelle dans le domaine de la formation des jeunes en difficulté d'insertion, où les compétences à développer ne sont pas exclusivement professionnelles, mais aussi sociales.

En France, institutionnellement, la formation professionnelle continue remonte à la loi de 1971. D'après Pastré (1997), dans le domaine de la formation professionnelle, après plus de vingt ans de préoccupation quant aux dispositifs adaptés aux besoins des acteurs, la didactique professionnelle devient une nécessité pour identifier les modalités de l'apprentissage et surtout la façon dont les compétences professionnelles s'acquièrent et se développent. La didactique professionnelle se situe à l'intersection du courant de Piaget prolongé par Vergnaud, de la didactique des disciplines scientifiques et de l'analyse de l'activité dans le cadre de l'ergonomie cognitive proposée par Leplat. Elle s'intéresse à la formation des

³⁵ De point de vue de l'éducation générique, la didactique est une discipline éducationnelle ayant comme but l'analyse des composantes et des relations pour planifier, contrôler et régulariser la situation pédagogique. Elle vise également le développement et la validation des relations « objet-agent » en vue de mieux favoriser la réussite de l'apprentissage chez tous les sujets. L'accent est mis sur l'interdisciplinarité de la didactique qui peut s'inspirer de plusieurs domaines de connaissances et d'activités dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Ce dictionnaire fait la différence entre le didacticien et le pédagogue : le pédagogue intervient au moment du déroulement des situations pédagogiques réelles afin d'appliquer les objectifs ; le didacticien quant à lui, a un rôle qui se situe avant la situation pédagogique, dans le cadre de la préparation des agencements d'objectifs des contenus et des moyens, et après la situation pédagogique. L'objectif est de connaître les rétroactions utiles pour les prochaines planifications et contrôle des situations pédagogiques. La recherche didactique a permis la construction de certains concepts tels que la transposition didactique, les conceptions, le champ conceptuel, la résolution des problèmes et les environnements de l'apprentissage.

compétences et à l'apprentissage en analysant les situations de travail pour créer des situations de formation. L'objectif est de se rendre compte comment un adulte développe ses compétences professionnelles en vue d'une meilleure formation. Pastré explique que la didactique professionnelle repose sur trois thèmes : le développement cognitif à travers les analyses cognitives des situations de travail ; le rôle de la conceptualisation dans l'action ; et, enfin, le rôle de la médiation dans le développement des compétences professionnelles. Elle se fonde sur la théorie cognitive de Piaget continuée par Vergnaud comme outil d'analyse didactique du travail. La didactique professionnelle s'appuie également sur une dimension dialectique de la cognition : coordination agie (des gestes) et coordination conceptuelle. Il distingue le but et le moyen de la didactique professionnelle : le but est un apprentissage fondé sur les situations de travail, tandis que le moyen est l'analyse cognitive du travail pour former.

1.2. Modes d'apprentissage de l'activité professionnelle

Selon Samurçay et Pastré (1995), une intention didactique est impliquée dans l'interaction dialectique et le tiers aide l'acteur à faire un retour réflexif sur son activité. Ils ajoutent que l'expérience n'est pas une finalité, parce qu'il y a deux genres d'expérience : une expérience qui « enferme » le sujet vers un mouvement d'automatisation et de réalisation des conduites et une expérience qui « ouvre » sur la construction, l'évolution des compétences et la réélaboration de la conduite. Ainsi, pour avoir une expérience, la variable du temps n'est pas la plus importante, mais c'est plutôt la capacité qu'a une personne à analyser son savoir-faire et à profiter de son passé. Piaget distingue le développement des structures cognitives et le développement de concepts ou d'invariants, tandis que Vygotsky insiste sur le développement par l'interaction avec l'environnement. La didactique prend en considération le développement notamment sa perspective de formation et d'analyse de l'activité.

Selon Pastré (1999b), dans le but d'adapter et de transférer les compétences à d'autres situations et à d'autres personnes, l'analyse réflexive et la conceptualisation dans l'action sont primordiales pour décontextualiser le savoir-faire. Le concept de « situation » et le couplage « situation-activité » sont centraux dans ce courant ; l'activité fait partie de la situation. D'après Mayen (1999a), ce couple permet de considérer le travail comme une « situation potentielle de développement ». D'après Samurçay et Vergnaud (2000), le concept de « schème » est une forme d'organisation invariante de l'activité qui produit une activité variable selon les caractéristiques de chaque situation. Le schème a un rôle capital dans l'analyse de la construction de la compétence, dans l'invariance et l'adaptabilité liée au travail et dans la construction des compétences.

1.3. Nouvelles voies de la didactique professionnelle

Rabardel et Six (1995) ont montré l'importance de l'utilisation de l'analyse de l'activité comme outil de formation tout en respectant les situations diverses du travail et les compétences spécifiques de chaque métier. Ils soulignent que, dans le champ professionnel, la didactique professionnelle dépasse la didactique disciplinaire, et cela à travers trois perspectives. Tout d'abord, la didactique professionnelle construit un corps de savoirs de référence, voire des savoirs en actes exprimés dans l'activité professionnelle (Rogalski et Samurçay, 1994). Deuxièmement, elle organise les situations de travail, leurs tâches et leurs contenus afin qu'elles soient plus formatives et utilisent les systèmes techniques et les instruments pour le développement des compétences et l'élaboration cognitive. Enfin,

l'apprentissage se réalise par l'analyse de l'activité de la personne formée et par l'appropriation des instruments de l'environnement de son travail, avec l'accompagnement du formateur.

Selon Rabardel et Six (1995), il existe quatre niveaux d'apports possibles de l'analyse de l'activité, par les acteurs :

- l'analyse, par les acteurs, des compétences et de l'activité propre à leur développement. Elle permet de connaître les situations, les conditions et les modalités de l'évolution de ces compétences professionnelles ;
- l'analyse du travail de l'autre acteur. Ainsi, l'apprenant va connaître les caractéristiques de l'activité professionnelle experte et les compétences requises. Le formateur va connaître les modalités pour atteindre les performances et leurs niveaux ;
- l'analyse des exigences des situations de travail pour les comparer aux exigences des compétences actuelles et des compétences à acquérir ;
- l'utilisation d'un outil d'analyse commun aux acteurs qui forment et qui sont formés, ainsi que des outils, un langage et des objectifs communs qui correspondent aux situations dans le but d'une meilleure interaction formative. Ils montrent que l'usage de l'analyse du travail dans le cadre de l'approche de la didactique professionnelle fondée sur le concept de compétence développée en situation de travail aide à dépasser deux problèmes : le passage des compétences ignorées aux compétences explicites et utilisables ; la transition des compétences, leur évolution et leur rupture.

Pastré (1999a) fait la différence entre ingénierie de la formation et ingénierie didactique professionnelle. Ainsi, l'ingénierie de la formation s'intéresse à la construction des dispositifs de formation et l'articulation de trois éléments essentiels : les objectifs, les méthodes et les contenus, tandis que l'ingénierie didactique professionnelle, s'adressant à des adultes, élabore des contenus, des méthodes et des ressources éducatives. Elle a comme but de former et développer les compétences professionnelles et l'expérience professionnelle à travers l'analyse de l'activité sur des situations de travail. Toutefois, pour Pastré, ces deux formes d'ingénierie ont un point commun à savoir celui de développer les pratiques et pas de les accumuler.

Dans le cas des jeunes du Parcours 2, au cours de l'entretien individuel, les compétences à développer ne sont pas professionnelles, mais sociales relevant de la vie quotidienne. Dans notre étude, nous essayons d'explorer ce nouveau champ d'analyse de l'activité en vue de la formation des jeunes en insertion : il permet d'élargir la didactique professionnelle à la didactique socio-professionnelle pour une meilleure analyse de l'activité. Elle est professionnelle parce que le formateur exerce son activité professionnelle dans la situation sociale d'entretien avec le jeune sur la base du langage considéré comme son instrument de travail. Elle est sociale parce qu'ils co-analysent : des situations sociales passées permettant au jeune d'améliorer l'efficacité de son action dans une situation future ; et des situations sociales anticipées parce qu'ils jugent que le jeune n'a pas encore construit le mode opératoire lui permettant de réaliser l'action souhaitée efficacement.

1.4. Didactique professionnelle et développement des compétences

Pastré (1999a) définit la didactique professionnelle comme analyse du travail en vue de la formation des compétences. Ainsi, l'indicateur des compétences se trouve dans le résultat de l'action, mais aussi dans les modalités concrètes de réalisation de l'action et dans la stratégie mobilisée par le sujet (par exemple la représentation conceptuelle de la situation). Pour

pouvoir généraliser et les transférer, il faut connaître les indicateurs. D'après cet auteur, les compétences ont une dimension historique. En effet, la représentation taylorienne des compétences est de savoir exécuter, tandis qu'aujourd'hui, avec les nouvelles technologies et les systèmes industriels complexes, la représentation des compétences est de savoir comprendre et analyser son activité loin de la tâche prescrite. Ainsi, la compétence sera d'articuler la connaissance du résultat de son activité avec celle des processus internes du système mécanique et industriel. Pastré explique que, selon Amalberti (1996), surtout pour la conduite des systèmes à risque comme le pilotage d'un avion, il faut avoir une bonne maîtrise des connaissances sur le fonctionnement du système afin d'anticiper des déséquilibres et ne plus se fonder sur la rétroaction. Ainsi, il faut adapter son mode opératoire aux situations inédites. Il fait le lien entre le développement de la dimension événementielle du travail et le développement de la didactique professionnelle. Ainsi, plus le travail est dynamique pour la construction de la coordination de l'action, moins l'apprentissage sur le tas est utile. Par conséquent, c'est l'articulation entre la pratique et l'analyse de l'activité qui est mise en évidence.

Nous pouvons donc constater l'importance du processus de la conceptualisation dans l'action, qui aide la personne par la prise de distance de son action en partant de son expérience vécue pour arriver à son histoire.

2. Apprentissage et développement

2.1. Readiness for learning

Nous traduisons la notion de « *readiness for learning* » par « être prêt à apprendre » en ayant la maturité suffisante pour préparer le terrain à l'apprentissage. Stanley Hall (1921) et Gesell (1928) ont introduit cette notion dans leurs travaux sur la théorie de développement dénommée « *growth-readiness model* ». Ils montrent que pour apprendre un enfant a besoin d'un prérequis lui permettant d'avoir la maturité nécessaire pour tirer profit d'un nouvel apprentissage grâce à l'enseignement. Piaget (1936) explique que l'enfant ne peut pas apprendre s'il n'a pas la maturité dépendant de son âge et conditionnant le stade de développement cognitif. Bruner (1957, 1960) a repris cette notion dans ses travaux pour expliquer que la maturité n'est pas liée à l'âge, mais elle peut-être mobilisée par l'organisation de différentes situations d'apprentissage par le médiateur de la culture et de la société assurant la médiation de tutelle. Ces situations mènent l'apprenant à l'acquisition progressive des compétences par la confrontation à de nouvelles expériences grâce à l'interaction avec l'autre. Pour Vergnaud (1985, p. 245), la préparation passe par la conceptualisation et la construction des composantes du schème d'action nécessaires à la situation de référence. L'objectif est de « conceptualiser le réel pour agir efficacement ». Pastré (1992a, 1992b, 1992c, 1997, 2004) et Samurçay et Pastré (1995) ajoutent l'importance des concepts pragmatiques mobilisés dans l'action afin de résoudre un problème créé par la situation et de comprendre la situation menant à une action efficace. Pour Mayen (1998a, p. 21), la préparation prend la forme d'un « processus d'adaptation pragmatique » qui permet une transformation des connaissances et des énoncés en vue de l'adaptation à la situation, les protagonistes faisant partie de la situation. Dewey (1921, 1968, 1998) s'est intéressé à la notion de « *readiness* » en insistant sur le rôle important des institutions d'éducation dans la préparation du jeune à vivre dans une société démocratique pour préparer le terrain à l'expérience pratique. La préparation des enfants et des jeunes présuppose leur entraînement à l'interaction sociale avec les adultes qui est la première source de transmission de la culture d'une génération à la suivante. Le jeune

est « prêt à apprendre » lorsqu'il a une base de prérequis fondée sur l'expérience sociale et culturelle lui permettant de tirer profit des expériences futures.

Nous considérons cette notion comme point de départ pour les institutions de pré-formation assurant la préparation des jeunes en difficulté d'intégration sociale et d'insertion professionnelle, à l'entrée dans des dispositifs de formation professionnelle.

2.2. Contribution de Vygotsky : processus d'apprentissage et de développement et médiation dans la Zone Proximale de Développement

2.2.1. Processus d'apprentissage et de développement

Alors que Piaget considère que le développement précède l'apprentissage, Vygotsky affirme que « l'apprentissage devance toujours le développement » (*idem*, 1985, p. 266). Malgré l'identification de ce devancement, Vygotsky (1985, p. 258) cerne leur contribution respective dans un seul processus : « L'apprentissage et le développement représentent non pas deux processus indépendants, mais un seul et même processus et qu'il existe entre eux des rapports complexes. » Vygotsky (1985, p.112) explique que « l'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre à l'enfant ». Ainsi, la fonction de l'apprentissage est d'anticiper, de provoquer et de susciter le développement en lui préparant le terrain : au moment de la construction des capacités, les fonctions psychiques se transforment, se réorganisent, se développent. Le rôle de l'apprentissage est de rendre le développement des fonctions psychiques possible.

Vygotsky (1978) montre que le développement cognitif se fonde sur l'utilisation des signes et des symboles de la culture partagée dans la même société : l'influence de la société et de la culture est déterminante dans l'apprentissage et le processus de développement. Il considère que toutes les fonctions psychiques supérieures proviennent de relations interpersonnelles réelles entre les individus : elles doivent d'abord être intériorisées sous la forme d'événements sociaux. Elles sont ensuite intégrées dans la pensée d'un individu grâce à l'utilisation de la langue. Vygotsky (1985, p. 176) explique que « le mot est dès le début un moyen de communication et de compréhension réciproque entre l'enfant et l'adulte ». Vygotsky distingue deux niveaux de fonctions psychiques : les fonctions psychiques élémentaires acquises à la naissance et les fonctions psychiques supérieures acquises par la stimulation et la création telles que la pensée et la langue. La culture, qui irrigue la société, oriente ses membres vers les outils et les symboles importants à apprendre et les moyens de les apprendre. L'objectif du développement cognitif est d'interagir avec la société en vue d'une meilleure adaptation. De ce fait, les fonctions sociales font partie intégrante des fonctions psychiques. « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » (Vygotsky 1985, p. 111)

Il avance la conception sociale du processus de l'apprentissage comme un mouvement qui conduit la pensée du social à l'individuel : « Le mouvement réel du processus de développement propre de la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé

mais du social à l'individuel – tel est le bilan fondamental de l'analyse aussi bien théorique qu'expérimental. » (Vygotsky, 1985, p. 78) Par opposition à Piaget, Vygotsky (1997, p. 351) explique que « l'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité », de ce qu'il peut faire seul, mais de ce qu'il a pu faire grâce à la médiation de l'autre qui connaît déjà la situation sociale.

2.2.2. Médiation dans la Zone Proximale de Développement

Vygotsky (1978) explique que, dans une situation donnée, pour réaliser une tâche, il y a trois possibilités : que l'individu puisse la réaliser sans les conseils ou l'aide de l'autre, que l'individu ne puisse pas faire malgré l'aide de l'autre et, enfin, que l'individu puisse réaliser la tâche grâce à l'aide de l'autre. Le développement cognitif apparaît d'abord dans une activité préparée collectivement grâce à l'interaction verbale et sociale avec le médiateur ; lorsqu'elle est intériorisée par l'apprenant, elle se concrétise dans une activité individuelle : « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. » (Vygotsky, 1985, p. 109) Le développement cognitif est le résultat de l'interaction d'une personne avec une autre, afin que la personne en apprentissage puisse réaliser une tâche seule : c'est le passage du niveau de développement actuel, à un autre niveau potentiel de développement, passant par la résolution d'un problème avec l'aide d'autrui considéré comme un médiateur : « C'est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (Vygotsky, 1985, p.86) Cette distinction du développement « actuel » et du développement « potentiel » marque le passage de la dimension individuelle des compétences de l'apprenant à la dimension sociale grâce à la médiation de l'autre et la co-activité des deux : l'apprenant et le médiateur.

La Zone Proximale de Développement est désormais un lieu d'émergence du développement par le passage du mode cognitif et opératoire préliminaire de l'apprenant à un autre plus efficace pour la résolution du problème, grâce à la co-activité de l'apprenant et du médiateur et à la médiation symbolique de l'autre : cette interaction mène au passage du niveau de compétence de base de l'apprenant à un autre niveau plus élevé. Vygotsky (1978, p. 90) explique qu'une des caractéristiques de l'apprentissage est de créer la Zone Proximale de Développement qui permet d'apprendre par une variété d'un « processus de développement interne » uniquement lorsque l'enfant coopère et qu'il est en interaction avec les autres : « *That an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement.* »

Dans la même perspective, nous inscrivons notre recherche dans le processus de développement du jeune.

2.3. Contribution de Bruner : étayage par la médiation sociale et culturelle et médiation de tutelle

La théorie constructiviste de Bruner s'inspire de Piaget et Vygotsky. Bruner se fonde sur la théorie de Piaget avançant que le développement cognitif se réalise dans des stades

progressifs qui se chevauchent et se succèdent. Bruner donne une place importante à la catégorisation et la représentation dans le développement cognitif. De même, il se fonde sur les travaux de Vygotsky, notamment l'apprentissage et le développement du processus cognitif par l'interaction sociale dans la Zone Proximale de Développement.

2.3.1. Etayage par la médiation sociale et culturelle

Bruner initie la notion d'« étayage » dans lequel l'adulte assure la médiation de la culture dans la réalisation de la tâche conceptuelle (1987). La culture et l'interaction sociale jouent un rôle important dans le développement cognitif. Piaget avance que la connaissance est formelle et logique, tandis que Bruner montre les processus de l'acquisition des connaissances menant au développement cognitif. Ainsi, il se différencie de la théorie piagétienne (Piaget, 2001) selon laquelle tous les individus passent par les mêmes stades de développement pour comprendre les concepts fondamentaux³⁶, quelles que soient leurs différences culturelles ou sociétales. Il explique que si les instruments de la société sont différents, la catégorisation des structures et leurs représentations sont aussi différentes : les compétences et les connaissances demandées et mobilisées selon les âges sont différentes. Par conséquent, l'âge n'est plus le critère décisif dans les stades de développement influencés par la culture variée d'une société à l'autre et par les personnes assurant la transmission de la culture.

Bruner s'approche de Vygotsky³⁷ en considérant que le nourrisson apprend par l'interaction sociale et le jeu avec l'adulte en faisant le lien avec deux aspects de la culture : les outils qu'elle produit tels que le langage et les interactions sociales. Cet apprentissage inclut les règles cognitives et l'acquisition du langage menant au développement cognitif : le langage est un outil composant la pensée et les relations sociales.

Il considère que le langage est un instrument, un moyen de médiation permettant l'accès à l'abstraction en dépassant l'action et l'image. Bruner (1987) montre que le développement cognitif est l'évolution des trois modes de représentation des connaissances existant dans les stades de développement et qui n'est pas liée à l'âge et à la maturation : la représentation enactive (basée sur l'action), la représentation iconique (basée sur l'image), et la représentation symbolique (basée sur le langage). Le développement cognitif signifie l'interaction et l'évolution de ces trois modes et leur fonctionnement parallèlement et simultanément (Bruner, 1966). De même, le conflit entre ces modes mène au développement cognitif. Bruner figure l'interaction entre ces modes de représentation du savoir par une spirale permettant le passage d'un mode à l'autre en vue d'une évolution vers un niveau de plus en plus élevé d'abstraction.

Bruner montre que le développement cognitif est influencé par l'environnement social, l'expérience, le choix des situations appropriées d'apprentissage et la prise de conscience. Il donne une place centrale à l'apprentissage de la résolution du problème et ses différentes étapes comme un entraînement au processus de raisonnement, au choix des bonnes questions, à la proposition des solutions adéquates au problème. La prise de conscience est le retour sur le processus de raisonnement qui a permis ou non la résolution du problème.

³⁶ A titre d'exemple, nous citons la causalité, la conservation, les classes, les inclusions, la réversibilité, le temps et l'espace.

³⁷ Préface de Bruner (1983, p. 8) : « Une voix au moins se fait entendre au travers de la plupart de ces articles, c'est celle du psychologue russe L. S. Vygotsky. C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il était impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. »

2.3.2. Médiation de tutelle

Le concept d'étayage développé par Bruner est lié au concept de la Zone Proximale de Développement de Vygotsky. L'étayage est mis en œuvre par l'interaction de tutelle entre un novice et un expert (un tuteur). Le novice peut résoudre un problème en s'appuyant sur la connaissance du tuteur, grâce à la collaboration des deux conversants dans l'interaction. Désormais, le jeune est capable de résoudre un problème qu'il n'était pas capable de résoudre auparavant, en s'appuyant uniquement sur sa propre expérience. Bruner (1983a, p. 225) définit l'étayage : « Les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. [...] Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche en permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. » Il explique que l'intervention de tutelle « comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. » (*idem*, p. 263) Il distingue la fonction des formats d'étayage : « Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de "formats" qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microsystème maîtrisable » (*idem*, 1983, p. 288). Dans la continuité des travaux de Vygotsky, il explique la place des formats d'étayage par rapport à la Zone Proximale de Développement : « Bien sûr, les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement. » (*idem*, p. 289)

Wood, Bruner et Ross (1976) expliquent que l'étayage permet à un enfant ou à un novice de résoudre un problème, de réaliser une tâche ou d'atteindre un objectif qu'il n'était pas capable de réaliser avec ses propres moyens, sans être assisté (notre traduction)³⁸. Ils travaillent les caractéristiques d'un "tuteur efficace" par l'interaction sociale assurant la réalisation du processus d'étayage qui a comme caractéristique la contingence. Par les interactions langagières, le tuteur efficace régule son activité en fonction de celle du novice afin de lui permettre de passer à la réalisation de l'activité individuellement (Bruner, 1983a). Il situe le rôle du tuteur avec le novice dans l'élaboration d'une "mini-culture" commune dans un processus de socialisation interculturelle, par l'interaction verbale : « La continuité entre les formats du jeune enfant et les formats plus complexes de l'adulte est en partie assurée par le fait que l'adulte construit avec l'enfant une "mini-culture" qui lui permet d'être dès la naissance un membre de la culture plus générale tout en fonctionnant à son niveau. Il ne s'agit donc pas pour l'enfant de devenir social ; il est social depuis toujours dans le microsystème des formats. » (*idem*, p. 289)

Bruner (1983b, pp. 277-279) distingue six fonctions de tutelle dans les interventions et les consignes du tuteur considéré comme spécialiste, expert, adulte avec une personne non-spécialiste ou qui est moins spécialiste, le novice, l'enfant. Ces fonctions ont comme fonction de repérer les types d'étayage auxquels le tuteur a recours dans les interactions de tutelle.

1. L'enrôlement : « La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du "chercheur" envers les exigences de la tâche. »
2. La réduction des degrés de liberté : « Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. »

³⁸ Wood, Bruner et Ross (1976) définissent l'étayage comme un processus : « a process that enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts » (p. 90).

3. Le maintien de l'orientation : « Les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant "dans le champ" et pour une autre part, le déploiement d'entraîn et de sympathie pour maintenir sa motivation. » Le tuteur veille au maintien de l'« orientation ».
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes : « Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. »
5. Le contrôle de la frustration : « Il devrait y avoir une maxime du genre : « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui », sans créer une dépendance au tuteur.
6. La démonstration ou « présentation de modèles » de solution pour une tâche exige une « stylisation » de l'action à réaliser, mais elle peut aussi inclure la solution même partielle de l'élève.

2.4. Contribution de Vergnaud : médiation de l'autre et de la culture par le langage et conceptualisation dans l'action à la lumière des théories des schèmes d'action et des champs conceptuels

2.4.1. Médiation de l'autre et de la culture par le langage

Dans le domaine de la psychologie cognitive, Vergnaud n'oppose pas les travaux de Vygotsky et de Piaget ; bien au contraire, il les considère comme complémentaires, notamment pour les fonctions de l'action et du langage dans la conceptualisation et le rôle important de l'expérience et de la culture dans la formation des compétences et de la pensée. Il cite l'importance des travaux de Bruner dans la prise en compte du rôle de la médiation du tuteur dans la réalisation des activités de l'apprenant. Il ajoute aux travaux de ces trois chercheurs le rôle et l'aide de l'autre à la conceptualisation dans l'action. Il fait des précisions, qui ne sont pas identifiées dans les travaux de Bruner, sur la forme, le mode, le contenu et le processus d'apprentissage dans une situation donnée, ainsi que sur le rôle de l'activité du médiateur. La médiation de l'autre peut prendre la forme d'un accompagnement fondé sur le langage et les symboles en vue de la conceptualisation. Vergnaud (2003, 2010) considère que la médiation est un acte que nous pouvons identifier en analysant le concept de schème. L'analyse de la médiation permet de repérer, dans le rôle de l'entraînement dans l'organisation et l'exercice d'une activité, l'identification du but et de ses sous-buts à atteindre et les anticipations à réaliser.

Dewey (1921, p. 272) explique que la langue et les symboles sont les outils de l'expérience indirecte, réalisée grâce à la médiation, et qui se différencie de l'expérience directe très limitée parce qu'elle est caractérisée par l'absence de l'intervention des « médias représentatifs » permettant d'élargir ce type d'expérience. Vergnaud (1994, 2010) explique qu'à la lumière des théories des schèmes et des champs conceptuels nous pouvons distinguer le rôle de la médiation de l'autre et de la culture dans la formation et la modification des schèmes d'action menant à l'apprentissage, au processus de développement et à la construction de l'expérience. Il montre que l'appropriation de la culture par l'apprenant se rapporte à l'aide et la médiation de l'autre, notamment sa qualité. De même, elle dépend de

l'activité de l'apprenant et de son processus individuel de construction et de reconstruction des concepts relatifs à la culture transmise en partie par l'utilisation du langage et des symboles par le médiateur dans la communication.

Vergnaud (2010, p. 8) explique que, « sans le langage et les symbolismes développés par la culture, il serait impossible d'identifier ces constructions conceptuelles ». Cependant, il reproche à Bruner d'avoir donné une place centrale et exclusive à l'accompagnement par le langage puisqu'au moment de la réalisation de l'activité qui n'est pas nécessairement, en premier lieu, langagière dans une situation donnée, les invariants opératoires se forment. De même, Vergnaud (1994, 2010) explique que l'activité verbale du médiateur dépend de son système d'invariants opératoires, en même temps que le résultat de cette médiation est conditionné par la formation des invariants opératoires par l'apprenant, selon son propre système d'invariants, au moment de la communication. Ainsi, il différencie le type et le contenu de médiation réalisé par le médiateur et le sens que l'apprenant donne à ce que le médiateur lui présente, et prouve un écart entre les deux. Par conséquent, il se différencie aussi de Vygotsky qui donne une place centrale au langage, notamment à l'écart entre le langage et le réel dans une interaction verbale qui favorise le développement de l'apprenant dans la Zone Proximale de Développement, en s'appuyant sur l'écart entre le réel et sa conceptualisation.

Vergnaud (1994) explique que l'apprenant est l'acteur principal de ses propres apprentissages, par adaptation de ses schèmes et de ses connaissances antérieures aux situations nouvelles qui sont régulées par l'aide de l'autre assurant la transmission de la culture, en vue de son appropriation par l'apprenant. Vergnaud (2010, p. 9) donne plusieurs exemples de l'autre pouvant être le médiateur : « Autrui peut désigner ici aussi bien la mère ou le père, les autres membres de la famille ou de l'environnement familial, l'enseignant, les autres élèves, le psychologue, le formateur, le chef de service ou d'atelier, les collègues de travail, le compagnon plus expert, l'expert lui-même. » Vergnaud (2003, 2010) décrit les fonctions du médiateur assurant la qualité de la médiation dans le choix des situations qui feront émerger l'apprentissage de l'apprenant, la précision du but de l'activité, et l'organisation de l'activité, notamment la prise d'information, les règles d'action, la mobilisation des concepts et des théorèmes favorables à l'inférence en situation. Il ajoute (2008, p. 57) que le médiateur fait évoluer le choix des situations « non seulement au cours du développement, mais aussi d'un moment à l'autre au cours d'une séance de travail » : le choix des situations est soumis à la contingence, allant dans la direction des travaux de Bruner.

2.4.2. Conceptualisation dans l'action

2.4.2.1. Théorie des schèmes d'action

Les travaux de la didactique professionnelle sont fondés sur la conceptualisation dans l'action et plus spécifiquement sur le schème initié par Piaget et développé par Vergnaud, qui propose une analyse fine de l'activité apportant des précisions qui n'étaient pas prises en compte dans les travaux précédents de Piaget, Vygotsky et Bruner. Vergnaud (1985) se fonde sur la théorie opératoire de la représentation de Piaget et explique la raison pour laquelle nous conceptualisons, « conceptualiser le réel pour agir efficacement ». Il propose une analyse de la représentation de l'action du sujet en vue d'avoir accès à l'activité d'origine.

Vergnaud (2007, p. 6) assigne à l'activité la fonction d'adaptation à l'environnement. Il la caractérise par sa répétitivité, sa variabilité : « On ne répète pas sans système et sans règles, on ne s'adapte pas à la contingence, à la variété et à la nouveauté sans catégories de pensée ouvertes, pour prendre et traiter l'information pertinente. » Il montre (2008) que le concept

d'activité est « à la source » du concept de schème. Il montre que l'analyse du développement de l'activité est liée à l'analyse du schème d'action permettant de corréliser la complexité de la conduite de l'acteur, ses registres d'activité et sa représentation. Ce concept est défini et détaillé dans les différents travaux de Vergnaud ; nous citons ces travaux qui ne sont pas exhaustifs (Vergnaud, 1985, 1996a, 2007, 2008).

Tout au long de ses travaux, Vergnaud définit le schème et lui ajoute des caractéristiques. Nous commençons par la définition que nous considérons comme le point d'appui de notre cadre d'analyse puisqu'elle détaille les composantes du schème.

« Le schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée ». Il comporte quatre composantes : « Un but, des sous-buts et anticipations ; des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; des invariants opératoires : concepts-en-acte et théorèmes-en-acte ; des possibilités d'inférence en situation. » (Vergnaud, 2008, p. 56)

Les quatre composantes du schème aident à analyser la structure de l'activité et ses deux caractéristiques (Vergnaud, 2007, p. 20) :

- « systématique », puisque dans une situation donnée, l'activité obéit et se conforme à des règles précises ;
- « contingente », étant donné que ces règles donnent lieu aux activités et aux conduites. La contingence de l'activité est de plus en plus importante dans les situations nouvelles : « Lorsque le sujet ne dispose pas de schème tout prêt dans son répertoire, et doit improviser les moyens de faire face. (...) le sujet fait feu de tout bois en puisant dans ses ressources cognitives, c'est-à-dire dans les schèmes antérieurement formés susceptibles d'ouvrir une voie à la recherche de la solution. »

Vergnaud (2007, p. 17) propose une deuxième définition : « Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle ; sa fonctionnalité est celle de cette totalité tout entière ; non pas de telle ou telle composante seulement. Mais l'analyse des composantes du schème n'en est pas moins essentielle à la théorie, si l'on veut comprendre comment un schème peut être efficace ou non. »

Vergnaud ajoute des précisions sur les caractéristiques du concept de schème d'action de la psychologie cognitive :

- Il concerne une classe de situations « très petite, ou très grande » (Vergnaud, 2007, p. 17). Le développement est réalisé lorsque la personne élargit le schème qu'elle possède déjà.
- Il a un caractère « universel » dans une classe de situations, ce qui le rend formalisable par des règles et des concepts (*idem*).
- Il a un caractère d'incertitude, puisqu'il n'est pas un algorithme. Il précise : « Les algorithmes sont des schèmes, mais tous les schèmes ne sont pas des algorithmes. » (*idem*)
- Le schème permet la plasticité dans le décours temporel de l'activité observable et non observable en situation (Vergnaud, 2008, p. 55). Il n'est pas un « stéréotype » : « au contraire, il permet l'adaptation de l'activité et de la conduite aux valeurs différentes prises par les variables de situation. Ce qui est invariant c'est l'organisation, non pas l'activité, ni la conduite. » (Vergnaud, 2007, p. 17)
- Vergnaud (2007, p. 20) souligne que « les schèmes sont le lieu psychologique central d'adaptation à la nouveauté, comme ils le sont de l'adaptation à la diversité » : cette

adaptation aux situations nouvelles et aux problèmes à résoudre se réalise par la conceptualisation (Vergnaud, 1992a, 1996a, 2007, 2008).

Vergnaud (1996) précise que, grâce à l'organisation hiérarchique des schèmes, ils se composent, se décomposent et se développent en interaction et mettent en œuvre un répertoire d'activités. Les schèmes « élémentaires » sont intégrés dans les schèmes « de plus haut niveau » afin d'organiser les activités « plus complexes » permettant à la personne de s'adapter à des situations de plus en plus complexes : « Le caractère adaptable des schèmes est essentiel. » (Vergnaud, 2007, p. 19)

Il décrit le fonctionnement de l'analyse du schème qui « passe inévitablement par l'analyse des conduites, mais le schème n'est pas une conduite, c'est un constituant de la représentation, dont la fonction est d'engendrer l'activité et la conduite en situation » (*idem*). De même, il distingue l'intérêt porté à l'analyse du schème qui nous permet de comprendre comment ses différentes composantes lui permettent de fonctionner en vue d'organiser et de réaliser une activité.

2.4.2.2. Théorie des champs conceptuels

Vergnaud (2007) continue dans la même ligne que Vygotsky qui a initié la Zone Proximale de Développement, mais lui reproche de ne pas avoir donné des exemples décrivant et analysant les situations et les activités en évolution permanente. Les travaux de Vergnaud s'intéressent à ce type d'analyse qui ramène des précisions sur l'activité en se fondant sur les concepts et les théorèmes. Il définit le champ conceptuel (2007, p. 20) comme un ensemble de concepts, « un ensemble structuré de classes de situations, dont certaines sont accessibles plus tôt que d'autres, justement parce qu'elles font appel à des schèmes et des théorèmes-en-acte moins sophistiqués ». Vergnaud (1996, p. 197) souligne le rôle du champ conceptuel qui « vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques ».

Vergnaud (2007, p. 21) explique que « le développement cognitif est fait de filiations et de ruptures » des concepts réalisés grâce au champ conceptuel assurant leur placement selon la situation, le schème et le théorème-en-acte.

Il montre des caractéristiques du concept (*idem*, p. 20) :

- 1) Il est associatif et relationnel dans le sens où il se forme « en relation avec d'autres » : « un concept n'est pas associé à une seule classe de situations, ni à un seul schème, ni à un seul théorème-en-acte ».
- 2) Il se développe dans la durée, grâce à la variation des situations et sa corrélation avec différents concepts.

Mayen (2001b, p. 44) retravaille la notion du « processus d'élaboration pragmatique » avancée par Vergnaud (1990) et dans laquelle le concept permet de résoudre le problème résidant dans la situation : il ne s'agit pas d'un concept, mais d'un champ conceptuel. Il avance la notion d'« opérations d'adaptation pragmatique » qui permettent à l'interlocuteur, dans une interaction verbale, de s'adapter à la situation (*idem*).

Vergnaud (2007, p. 21) explique que Vygotsky distingue la « signification des mots » selon la situation et le « sens » que l'apprenant accorde à la situation, tandis que pour Piaget « le sens, c'est les schèmes ». La théorie des champs conceptuels fondée par Vergnaud ajoute aux

travaux des deux psychologues le rôle des invariants opératoires dans la conceptualisation : « Il faut distinguer entre signifiés de la langue et concepts, parce que la conceptualisation commence avec l'action en situation, et la formation des invariants opératoires. Ce sont eux qui sont responsables de l'écart entre sens et significations. En d'autres termes ce sont des ingrédients essentiels d'une théorie de la communication, comme ils le sont d'une théorie de la conceptualisation et de la représentation. »

2.4.2.3. Invariants opératoires et prise de conscience

Vergnaud (1991) se fonde sur les travaux de Piaget (1949) et retravaille le concept d'invariant opératoire qu'il considère comme incontournable dans l'analyse de la cognition, puisqu'il permet l'agencement des deux formes de la connaissance : prédicative et opératoire (Vergnaud, 1996a et 1996b). Vergnaud (2007, p.21) définit les invariants opératoires (concepts-en-acte et théorème-en-acte) comme « la matière même de l'intuition ». Il distingue la fonction du concept d'invariant opératoire qui est de « comprendre l'identification des objets et de leurs propriétés, avec ce que cette identification peut comporter de juste et d'erroné, d'objectif et de subjectif ». Il explique que la prise de conscience et le rôle de l'autre au sens de Vygotsky dans la Zone Proximale de Développement se situent dans les « constructions contre-intuitives dans la science ». Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 149) expliquent que cette zone représente la marge dans laquelle « l'enfant peut réussir avec l'aide d'autrui alors qu'il n'est pas en mesure de réussir seul. C'est donc la zone des situations et des activités dans lesquelles l'enseignant peut le plus opportunément choisir ce qu'il va proposer au sujet apprenant. Cette idée est valable pour les apprentissages professionnels, y compris pour les adultes. » Vergnaud apporte des précisions sur le rôle de l'autre dans la prise de conscience et dans l'aide à la construction des invariants opératoires : « le choix des situations, l'entraînement dans l'activité, l'aide à la sélection de l'information pertinente et aux inférences, et ce faisant à la formation des schèmes et des invariants opératoires » (2007, p.21).

Vergnaud (2007, p. 19) montre que les invariants opératoires forment la partie la plus directement « épistémique », cognitive du schème. Ses fonctions sont « d'identifier et de reconnaître les objets, leurs propriétés, leurs relations, et leurs transformations », mais ils ont aussi des fonctions de conceptualisation et d'inférence : « de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente ». Ces fonctions de sélection, d'interprétation et de traitement de l'information sont assurées par les concepts-en-actes et les théorèmes-en-acte (Vergnaud, 1996a). Vergnaud (2007, p. 19) met en évidence la relation « dialectique » entre ces deux constituants des invariants opératoires : « Il n'y a pas de théorème sans concepts et pas de concept sans théorèmes. » Vergnaud (2007, p. 19) définit le théorème-en-acte comme « une proposition tenue pour vraie dans l'activité » : « L'étude du développement des compétences au cours de l'apprentissage ou au cours de l'expérience montre qu'un même concept peut, selon l'état de son élaboration, être associé à des théorèmes plus ou moins nombreux, plus ou moins riches, et même éventuellement faux. » Tandis que les concepts-en-acte ont la fonction de « prélever dans l'environnement les informations pertinentes, et de sélectionner les théorèmes-en-acte nécessaires au calcul à la fois des buts et sous-buts susceptibles d'être formés, et des règles d'action, de prise d'information et de contrôle permettant de les atteindre » Vergnaud (2011, p. 44). Ce rôle que jouent les invariants opératoires vis-à-vis des autres composantes du schème d'action nous mène à leur définition.

Vergnaud (2007, p. 17) considère que le but auquel peut se joindre l'intention et le désir représente la partie intentionnelle du schème d'action : « Le but se décline en sous-buts et

anticipations », tandis que les règles d'action, de prise d'information et de contrôle représentent la partie « générative » du schème, « celle qui engendre au fur et à mesure le décours temporel de l'activité » (*idem*, p. 19), et elles sont la « traduction pragmatique des théorème-en-acte : elles traduisent principalement le fait que les variables de situation peuvent en général prendre plusieurs valeurs, et que les sujets sont en mesure de s'adapter à ces différentes valeurs » (*idem*, p. 20). En revanche, les possibilités d'inférence en situation sont incontournables pour la théorie : « L'activité en situation n'est jamais automatique, mais au contraire régulée par les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs. Les inférences sont présentes dans toutes les activités en situation, parce qu'il n'arrive jamais qu'une action soit déclenchée par une situation stimulus, puis se déroule ensuite de manière totalement automatique, c'est-à-dire sans contrôle et sans prise nouvelle d'information. » (*idem*) Cependant, les inférences et les règles sont quasiment « implicites » et « inconscientes » (*idem*, pp. 19-20).

2.4.2.4. Schème-situation

Le concept de situation est un concept fondateur en didactique professionnelle, nous citons ces travaux qui ne sont pas exhaustifs (Pastré, 1999a ; Mayen, 1999a, 1999b, 2002, 2004, 2011, 2012a, 2012b ; Mayen et Olry, 2012 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Vergnaud (2007) explique que les concepts de schème et de situation permettent l'analyse de l'activité et de l'expérience en vue d'une meilleure compréhension des moyens d'agir en situation, correspondant aux compétences, et d'une meilleure identification des propriétés des objets et de la pensée. Ainsi ce couple schème-situation montre l'interrelation des formes opératoire et prédicative de la connaissance. En se fondant sur Piaget et Vygotsky, Vergnaud explique que la connaissance de l'enfant ou de l'adulte est son adaptation à des situations et ainsi à son expérience : il s'adapte grâce à l'« évolution de l'organisation de son activité » selon les exigences de la situation à laquelle il est confronté, permettant ainsi le développement de l'activité, grâce à l'aide de l'autre (*idem*, p. 1). Les invariants opératoires lui permettent d'agir sur le réel et de construire sa pensée. La théorie du champ conceptuel avance que le champ conceptuel se fonde sur la maîtrise des situations permettant la mobilisation des schèmes, des concepts, des théorèmes et des représentations symboliques (Vergnaud, 2008). Vergnaud (2007) montre la place centrale du concept du schème dans la conceptualisation et l'articulation entre les deux formes de la connaissance opératoire et prédicative, citées par Pastré (2005) comme le registre pragmatique et le registre épistémique. Chaque personne a non pas un schème, mais un répertoire de schèmes : face au problème à résoudre dans une situation nouvelle, l'individu cherche les schèmes convenables. Cependant, Vergnaud (2007) explique que le choix des schèmes ou les schèmes que nous possédons peuvent être inadéquats et menant à des erreurs, mais en « décombinant et recombinaut » les composantes des schèmes que nous possédons, nous parvenons à une solution « au moins provisoire, plus ou moins pertinente, et locale » (Vergnaud, 2007, p. 28). Mayen (1999b) explique que la valeur d'un schème est rapportée à l'agencement de ses composantes formant un système.

2.5. Contribution de Pastré : structure conceptuelle de la situation et concept pragmatique

Sur les fondements de Piaget et Vergnaud, Pastré a commencé ses recherches dans le domaine des conducteurs de machines et la conduite des systèmes dynamiques. Pastré (1999b) a transposé la théorie opératoire de Piaget à l'analyse de la conduite des adultes de faible

qualification au travail et qui ont acquis leurs compétences sur le tas. L'opérateur construit des invariants opératoires liés à son activité à travers ses confrontations aux situations professionnelles. D'après la perspective piagétienne, la conceptualisation dans l'action a trois avantages : les invariants opératoires sont les outils d'adaptation au réel, c'est ainsi que la « forme opératoire » de connaissance précède sa « forme prédicative » ; le concept est au début construit par le sujet avant qu'il soit transmis ou appris ; pour certaines activités, la réussite préexiste avant la compréhension de la réussite (Piaget, 1974), c'est le cas dans le développement de la conceptualisation.

Pastré part des travaux de Piaget qui avancent que l'action représente une connaissance, voire un savoir-faire autonome. De ce fait, les actions sont des applications des connaissances et les schèmes sont des organisations internes de l'action. Vergnaud (1996a) définit le schème par une organisation invariante de la conduite d'une classe de situations et généralise l'usage du concept de schème à toutes les situations où l'action du sujet est organisée : toute action humaine est organisée et le noyau de cette organisation de l'action est de nature conceptuelle. En conséquence, la structure conceptuelle d'une situation identifie les concepts nécessaires pour l'organisation de l'action. Pastré (2004, p. 23) définit la structure conceptuelle d'une situation professionnelle comme « le noyau conceptuel qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit pertinente et efficace. Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable. On parle donc de structure conceptuelle d'une situation avec un objectif pragmatique : diagnostiquer une situation pour agir de façon opportune. » Il explique que « La structure conceptuelle d'une situation renvoie à une certaine objectivité, mais celle-ci n'est pas inscrite dans la matérialité de la machine ; elle est produite par la confrontation entre l'objectif d'un ou plusieurs acteurs et une certaine organisation fonctionnelle et matérielle. » (*idem*, p. 44)

Pastré (1999b) continue la thèse de Vergnaud en expliquant qu'en apprenant la structure conceptuelle d'une situation il y a une dualité de l'activité de conceptualisation, voire des concepts épistémiques et des concepts pragmatiques. Les concepts pragmatiques ne sont pas seulement construits par l'acteur, mais peuvent être transmis sous forme de pratiques de métier. La construction et l'appropriation des concepts pragmatiques se font à travers les échanges entre les experts et les novices ; les explications et la transmission des expérimentés aux débutants qui apprennent en situation de travail réel, c'est un apprentissage par immersion (par action). Le débutant apprend à faire des relations de signification à la fois efficaces et implicites. Il réussit et comprend lorsqu'il est capable de faire des relations de détermination entre les indicateurs du diagnostic et les règles d'action. De ce fait, Pastré explique que pour apprendre la conduite de la machine, une formation organisée formellement est nécessaire. Elle commence par l'apprentissage des règles d'action du régime du fonctionnement pour permettre un diagnostic. Elle se poursuit par l'apprentissage de la construction des relations de signification des indicateurs par rapport au fonctionnement de l'ensemble de la machine (loin du traitement des indicateurs de façon procédurale). Pour s'approcher du modèle mental plus complexe de l'expert, l'opérateur novice construit un modèle mental qui permet de mettre en relation les variables d'action et les variables de résultat. A travers la conceptualisation dans la conduite des machines, Pastré a appliqué la théorie opératoire de Piaget dans les situations professionnelles. Pastré (1999b) montre que la conceptualisation dans l'action représente « le cœur de la compétence » et elle articule la connaissance et l'action. Il explique qu'il y a un temps pour apprendre les connaissances de base et un autre temps pour apprendre les situations. C'est ainsi qu'il fait le postulat qu'en situation réelle de travail, les opérateurs apprennent des situations de signification s'appuyant sur des situations

de détermination ce qui leur permet de faire un diagnostic de fonctionnement du système et donc de transformer leurs connaissances en organisateurs de leur action.

Pastré (1999b) conclut que pour être compétent et être capable de maîtriser la situation de travail et résoudre les problèmes variés rencontrés, l'individu fait une « conceptualisation dans l'action ». Il montre le rôle de la conceptualisation dans l'activité des ouvriers spécialisés autour de trois résultats principaux :

Premièrement, les machines fonctionnent avec deux régimes, d'une part le « régime normal » qui fonctionne avec une stratégie normale et d'autre part le « régime dégradé » (par exemple le mauvais réglage) qui utilise la multiplication des répertoires d'action. Suite à cette recherche, Pastré propose l'utilisation des concepts qui diagnostiquent le régime de fonctionnement de la machine et adaptent les règles d'action.

Deuxièmement, sur la base de la distinction de l'articulation entre le niveau des règles d'action et le niveau des invariants opérateurs, il existe une dynamique du développement des compétences de la conduite des machines. Dans un premier temps, les opérateurs peuvent utiliser deux stratégies pour la correction du réglage de la machine en fonction des défauts qui apparaissent sur les produits. Ainsi ce qui est observé par les opérateurs est transformé en répertoire de règles d'action des situations prototypiques, l'action est fonction du défaut, donc du passé, donc ce sont des régulations rétroactives. Dans un deuxième temps, le défaut est perçu comme une conséquence d'un fonctionnement. C'est ainsi qu'apparaît la conceptualisation, l'opérateur fait un diagnostic du régime de fonctionnement et agit à travers les relations élaborées entre le niveau des concepts et le niveau des actions pour un fonctionnement normal. Cela génère des règles d'action à partir des concepts, c'est ainsi que les répertoires d'action s'étendent. Dans un troisième et dernier temps, l'opérateur va être capable d'affronter et de résoudre de nouveaux problèmes par le biais de la conceptualisation. Troisièmement, dans la continuité du développement des compétences et sur les bases de la distinction de Piaget entre coordination agie, coordination conceptuelle et des compétences incorporées de Leplat, Pastré constate qu'à travers le diagnostic de régime, le sujet prend une distance face au fonctionnement de la machine et son savoir en acte devient transférable et adaptable à d'autres situations. C'est ainsi que Pastré conclut que les concepts peuvent changer d'un traitement d'une situation de travail à l'autre. Dans la conduite de machines, la situation de travail est sous forme de résolution de problèmes prototypiques, de diagnostic du régime de fonctionnement, de traitement des situations-problèmes (qui sont différents des modèles originels) et enfin d'objectiver des compétences afin de les désincorporer pour que les conducteurs de machines puissent les développer et les transmettre.

Il distingue la différence entre, d'une part, la conduite des machines dans lequel les concepts pragmatiques comportent à la fois la relation de détermination et de signification et, d'autre part, la conduite de processus dynamiques qui contient premièrement le réseau de détermination et, deuxièmement, le réseau de signification qui comporte trois composants : les variables fonctionnelles constituant le but de l'action, les paramètres d'action correspondant aux moyens d'agir et les indicateurs représentant les moyens d'identifier la valeur des variables fonctionnelles.

Il montre que dans le fonctionnement des systèmes techniques complexes, il y a une importance de l'évolution des temps différents. De ce fait, il faut séparer la compétence du diagnostic, qui identifie l'état de fonctionnement du système à un moment donné, et la compétence du pronostic, qui prévoit l'évolution et la détérioration du système jusqu'à aboutir au blocage. Les conducteurs ont besoin d'utiliser des « stratégies anticipatrices », de s'appuyer sur les connaissances portant sur le fonctionnement du système afin de pouvoir

repérer le déséquilibre avant qu'il ne se manifeste clairement. Ainsi, il est impossible d'apprendre la conduite d'un système dynamique par apprentissage sur le tas. La formation des opérateurs des centrales nucléaires est donc différente de celle de la conduite de machines, qui se base sur le pilotage d'un système dynamique simplement par rétroaction, avec la prise en compte par l'opérateur des résultats de son action. De ce fait, la formation des ingénieurs à la conduite d'un système dynamique (centrale nucléaire), en plus de leur formation d'ingénieurs, se déroule une formation technique de treize semaines, durant laquelle ils apprennent la connaissance théorique et technique correspondant au fonctionnement du système. Dans un deuxième temps, ils suivent une formation de huit semaines sur simulateur à pleine échelle pour un apprentissage pratique à la conduite des centrales nucléaires, ils apprennent en termes de conceptualisation.

En termes de conceptualisation dans l'action, Pastré constate deux stratégies mises en œuvre au moment de l'apprentissage sur simulateur : la « stratégie des novices » au début de la formation sur simulateur et la « stratégie anticipatrice » qui apparaît au cours de l'apprentissage. Concernant la première stratégie des opérateurs, malgré les connaissances scientifiques et techniques relatives au fonctionnement du système et leur compréhension de l'interconnexion des variables, les opérateurs s'informent peu de l'ensemble du système et se concentrent sur l'information relevant de leur secteur. Ils ne peuvent pas faire la différence entre les phénomènes profonds représentatifs de l'évolution de la dynamique de l'ensemble du système et les phénomènes de surface très perceptibles, mais non représentatifs. De même, ils ne font pas la distinction entre les composants des relations de signification. Ils sont très attachés à l'évènement et travaillent sur les résultats de l'action, et ne peuvent donc pas faire un diagnostic de l'ensemble. De ce fait, l'apprentissage sur simulateur leur permet de passer à la deuxième stratégie anticipatrice. Tout en s'appuyant sur leurs connaissances, les ingénieurs ont un « but pragmatique de diagnostic du fonctionnement de régime » et construisent des relations de signification reliant les trois composantes de la relation de signification (les variables fonctionnelles, les paramètres d'action et les indicateurs).

Pastré fait le rapprochement entre la conceptualisation dans la formation sur simulateur et les concepts pragmatiques observés dans la conduite de machines. Il existe deux relations fondamentales dans la relation de signification propre aux concepts pragmatiques. La première relation se situe entre le signifiant défini comme ce qui est observable et le signifié qui est le concept et la relation de référence entre la valeur du concept pragmatique et le diagnostic de fonctionnement de l'ensemble du système. Il y a une relation de référence entre la structure conceptuelle de la situation, qui est l'ensemble des éléments conceptuels scientifiques ou pragmatiques permettant de faire un diagnostic de régime de fonctionnement du système et le système dans sa globalité. C'est ce qui permet de distinguer les phénomènes de surface. Pour la conduite des machines, les concepts pragmatiques produisent à la fois ce qui est observable et le concept. Par contre, pour ce qui est des systèmes dynamiques, il faut choisir les bons indicateurs à partir des connaissances et construire des relations de signification tout en mettant en relation de nombreuses variables avec comme objectif de faire un diagnostic de fonctionnement de régime.

Dans le cadre du prolongement de Piaget (1974) et Vergnaud (1996a), Pastré décrit la dynamique des compétences comme le passage progressif d'une « coordination agie de l'action » vers « la coordination conceptuelle » tout en distinguant les actions sur le réel et la représentation. Les actions sur le réel sont dans ce cas, les opérations mentales permettant des stratégies qui dépassent la situation momentanée pour arriver au futur inconnu. Selon Piaget, l'action est une connaissance autonome, ainsi Pastré définit les compétences comme une

forme opératoire de la connaissance à travers lesquelles il y a une souplesse dans l'adaptation aux situations et cela autour d'un noyau invariant qui organise l'action selon la structure conceptuelle de la situation. Mais le problème est qu'il y a toujours des compétences à l'ombre (Rabardel et Six, 1995) et aussi des compétences incorporées qui ne s'expriment pas dans l'action et que le sujet n'est pas capable d'analyser. De ce point de vue, Pastré affirme qu'il y a toujours un écart entre le savoir-faire de l'opérateur et ce que l'on sait réellement de son savoir-faire. Il est important de noter que Pastré distingue deux types de compétences : les compétences incorporées, où le savoir-faire est contextualisé dans l'action même et les compétences explicitées qui peuvent être décontextualisées de l'action et du savoir-faire pour que les compétences soient transférables et par le biais de la conceptualisation qui est l'analyse réflexive et la prise de distance par rapport à la situation et par rapport à soi-même.

Selon Pastré (1999a), le double bénéfice de l'analyse de l'activité est que simultanément en prenant une distance, en verbalisant et en trouvant des mots qui correspondent à son savoir-faire, la personne reconstruit son savoir en acte et le rend objectif. Il explique dans un premier temps que le novice apprend la maîtrise de la situation de travail, avant la construction de l'organisateur de l'action, ainsi cet apprenti n'est pas encore en mesure de conceptualiser. Dans un deuxième temps, mais lorsqu'il veut passer de la situation prototypique à une situation atypique pour devenir expert, il commence à conceptualiser la situation. La conceptualisation s'exprime par un double mouvement de désincorporation des compétences et de décontextualisation. Selon Pastré, les concepts mobilisés dans l'action ont deux dimensions complémentaires ayant une forte relation entre elles. Ainsi, la conceptualisation pourrait commencer soit par la dimension « épistémique », soit par celle « pragmatique ». La dimension épistémique représente les éléments de connaissance du fonctionnement du système ou de la situation générant des relations de détermination entre concepts qui correspondent à la structure conceptuelle de la situation. La dimension pragmatique est la manière de s'approprier l'information adéquate pour l'action.

Pastré (1997) définit les concepts pragmatiques comme les concepts que les opérateurs mobilisent dans l'action pour faire un diagnostic du régime de fonctionnement de leur machine et il les assimile aux concepts en acte de Vergnaud qui fonctionnent comme des invariants opératoires. Selon Pastré (1999a), ces concepts pragmatiques mélangent transmission par imitation et transmission par le langage. De ce fait, le concept « pragmatique » est à la fois, un indicateur, à travers l'indice ou le signifiant observable permettant une évaluation et un diagnostic de la situation. En même temps, il entraîne des relations de signification de la situation et des variables du fonctionnement du système dans son ensemble et un signifié. Ce dernier représente la dimension conceptuelle et abstraite retenue de la situation (température, pression). C'est une variable et un des éléments de connaissance de la dimension épistémique. La difficulté pour l'élaboration pragmatique des connaissances techniques en situation de travail est que les variables fonctionnelles ne sont pas toujours observables, c'est un obstacle à la construction des relations de significations, et au diagnostic. Pastré explique que le concept pragmatique lui-même entre dans un réseau de concepts et croise les deux types de relations. Il permet ainsi de faire le lien entre connaissance et action. D'après Pastré (1999a), le concept pragmatique est une variable qui s'inscrit dans un réseau constituant l'ensemble des connaissances sur le fonctionnement du système. Les concepts pragmatiques ont une dimension duale ; à travers l'action, ils font le diagnostic de la situation pour atteindre un objectif bien défini.

Ces deux dimensions de la conceptualisation sont la base sur laquelle Pastré a fondé la didactique professionnelle, ainsi, il les adapte dans toutes ces recherches. De ce fait, dans

chaque recherche et selon les différentes situations de travail, il détermine ce qui représente chacun de ces concepts chez les opérateurs.

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 159) récapitulent les éléments de la structure conceptuelle faite du point de vue de la tâche, donc objectif : « Il s'agit de l'ensemble des concepts organisant l'action et servant à la guider. Ces concepts peuvent être d'origine pragmatique ou scientifique, peu importe en un sens ». Ils ajoutent que c'est « l'ensemble des éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace. Car on ne peut pas se contenter d'une analyse *a priori* de la tâche. Il faut faire une analyse *a posteriori* qui fait un détour par l'analyse de l'activité » (*idem*, p. 160).

Mayen (2001b) explique que la structure conceptuelle d'une situation s'appuie sur l'activité à réaliser. Il ajoute que la situation a une structure conceptuelle, mais aussi une structure fonctionnelle. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 159) récapitulent les « ingrédients » qui élucident la structure conceptuelle d'une situation :

- 1) « des concepts organisateurs qui permettent le diagnostic, concepts pragmatiques en l'occurrence ;
- 2) des indicateurs, qui sont des observables, qui permettent de donner une valeur actuelle aux concepts et dont la signification a été construite de telle sorte qu'elle relie observables et concepts ;
- 3) des classes de situations, ici des régimes de fonctionnement de la machine, qu'on peut analyser à partir de la valeur donnée aux concepts organisateurs et qui vont spécifier le répertoire de procédures (ou de règles d'action) à utiliser ;
- 4) des stratégies attendues, en fonction du niveau de conceptualisation auquel a accès un opérateur : dans l'exemple cité, il y a les opérateurs qui ont construit le concept de bourrage et ceux qui ne l'ont pas construit.

L'énoncé de ces stratégies attendues n'épuise pas les stratégies effectivement mobilisées par les acteurs, mais cela permet de mettre de l'ordre en fournissant une grille d'analyse. »

De même, ils identifient trois propriétés propres au concept pragmatique afin de le distinguer des concepts organisateurs (*idem*, 164-165) :

- le concept pragmatique est « construit dans l'action », donc il est fondé sur l'activité et dénommé par Vygotsky « concept quotidien » et par Vergnaud « concept-en-acte ».
- le concept pragmatique est un concept organisateur de l'action, puisqu'il relève de la classe de situation et guide l'action. Cependant, ces auteurs précisent que tous les concepts organisateurs de l'action ne sont pas forcément d'origine pragmatique. » C'est le cas dans les situations « techniques » très élaborées : « ce sont des concepts scientifiques qui vont faire fonction de concepts organisateurs ». Ils expliquent que dans ce cas, les concepts scientifiques sont « pragmatisés » pour effectuer le diagnostic convenable au problème rencontré dans la situation ; tandis que lorsque la personne se fonde principalement sur sa compétence professionnelle, les concepts pragmatiques sont les concepts organisateurs de l'action.
- un concept pragmatique a une « dimension sociale : il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle ».

Pastré (1999a, 1999b) explique que dans une situation, un acteur est confronté à trois éléments : la complexité des éléments qui interagissent, l'incertitude des événements automatisés et décomposables et enfin, l'interactivité de l'acteur qui transforme la situation qui, en même temps, le transforme. Cela pourrait être à travers les résultats de son action.

2.6. Contribution de Mayen : situation potentielle de développement

Dans le cadre de la didactique professionnelle, les travaux de Mayen s'intéressent à la notion de la situation et son lien avec le développement puisque, dans le domaine de la formation, la situation permet de résoudre et de dépasser les problèmes théoriques (savoirs scientifiques) et pratiques (savoirs épistémiques). Ils englobent la situation professionnelle et la situation sociale ayant comme objectif la formation, notamment professionnelle. Dans son article intitulé « L'appropriation des situations », Mayen s'étend aux situations « purement » sociales fondées sur l'interaction verbale et ayant comme objectif la formation des jeunes en difficulté d'intégration sociale et d'insertion professionnelle. Cette distinction n'a pas comme objectif d'opposer ces types de situations, mais de les identifier. Comme l'écrit Mayen (2007), ces trois formes de situations sont corrélées et se présentent comme des situations sociales.

Mayen (2012a) étudie la situation en vue d'analyser sa relation avec la formation, pour définir les modes de la formation. L'objectif de l'analyse de la situation et de l'activité en cours de réalisation de l'acteur dans la situation a comme objectif de « comprendre l'activité de travail actuelle et l'activité d'élaboration ou de réélaboration de l'action, autrement dit, à la fois l'activité d'apprentissage qui accompagne l'activité d'invention des formes d'action, mais aussi l'activité de définition et de construction même des situations de travail, des tâches, des fonctions et des emplois » (*idem*, p. 63). Il montre que la situation est en « évolution » suite à la transformation des fonctions et des tâches ; elle est en « mouvement » puisqu'elle mène les acteurs « à agir » avec elle, préparant ainsi les conditions favorables à l'apprentissage et au développement (*idem*). Mayen (2004) caractérise la situation par sa diversité, sa variabilité et son extensivité aux champs nécessaires à l'action.

Mayen (1999a, 2007) introduit la notion de « situation potentielle de développement » en se fondant sur les travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement et les travaux de Bruner sur la médiation dans le cadre de la psychologie culturelle. Cette notion que Mayen a introduite dans le domaine de la formation professionnelle a été retravaillée et appliquée par Chakroun (2009) dans le domaine de la Validation des Acquis de l'Expérience. Dans cette thèse, nous reprenons ce concept dans le domaine de la pré-formation des jeunes en difficulté d'insertion, notamment l'interaction entre le formateur et le jeune. Nous considérons comme pré-formation, toute formation qui précède une formation professionnelle validée par un diplôme. Mayen montre qu'en se fondant sur cette notion, le développement des compétences est désormais relatif à une classe de situation et un domaine précis d'activité et des connaissances, d'où le choix du contenu : dans les interactions sociales, notamment verbales, le langage et l'activité sont deux composantes du développement. Il fait le lien entre le processus de formation et de transformation des compétences et le processus de développement réalisé dans un « environnement évolutif ». Mayen et Orly (2012, p. 92) précisent que « la notion de développement est utile pour décrire des transformations que la notion d'apprentissage ne restitue pas entièrement ».

Mayen (*idem*, p. 66) définit la « situation potentielle de développement » comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus ». Il considère les actions de formation comme « une part seulement, d'une activité plus globale d'organisation de conditions potentielles du développement cognitif » qui se réalise, grâce à l'accompagnement, dans des situations dans lesquelles la personne formée est amenée à mobiliser ses compétences en vue d'apprentissage et de développement. Mayen explique que

l'objectif de l'accompagnant, médiateur en formation, est la préparation des « conditions organisationnelles et techniques » afin d'obtenir les meilleurs effets de formation. Son rôle est de travailler l'« ingénierie du développement des compétences » du formé par la détermination des « situations 'naturelles' comme des situations de développement ; à organiser ou à en réorganiser d'autres à ces fins ; enfin à élaborer des situations dites de formation » (*idem*).

Mayen (1999a, pp. 66 et 86) explique que l'intervention « formative » sur « les hommes et leur environnement » permet la conception d'une situation potentielle de développement et la médiation dans un « environnement » permettant des « espaces d'action et de discussion » permettant la résolution des problèmes rencontrés et l'interaction verbale, voire les « échanges d'inventions ». Mayen (2012a) montre le rôle de l'action dans l'environnement déjà cité à plusieurs reprises dans ces travaux : « Formes d'action qui s'accordent avec l'environnement, pour agir sur lui, mais aussi agir avec lui, formes d'organisation de l'action ajustées, bases à partir desquelles la participation aux situations est possible » (Mayen, 2012a, p. 67).

Le rapprochement entre le développement et l'environnement est retravaillé par Mayen et Orly (2012, p. 91) en revisitant la notion de la « situation sociale de développement » introduite par Vygotsky (1985) dans le domaine de la formation professionnelle des « jeunes adultes ». Ils définissent le développement dans leur parcours de formation comme étant à la fois la « transformation » des « relations qu'une personne entretient avec son environnement » et « de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités possibles avec lui, des capacités pour agir, des modes de pensée, de raisonnement et d'action, des formes de relation avec les autres » : cette transformation est une partie intégrante des apprentissages. Ils précisent que ce développement est en lien étroit avec l'évolution réalisée suite aux expériences bien vécues par les jeunes et qui sont « satisfaisantes » et ont des effets « gratifiants » : « reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente » (*idem*, p. 92).

Dans ce cadre, Mayen et Orly (2012, p. 93) redéfinissent la situation comme étant : « un environnement délimité avec lequel une personne est en interaction. La situation est cette configuration physique, institutionnelle, technique, sociale dans et avec laquelle un professionnel est amené à agir. C'est une forme sociale, unité relativement circonscrite mais susceptible d'évolutions, faite de propriétés relativement stables et identifiables ». De même, ils font le lien entre l'expérience comme « une forme de situation » se présentant aux jeunes : « Cette expérience leur arrive à eux, à une période de leur vie, expérience avec laquelle et de laquelle ils font quelque chose et qui contribue aux processus de transformations qui les affectent. »

L'expérience que Mayen et Orly (2012) qualifient de « suffisamment bonne » pour être source de développement, nous mène au fait que toute expérience n'est pas nécessairement source de développement. Comme le montre (Mayen, 2013, p. 317) : « l'expérience n'est pas toujours source d'apprentissages, puisque certaines caractéristiques fondamentales des situations, des phénomènes, des objets et de l'action peuvent échapper à l'expérience » : elles peuvent mener à des apprentissages « limités ou peu efficaces » ou même à des apprentissages « risqués » nécessitant leur réorganisation. Mayen explique que la présence de l'autre dans la situation aide à organiser et à guider l'expérience de la personne : « l'expérience d'un individu solitaire avec les situations est largement sociale et effectivement sociale », d'où le passage à la notion de « situation d'expérience » qui intègre à la fois l'« expérience des situations » et l'expérience des « autres » dans les situations (*idem*).

Mayen (2012b, p. 294) définit la situation comme « une forme sociale, une unité relativement circonscrite, faite de propriétés également relativement stables et identifiables » : les situations sociales et/ou professionnelles en font partie. Il explore le développement en tant que :

- processus d'« appropriation »³⁹ et de « réappropriation » des situations aidant à « l'instauration ou la restauration de possibilités d'interactions avec l'environnement professionnel ou social » : « L'appropriation comme processus concerne aussi les moments où une personne n'est pas – ou pas encore - en mesure de participer aux activités propres à une situation de manière satisfaisante pour elle alors que la maîtrise de cette situation revêt un caractère critique à ce moment de sa vie. » (*idem*, p. 290) ; Mayen (2012a, p. 67) explique que l'appropriation d'une situation est aussi la transformation et l'ajustement de l'acteur « aux caractéristiques actives de la situation » pour « s'insérer dans la situation, pour faire, dans une certaine mesure, corps avec elle » menant à l'apprentissage ;
- processus de « désappropriation » et d'« expropriation » des situations lorsqu'une personne est « exclue ou lorsqu'elle est exclue de ses possibilités d'action dans et avec cette situation » (Mayen, 2012b, p. 290).

Nous prenons comme point de départ de notre thèse que la situation en soi est un « artefact » et un « environnement » donnant : « une certaine place, fonction et signification aux artefacts qui la composent et aux artefacts en action qu'exigent les actions adéquates à la situation : objets, manières de faire, jeux de langage, modes de raisonnement, concepts, etc. » (Mayen, 2012b, p. 304). Dans le cadre de la formation, la situation implique la relation sociale avec « d'autres personnes, qui occupent des statuts et des positions, ont des fonctions à assurer, des tâches à réaliser, des motifs personnels, des types et niveaux de compétences propres » (*idem*, p. 297). C'est le cas de la situation sociale de formation des jeunes, par l'interaction verbale avec les formateurs, considérée comme une « rencontre » entre le jeune et le « monde » composant son « environnement actif » : « C'est cet environnement qui est expérimenté et c'est ce qui peut devenir, à des degrés divers et pour des durées plus ou moins longues, une expérience créatrice. » (Mayen et Vanhulle, 2010, p. 226)

Nous revenons à la définition de la situation de Mayen (2007b, p. 199) : « les situations didactiques ou les situations scolaires, les situations de travail se présentent comme des situations sociales ». Elles sont sociales parce que :

- « elles sont socialement définies, selon des choix organisationnels où le facteur de réalisation de la tâche à accomplir croise des facteurs de hiérarchie des fonctions » ;
- « les instruments mis à disposition pour agir, depuis les instruments symboliques jusqu'aux systèmes d'instruments techniques, sont des produits conçus par des humains pour être utilisés par d'autres humains » ;
- « les autres sont présents, soit parce que l'activité leur est adressée (...) soit parce que les autres co-agissent et, enfin, dans un certain nombre de cas, parce qu'ils aident, expliquent, négocient, enseignent explicitement, corrigent, donnent des ordres, évaluent ».

³⁹ Selon Mayen et Vanhulle (2010) l'appropriation créatrice du développement de l'apprenant aidé par l'enseignant qui l'accompagne : ils distinguent des « repères » du développement en vue d'orienter l'accompagnement des apprenants et la conception des formations.

2.7. Didactique professionnelle et langage : de l'analyse de l'activité professionnelle à l'analyse de la co-activité verbale dans l'activité socio-professionnelle

A la base, la didactique professionnelle est une démarche d'analyse de l'activité professionnelle, d'où sa dénomination. Pastré (1992a) a instauré ses bases dans sa thèse sous la direction de Gérard Vergnaud et dans laquelle il s'est appuyé sur ses travaux sur la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985, 1990, 1992).

Par la suite, Pastré a développé ses recherches, notamment sur l'activité professionnelle dans le domaine industriel. Nous citons quelques travaux qui ne sont pas exhaustifs (Pastré, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1999b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c). Nous citons aussi des travaux collectifs tels que Samurçay, R., Pastré, P. (1995) et Pastré, Samurçay et Bouthier (1995).

Mayen, qui a travaillé sur l'activité professionnelle, dont les domaines de l'agriculture, des services, de la formation et de l'accompagnement, continue dans la même direction que Pastré mais ouvre une nouvelle voie. Il ajoute l'analyse pragmatique des conversations pour analyser l'activité langagière liée à l'activité professionnelle. Nous donnons l'exemple des situations de service, d'orientation, d'enseignement, de formation. Mayen (1997) a initié ce travail depuis la publication de sa thèse sous la direction de Vergnaud et dans laquelle il a étudié les interactions de service dans un garage entre les techniciens experts dans le domaine de l'automobile et les clients demandant un diagnostic et une réparation de leur voiture. Nous attribuons un rôle incontournable à cette thèse qui représente le point de départ de l'association de l'analyse de l'activité dans le cadre de la didactique professionnelle et de l'analyse pragmatique des conversations. Par la suite, dans ses travaux de recherche, il accorde une place particulière au langage co-construit dans la conversation par les protagonistes, à son rôle dans le développement et dans la formation, tout en ayant recours au même type d'analyse interlocutoire et pragmatique. Les interactions sont dorénavant considérées comme des « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999a). Nous citons quelques travaux à titre d'exemple (Mayen 1998a, 1998b, 1999b, 2000a, 2000b, 2001, 2005, Kostulski et Mayen 2002, Mayen et Specogna 2005). Lorsqu'il s'agit d'une interaction, cette activité langagière est réalisée par au moins deux protagonistes. Dans ce cas, nous pouvons parler d'une co-présence réelle ou virtuelle, d'une co-activité qui nécessite plus ou moins la coopération des interactants pour réaliser le but de l'interaction.

Attribuer une importance aux interactions, c'est attribuer une importance aux activités professionnelles qui comportent une grande partie ou exclusivement des tâches et des activités de communication. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) expliquent que : « La plupart des emplois comportent une part plus ou moins élevée de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains : relations de services, conseil, aide et accompagnement, enseignement et formation, coopération au sein de groupes de travail, encadrement. Pourtant, leur importance reste sous-estimée. Elles restent mal identifiées, mal définies, mal prises en compte (ou de manière pas toujours fondée) en formation. À leur sujet, un certain nombre de constantes peuvent être identifiées dont un bon nombre relèvent de la part méconnue du travail. » (p. 174). Ils expliquent que les compétences liées à ces métiers sont des « compétences générales » qui ne sont pas liées aux actions du professionnel dans une situation définie. Ces auteurs posent le paradoxe et la problématique, entre la complexité, la variabilité des situations impliquant le langage comme base de relation sociale et professionnelle et le niveau élevé de conceptualisation qu'elles impliquent pour la réalisation de l'action. Le problème soulevé est l'absence de frontières entre les compétences personnelles et les compétences

professionnelles liées au métier dans lesquelles l'activité langagière forme une grande partie du travail, d'où la difficulté de la construction des schèmes d'action uniquement professionnels. Ils relèvent une double contrainte liée à ces métiers : l'autonomie de l'action et l'obligation de respecter des procédures. Dans le cas de la formation des jeunes en difficulté, nous rajoutons une troisième contrainte qui est l'obligation d'un résultat satisfaisant de l'action qui prouve la compétence du professionnel accompagnant le jeune, valide le parcours du jeune en insertion et confirme que le dispositif de formation réalise les objectifs pour lesquels il a été conçu.

L'analyse de l'activité s'effectue par le langage, source d'expression de l'activité. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) expliquent que le langage a été associé aux recherches en didactique professionnelle pour trois raisons. D'abord, le langage est présent dans le travail. Les interactions verbales font parfois partie de l'activité professionnelle, telle que l'activité enseignante. Dans ce cas, la prise en compte de l'activité langagière est primordiale pour analyser l'organisation de l'activité. Ensuite, le langage est la base du « processus d'enseignement-apprentissage » (*idem*, p. 173). Enfin, sur les pas de Vygotsky (1997) et Bruner (2000), pour étudier le processus du développement il est nécessaire d'étudier : « les rapports étroits qui unissent le langage et la pensée et, plus encore, les rapports qui unissent apprentissage et développement » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 173).

Vygotsky (1997) explique que le langage a une double fonction : la communication et la pensée. La relation entre la pensée et le langage se construit au cours du développement. La pensée et le mot sont interdépendants de la « pensée verbale » qui révèle la force intrinsèque de leur liaison. Toute décomposition mènera à une incompréhension, d'où l'importance de les étudier par le biais de l'unité de base de la signification : « La signification du mot est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens. C'est l'unité du mot et de la pensée. » (*idem*, p. 321). Il met l'accent sur l'importance du lien entre la pensée et le langage, mais les considère comme des unités différenciées qui trouvent leur importance dans leur liaison : « Les unités de base de la pensée et celles du langage ne coïncident pas ; l'un et l'autre processus présentent une unité, mais non une identité » (*idem*, p. 377). L'analogie de structure entre le langage et la pensée confirme que le langage est une expression de la pensée qui se réalise à travers un processus dynamique allant de la pensée au mot et du mot à la pensée : « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. » (p. 329), la pensée « s'incarne dans le mot » (*idem*, p. 330). Dans ce rapport dynamique, la signification du mot varie selon la variation de fonctionnement de la pensée : « Toute pensée tend à unir une chose à une autre, à établir un rapport entre des choses. Toute pensée a un mouvement, un déroulement, un développement, bref toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. » Vygotsky (*idem*, p. 428).

Les travaux de Bruner ajoutent un nouvel aspect au langage, moyen de structurer notre pensée, et à la pensée, moyen « d'organiser la perception et l'action » : chacun est un instrument de la culture, permettant de réaliser une action (Bruner, 2000, p. 13). Le langage nous intéresse particulièrement parce qu'il est le moyen par lequel la médiation de l'autre est possible, en vue d'un apprentissage, d'un développement : c'est un moyen d'agir sur l'autre pour changer sa vision du monde, mais aussi un moyen de lui faire découvrir son « pouvoir d'agir ».

2.7.1. Situation professionnelle / Situation sociale⁴⁰

Les différents travaux sur la didactique professionnelle ont mis en valeur la notion de situation, notamment la situation professionnelle, en vue d'une formation (Pastré 1999a, Pastré 1999b, Pastré 1999c, Pastré 1999d, Pastré 2011, Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, Mayen 1999a, Mayen 2007). La situation sociale peut faire partie de la situation professionnelle ou, dans certains cas, la situation sociale entre deux protagonistes est équivalente à la situation professionnelle ; tel est le cas des entretiens entre le formateur et les jeunes en formation.

Selon Pastré (1999a), en didactique professionnelle, la situation consiste en un support et un lieu d'émergence du problème à traiter : la maîtrise de la situation permet de le dépasser. Vergnaud (1996) généralise l'usage du concept de schème à toutes les situations où l'action du sujet est organisée. Il définit le schème d'action comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1991, p. 136). Les actions sont des applications des connaissances et les schèmes sont des organisations internes de l'action (Vergnaud, 1996). Par cette définition du schème d'action, Vergnaud ouvre la porte à tous les types d'activités telles que manuelles, corporelles et langagières et ainsi aux différents types de situations. Dans l'interaction verbale, entre au moins deux protagonistes, la situation sociale est une situation discursive que Van Dijk (1977) qualifie par dynamique : elle est basée à la fois sur l'activité langagière et l'activité cognitive des protagonistes. Caron (1983) précise que : « Une situation discursive n'est pas une structure stable et permanente, mais elle se construit progressivement, et se transforme avec le temps ; comme dans le jeu, chaque 'coup' instaure une situation nouvelle, ou plus exactement une modification plus ou moins radicale de la situation précédente. » (p. 154). Dans notre thèse, notamment par le biais de l'analyse des interactions verbales et des entretiens d'explicitation, nous étudierons, de plus près, la situation sociale, considérée par Vygotsky (1998, p.198) comme une « situation sociale de développement ». Il la définit comme le lieu d'émergence des « changements dynamiques » produisant le développement de la personne concernée.

2.8. Bases théorique et méthodologique : activité verbale et actes du langage

La complexité de la situation « sociale » impliquant des protagonistes, acteurs de leur co-activité, nécessite une analyse pragmatique, s'intéressant au langage en usage dans le cadre d'une activité professionnelle, avec une perspective d'apprentissage. Kerbrat-Orecchioni (1990) explique que, dans une situation sociale, c'est la « compétence communicative » qui est en jeu : « La compétence communicative apparaît comme un dispositif complexe d'aptitudes, où les savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés » (p. 31).

Ce type de compétence est appelé par Vergnaud (1992a) les « compétences sociales » qu'il a définies comme étant : « les connaissances contenues dans les conduites sociales adaptées » (p. 30). Il explique que la formation des personnes en difficulté a un rôle important dans le développement de ces compétences. Dans une interaction verbale, nous pouvons distinguer ce type de compétences en nous appuyant sur Kerbrat-Orecchioni (1990) qui distingue deux niveaux d'analyse permettant de comprendre la conversation : le système des tours de parole

⁴⁰ Nous retravaillerons la liaison dynamique entre la « situation professionnelle » et la « situation sociale » et entre la « situation sociale » et la « situation sociale de développement » dans notre analyse et dans la discussion finale de notre thèse.

et les règles de cohérence interne. Elle explique : « Une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique. » (*idem*, p. 192).

2.8.1. Le système des tours de parole : premier niveau d'analyse

Ce niveau d'analyse est appelé niveau « formel » par Kerbrat-Orecchioni (1990) qui explique : « Toute interaction verbale se présente comme une succession de ' tours de parole ' - ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction » (p. 159). Dans l'interaction entre le formateur et le jeune, nous nous intéressons à l'interlocuteur qui occupe la fonction locutrice, le chevauchement de parole⁴¹, les interruptions⁴² qui sont des formes de coopération ou de conflit dans l'activité verbale (*idem*, p. 172). Le système des tours de parole nous présente des marqueurs du développement du jeune : nous essayerons de les tracer dans notre analyse longitudinale.

2.8.2. L'organisation structurale des conversations : deuxième niveau d'analyse

Dans cette partie, nous nous intéressons au langage considéré comme une activité : la notion de l'acte de langage a permis de penser le lien entre l'activité langagière et la cognition. Pour arriver à cette notion, nous devons passer par d'autres notions qui permettent de comprendre l'organisation structurale des conversations partant du principe de récursivité. Ainsi, les unités hiérarchiques maintiennent des relations fonctionnelles permettant l'intégration d'une unité plus grande dans une unité plus petite. Le principe cité par Moeschler (1996) est que « tout constituant de rang n est constitué de constituants n-1 » (p. 177).

Le modèle hiérarchique fait référence à l'expression de rangs d'unités utilisée chez Sinclair et Coulthard (1975, 1992) en analysant la phrase en syntagmes, en mots et en morphèmes. Le modèle de rangs hiérarchiques qu'ils ont développé est basé sur la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement et l'acte. De même, le modèle hiérarchique fait référence au modèle d'Eddy Roulet qui schématise la relation entre le texte conversationnel et le discours (Roulet, 1989a et 1989b). Le modèle sur lequel nous nous appuyons est à la fois « hiérarchique » et « fonctionnel ». Du point de vue hiérarchique, il inclut des « relations d'inclusion et de subordination » entre ses unités conversationnelles et du point de vue fonctionnel il repose sur des unités de fonctions « illocutoires » et « interactives » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, pp. 211-212). Ces modèles hiérarchiques de l'échelle d'analyse ont été transférés au discours échangé. Nous nous appuyons sur le nombre de rangs et l'étiquetage des unités des interactions-occurrences qui possèdent une organisation, qui sont choisis par Kerbrat-Orecchioni (1990). Les unités de l'organisation des interactions sont divisées en deux types de rangs : supérieurs et inférieurs. Les rangs supérieurs incluent les unités dialogales composées, au moins, de deux locuteurs : l'interaction, la séquence et l'échange. Tandis que les rangs monologiques constitués, uniquement, d'un seul locuteur se composent de l'intervention et de l'acte de langage. Nous définissons les cinq rangs tels que Kerbrat-Orecchioni (1990) les a abordés pour organiser les interactions, tout en excluant les autres termes utilisés par les différents

⁴¹ Kerbrat-Orecchioni (1990) explique : « Il n'y a pas de chevauchement lorsque L2 se glisse dans un interstice du discours de L1, qu'il prend ou feint de prendre pour une place transitionnelle (...); et que L1, prenant son parti de ce changement inopiné de locuteur, renonce alors à poursuivre. » (p. 174).

⁴² Kerbrat-Orecchioni (1990) considère l'interruption comme un aspect « des ' ratés ' du système des tours » et les définit comme suit : « L'interruption au sens où nous l'entendons ici, (...), implique que L1 n'ait pas, de son point de vue, terminé son tour. (...). L'interruption peut s'accompagner ou non d'un chevauchement (pp 170-171).

chercheurs pour exprimer le même rang. Nous citons certains synonymes du même rang, utilisés par différents chercheurs, lorsque cela nous paraît important.

2.8.2.1. L'interaction

C'est le niveau maximal du rang supérieur. Selon Goffman (1973), l'interaction est une conversation entre au moins deux interlocuteurs initiée et clôturée par des échanges confirmatifs d'un rapport social entre les locuteurs. Il précise que l'interaction est une « rencontre » lorsque des personnes agissent dans une situation donnée et dans un cadre donné : « Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme 'une rencontre' pouvant aussi convenir » (*idem*, p. 23). Goffman (1988b) explique : « L'interaction sociale peut être définie de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est à dire des environnements dans lesquels deux individus ou plus sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre. (On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale.) » (p. 191). Ensuite, il indique que l'interaction nécessite une méthode d'analyse particulière : la micro-analyse. Cosnier (1987, p. 304) explique que : « La 'rencontre' désigne tout épisode où un individu est mis en présence d'un ou de plusieurs individus avec lequel ou lesquels il entre en interaction. »

2.8.2.2. La séquence

La séquence est une section de l'interaction portant sur le même thème ou sujet de conversation. La séquence a plusieurs dénominations. Nous citons un « épisode » mentionné par Labov et Fanshel (1977) et un « module » par Vion (1992). La séquence est définie par Kerbrat-Orecchioni (1990) comme : « un bloc d'échanges homogènes, mais de nature différente » qui comprend des actes différents (p. 239). Elle cite deux critères qui définissent la séquence : le critère « sémantique bas » sur l'unicité thématique et le critère « pragmatique » correspondant à l'unique tâche du but ou d'objet transactionnel (p. 218-219). De façon générale, l'interaction comprend une séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et une séquence de clôture.

2.8.2.3. L'échange

L'échange est considéré la plus petite unité dialogique qui construit la conversation entre deux interlocuteurs. L'échange est élaboré à partir d'interventions qui relèvent du rang inférieur. C'est une unité dialogale entre deux personnes. Il est fait par au moins deux interventions, même si l'une d'entre elles se réalise par des moyens non verbaux. L'échange peut être symétrique comme dans le cas de la salutation, ou contenant une imbrication comme dans le cas de trois tours de parole d'une question-réponse-question, contenant quatre unités fonctionnelles et trois unités formelles. Kerbrat-Orecchioni (1990) distingue plusieurs types d'échange⁴³ qui définissent la structure interne de l'échange :

- l'échange binaire composé de deux interventions appelé par Goffman (1975a)⁴⁴ « paire-adjacente » et « question-réponse » par Schegloff (1968),
- l'échange ternaire et canonique initié par trois interventions : initiative, réactive et évaluative,

⁴³ L'échange peut comporter une intervention verbale et une intervention non-verbale.

⁴⁴ Traduction française de 1987, p. 11-12.

- l'échange étendu constitué de plusieurs interventions (Conein, 1986, p. 117) surtout si l'évaluation est négative et/ou si l'échange n'accomplit pas la « complétude interactionnelle » (idem, p. 190), c'est-à-dire le double accord de la clôture de l'échange parce qu'ils n'ont pas encore trouvé un « terrain d'entente » (idem, p. 239). Lévy et Trognon (1986) désignent aussi le « double accord métacommunicationnel » qui est le « double accord du désaccord » (p. 45).

Les échanges ont trois types d'organisation séquentielle. D'abord les échanges linéaires, appelés plats ou canoniques comme les salutations et la question-réponse. La variante du schéma canonique est la troncation⁴⁵ ou l'imbrication⁴⁶. Ensuite les échanges croisés, par exemple avec deux protagonistes, lorsque le premier tour de parole ouvre l'échange 1, le deuxième tour de parole ouvre l'échange 2, le troisième tour de parole clôture l'échange 1 et le quatrième tour de parole clôture l'échange 2. Enfin, les échanges embrassés ou enchâssés de point de vue de leur placement. Au lieu de répondre à la question de L1, L2 ouvre un échange enchâssé, lui aussi de type question-réponse, dont la fonction est de demander des précisions sur sa question, « demande de complément d'information » (Schelling 1983, p. 171). Dans ce cas, nous pouvons avoir le schéma de deux échanges avec deux interlocuteurs, d'un échange enchâssé et d'un échange enchâssant. Selon Trognon (1999), la « transaction » est composée de plusieurs échanges ayant leurs propres règles : « Une transaction renvoie à une structure interlocutoire reconnaissable dont l'organisation socialement accomplie est régie par un ensemble de conventions. » (p. 78).

2.8.2.4. L'intervention

L'intervention est la plus petite unité monologique composant l'échange. L'intervention peut être verbale ou non-verbale. Sinclair et Coulthard (1975, 1992) utilisent la notion de « mouvement » pour désigner l'intervention. L'intervention est définie par Kerbrat-Orecchioni (1990) comme une : « unité fonctionnelle, elle ne se définit que par rapport à l'échange, et plus précisément, comme *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier*⁴⁷ » (p. 225). Elle comporte un ou plusieurs actes de langage. Elle peut être distinguée par sa fonction illocutoire : initiative comme la question, la demande d'information, ou la confirmation, ou réactive comme la réponse affirmative ou négative.

2.8.2.5. Les actes de langage

L'acte de langage est la plus petite unité monologique constitutive de l'intervention. Une intervention peut contenir un ou plusieurs actes de langage. C'est une unité fonctionnelle, non formelle. Selon Gumperz (1979) l'acte de langage est la base de toute interaction verbale. Trognon (1999) explique que « La notion d'acte de langage restitue en les intégrant organiquement la dimension sociale et la dimension cognitive de l'activité langagière. » (p. 77) et la prénomme « la double dimension socio-cognitive de l'interlocution » (idem, p. 78). L'acte de langage a une dimension sociocognitive : il est un moyen de partager socialement, en présence de l'autre et avec l'autre, ce qui est cognitif, donc individuel. Le contenu de ce qui sera partagé, sa qualité, ses limites et ses frontières sont conditionnés par l'évolution de la conversation régie par des règles conversationnelles et des règles de la pensée. Kostulski et Trognon (1999) expliquent que les résultats de l'analyse des

⁴⁵ Nous parlons d'échange tronqué constitué d'une seule intervention, lorsque l'intervention initiative du locuteur 1 ne donne lieu à aucune action, verbale ou non verbale, de la part du deuxième locuteur 2 pour plusieurs causes : la nature de l'acte initiatif, l'enchaînement ouvrant un autre échange et la formulation de deux actes initiatifs dans le même tour de parole.

⁴⁶ Un échange imbriqué composé de trois tours de parole (question / réponse et question / réponse) peut comporter quatre unités fonctionnelles et 3 unités formelles.

⁴⁷ Souligné par l'auteur.

enchaînements de la conversation, son avancement et les règles qui l'organisent, nous mènent à l'accès au processus cognitif des interactants et notamment son développement.

Nous attachons de l'importance à la pragmatique (Trognon et Ghiglione, 1993) et à la logique interlocutoire (Gilly, Roux et Trognon, 1999) qui s'appuie sur la théorie des actes de langage et permet d'analyser la conversation en la considérant comme une action langagière formalisée qui a ses propres règles lui permettant de s'enchaîner de façon logique (Trognon, 1997, 1998). Cette démarche pragmatique permet de suivre le développement des activités sociocognitives, leurs processus sociaux et cognitifs, grâce à la réalisation de l'activité langagière (Kostulski, 2001). Ces auteurs se basent sur une répartition de l'interlocution, différente de celle que nous avons déjà expliquée : les échanges, les interventions, les structures et les transactions. Nous nous appuyons sur les unités hiérarchiques expliquées par Kerbrat-Orecchioni (1990) et que nous avons citées dans cette partie, mais nous nous intéressons à l'analyse de l'activité cognitive et sociale par l'usage des actes du langage effectuée par l'approche pragmatique.

Le point de départ de l'approche pragmatique, se fondant sur les actes de langage, est le travail du philosophe anglais Austin (1962) qui explique que parler est une action qui permet d'agir sur l'autre, sur son comportement et sur sa vision du monde. Il est le pionnier de la théorie des actes de langage en considérant l'unité minimale de la communication verbale comme un accomplissement d'un ou plusieurs actes. Austin prend le contre-pied des philosophes qui ont une conception descriptive du langage : la fonction du langage est de décrire la réalité, de représenter et de nommer les objets du monde et les énoncés déclaratifs sont toujours vrais ou faux. Austin rajoute que la fonction du langage est encore d'agir sur la réalité et effectue une rectification : les énoncés déclaratifs ne sont ni vrais ni faux, ils sont réussis ou non. C'est le point de départ de la théorie de l'acte de langage. Il définit la notion d'acte de langage et classe la langue comme une activité, tout en liant l'activité langagière et la pensée. Sur cette base, Searle a repris les travaux d'Austin et a fondé la théorie des actes du langage du discours (Searle 1969, 1979, 1983, 1984). Par la suite, Searle et Vanderveken (1985) procèdent à la formulation de la logique illocutoire basée sur la théorie de l'acte de langage et Vanderveken (1992) élargit cette théorie à l'analyse de la conversation.

Reprenant les bases théoriques d'Austin, Searle précise que l'acte de langage est composé du contenu propositionnel de l'énoncé qui est la représentation de « l'état des choses ou l'action prédiquée dans l'acte de langage avec une force déterminée » (Searle, 1985, 323). En même temps, chaque énoncé est un acte de langage qui se présente sous forme de trois aspects qui le définissent et ouvrent la voie d'un modèle d'analyse des actes du langage : l'aspect locutoire (l'acte de dire), l'aspect illocutoire (l'acte réalisé par le fait de parler) et l'aspect perlocutoire (les conséquences et les effets de l'acte de langage réalisé). Les actes illocutoires selon Searle repris par Vanderveken (1988 ; 1992) ont des conditions de succès et de satisfaction et une force illocutoire divisée en six composantes : un but illocutoire, un mode d'atteinte de ce but⁴⁸, des conditions sur le contenu propositionnel (grammaticales), des conditions préparatoires⁴⁹, des conditions de sincérité⁵⁰ et un degré de puissance de conditions de sincérité. Le but illocutoire est la composante la plus importante de la force illocutoire parce qu'elle aide à lier les propositions au monde lors de l'accomplissement de l'acte de langage. Vanderveken (1992) explique le lien entre le but illocutoire et le succès de la force illocutoire : « Un acte illocutoire de la forme F(P) est accompli avec succès dans un contexte

⁴⁸ Le mode d'atteinte du but détermine la manière avec laquelle le but illocutoire doit être accompli sur le contenu propositionnel.

⁴⁹ Les conditions préparatoires sont les propositions tenues pour vraies par le locuteur accomplissant l'acte illocutoire.

⁵⁰ Les conditions de sincérité sont les modes des états mentaux que le locuteur pourrait avoir en accomplissant l'acte.

d'énonciation si, et seulement si, dans ce contexte, le locuteur accomplit le but illocutoire de la force F sur la proposition P avec le mode d'accomplissement de F et si cette proposition P satisfait les conditions sur le contenu propositionnel de F dans ce contexte » (p. 19).

Ces chercheurs distinguent cinq buts illocutoires : assertif, engageant (commissif), directif, déclaratif et expressif. En faisant un lien particulier entre le langage et le monde, le but illocutoire détermine quatre directions d'ajustements des énonciations précisant les buts illocutoires et les conditions de satisfaction de l'acte. Le même type d'acte illocutoire peut s'exprimer sous différentes formes, avec des forces illocutoires diverses. Par exemple, l'acte qui a un but illocutoire directif pourrait se présenter sous forme de demandes, de conseil, de questions et d'ordre. C'est le même type d'acte directif qui se présente sous différentes forces illocutoires.

Les directions d'ajustement des énonciations peuvent être variées vers les états des choses en accomplissement. L'acte illocutoire a des conditions de succès en fonction de l'accomplissement du but illocutoire et des conditions de satisfaction en fonction de la réalisation du contenu propositionnel. Un acte illocutoire est satisfait « si et seulement si son contenu propositionnel est vrai en raison de son accomplissement » (Vanderveken, 1988, p. 159). La direction d'ajustement est « des mots au monde ou aux choses » dans le cas d'assertion sur le monde, « des choses aux mots » dans le cas de l'acte engageant ou l'acte directif, double direction d'ajustement lorsque l'acte est déclaratif, direction vide d'ajustement lorsque l'acte est expressif. Nous pouvons uniquement préciser si leur contenu propositionnel est vrai ou faux.

Un échange est complet lorsque l'illocution qui l'a initié est satisfaite (Trognon, 1999, p. 75). La compréhension de l'interlocuteur prime l'intention communicative lors de l'orientation de l'action de l'autre par l'activité verbale. Vanderveken (1992) explique que la satisfaction de l'acte illocutoire dans un contexte d'énonciation a lieu lorsqu'il y a « succès d'ajustement ou correspondance entre le langage et le monde » et lorsque le « contenu propositionnel de l'acte illocutoire correspond à un état de choses existant dans le monde » (p. 20). Ainsi, les conditions de satisfaction d'un contexte d'énonciation sont remplies pour que cet acte soit satisfait dans le monde de ce contexte. Par exemple, l'acte assertif est satisfait s'il est en accord avec le monde. Les actes engageants et directifs sont satisfaits si le monde est transformé par l'action d'un protagoniste pour qu'il soit en accord avec les mots prononcés. Enfin, l'acte déclaratif est satisfait si le monde est transformé par l'action du locuteur au cours de son énonciation. Kerbrat-Orecchioni (1990) rapproche la condition de satisfaction du contenu propositionnel de la condition de vérité. Elle donne plusieurs exemples : l'acte de l'assertion est satisfait s'il est vrai ; l'acte du conseil est satisfait s'il est suivi ; l'acte de la promesse si elle est tenue ; la question si elle reçoit une réponse ; la requête si elle est accordée ; l'ordre s'il est compris comme un ordre.

La réussite de chaque acte de langage dépend du critère de sa compréhension au moment de l'énonciation, indépendamment de la satisfaction de l'acte. Vanderveken (1988) définit la réussite d'un acte de langage : « Une énonciation est réussie si et seulement si le locuteur accomplit l'acte illocutoire exprimé par l'énoncé qu'il utilise dans le contexte de cette énonciation » (p.35). Cette énonciation est considérée comme un échec dans le cas contraire. Par exemple, l'acte engageant est réussi s'il est compris au moment de l'énonciation comme engagement et il est satisfait si le protagoniste tient ses engagements dans le monde. L'échec de l'accomplissement d'un acte illocutoire se produit dans le contexte d'énonciation où un locuteur tente d'accomplir l'acte, par exemple, engageant avec insuccès.

Trognon (1995) montre l'importance d'une théorie des relations internes des composantes de la séquence interactionnelle. Ainsi, il distingue les règles logiques de la conversation en retraçant les codifications des enchaînements propositionnels de la conversation. Il a recours à la théorie sémantique générale qui distingue la réussite dans la logique illocutoire et la satisfaction dans la logique intentionnelle. Trognon (1993) explique que « la valeur d'action d'un message est codéterminée par les interactants » (p. 99). Pour lui, la logique interlocutoire se complète par les structures hiérarchiques de la conversation, que nous avons déjà abordées auparavant (Trognon, 1999).

Nous concluons que la notion d'acte de langage a permis de repenser le lien entre le langage et l'action et même de considérer tout acte de langage comme une activité langagière qui a des bases cognitives. Les notions de réussite et de satisfaction des actes de langage sont primordiales parce qu'elles mettent l'accent sur la co-construction de l'activité langagière. Le protagoniste, l'acteur 1, effectue l'acte de langage qui est évalué, donc reconstruit par l'autre protagoniste, l'acteur 2 déterminant sa valeur. Ainsi, le locuteur réalise l'acte de langage mais ne peut pas imposer le statut de l'acte, qui est évalué par le deuxième locuteur. La co-activité se réalise au fur et à mesure de l'avancement de la conversation exprimée sous forme de tours de paroles des interactants. Dans les chapitres suivants, nous analyserons les interactions verbales entre le jeune et le formateur, entre le jeune et les intervenants sociaux extérieurs au dispositif de formation et entre le jeune et l'enquêteur. Nous retracerons ainsi, dans les interactions verbales, les marqueurs langagiers d'apprentissage et de développement cognitif du jeune dans et par l'interaction verbale, à travers l'identification de « l'objet de l'intervention » et de médiation et les moyens utilisés par chacun des interlocuteurs (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 177). Ce développement peut être réalisé soit à l'intérieur d'une seule interaction, soit au cours de plusieurs interactions à l'intérieur d'un seul entretien ou de plusieurs.

Synthèse

Nous avançons la notion de « *readiness for learning* » / « être prêt à apprendre » pour expliquer que, pour que le jeune puisse acquérir des compétences dans une formation à visée professionnelle, il a besoin d'un prérequis lui permettant d'avoir la maturité nécessaire à la préparation du terrain pour les nouveaux apprentissages et son développement. Ce prérequis est dénommé par Vergnaud conceptualisation et construction des composantes du schème d'action propre aux situations sociales de référence, de sorte que sa conceptualisation du réel, ses conduites, ses règles d'action mènent à une action efficace, adaptée à la société à laquelle appartient le jeune. Samurçay et Pastré montrent l'importance de mobiliser, dans la situation de référence, le concept pragmatique correspondant à la résolution du problème et permettant ainsi la réussite de l'action. La préparation du jeune correspond au processus d'adaptation pragmatique expliqué par Mayen. Dewey montre l'importance de l'entraînement du jeune par l'interaction verbale, dans des structures adaptées qui permettent au jeune d'acquérir l'expérience qualifiée de sociale, pour le préparer à intégrer la culture commune de la société dans laquelle il vit. Dans notre terrain d'enquête, cet objectif est réalisé par l'interaction verbale entre le jeune et le formateur et entre le jeune et d'autres membres de la société à l'exemple des employeurs et des travailleurs sociaux, avec qui le jeune entre en contact par téléphone ou en présentiel.

Nous avons présenté les contributions des chercheurs dans l'explication de la notion de développement sur laquelle se fonde la didactique professionnelle : l'apport de Vygotsky dans le processus d'apprentissage et de développement et la médiation dans la Zone Proximale de

Développement ; l'apport de Bruner dans l'étayage par la médiation sociale et la médiation de tutelle ; l'apport de Vergnaud dans la médiation de l'autre et de la culture par le langage et la conceptualisation dans l'action à la lumière des théories des schèmes d'action et des champs conceptuels ; l'apport de Pastré dans la structure conceptuelle de la situation et le concept pragmatique ; l'apport de Mayen dans la situation potentielle de développement. Cette exposition des fondements théoriques du développement nous ont conduite au lien qui s'est établi entre la didactique professionnelle, qui est une analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles, et le langage dont Mayen en a fait l'initiative. De ce fait, nous passons de l'analyse de l'activité professionnelle exclusive à l'analyse de la co-activité verbale des protagonistes dans l'activité socio-professionnelle et, ainsi, de la didactique professionnelle à la didactique socio-professionnelle dans la situation sociale de l'entretien : le formateur exerce son activité professionnelle et le jeune apprend à maîtriser une situation sociale de référence en conceptualisant le schème d'action permettant une action efficace et adaptée. En lien avec le chapitre précédent, nous mettons en évidence que l'interaction verbale entre le formateur et le jeune a comme objectif d'enrichir l'expérience du jeune par l'apprentissage dans la situation sociale d'entretien et de préparer le schème d'action propre à d'autres situations, notamment sociales.

Dans les chapitres d'analyse, nous examinons de plus près la méthode avec laquelle le jeune le jeune se prépare à entrer dans d'autres dispositifs par l'interaction verbale : les moyens de médiation du formateur par l'activité verbale et le développement du jeune d'une situation sociale à une autre.

Par la suite, nous abordons un rappel de nos hypothèses déjà citées dans la problématique et notre méthodologie de recherche.

Hypothèses

Notre travail de thèse se fonde sur trois hypothèses. La première concerne les interactions formateur-jeune dans les deux types de recueil de données suivants : entretiens ordinaires et entretiens préparant les appels téléphoniques. Les deuxième et troisième hypothèses sont relatives : d'un côté, aux interactions formateur-jeune dans les entretiens ordinaires et les entretiens préparant les appels téléphoniques avec les formateurs ; de l'autre, aux interactions enquêteur-jeune dans les entretiens d'explicitation, dans leur comparaison avec les entretiens ordinaires et avec ceux préparant les appels téléphoniques.

Notre première hypothèse souligne que lors de l'entretien individuel au sein du dispositif de pré-formation Parcours 2, l'interaction formateur-jeune est considérée comme une interaction « formative »⁵¹ ayant lieu dans une « situation potentielle de développement »⁵² socio-professionnelle. Elle mène à une transformation, à un apprentissage, à un développement conditionnant la construction du cheminement de formation-insertion du jeune, suite à cette forme particulière de socialisation.

Notre deuxième hypothèse avance que la longueur de la verbalisation du jeune, représentée par le pourcentage moyen de mots du jeune lors des interactions, dépend des techniques et des stratégies individuelles de chaque formateur donnant plus ou moins d'espace au jeune pour verbaliser et construire son activité cognitive.

Notre troisième hypothèse énonce que l'entretien d'explicitation élargit l'espace de parole du jeune, ce qui influence l'allongement de ses tours de parole et la verbalisation de son vécu singulier des actions dans les situations passées, inaccessibles par les techniques traditionnelles utilisées par les formateurs dans les interactions.

⁵¹ Rabardel, P., Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 123, 33-46.

⁵² Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.

Chapitre 4: Méthodologie

1. Épistémologie de recherche

1.1. Domaine d'inscription de notre recherche en sciences de l'éducation⁵³

Selon Karr et Kemis cités par Van Der Maren (1996), l'évaluation des sciences de l'éducation comme discipline est liée à la manière de joindre sa spécificité éducative à sa face pratique. Le problème que soulève Charlot (1995) est qu'il est demandé aux sciences de l'éducation d'être à la fois de la science et de l'action : la science se détermine par son objet et sa méthode, d'où l'importance de définir les sciences de l'éducation. Develay (2004) explique que la science est définie comme une forme de connaissance qui conduit les hommes à avoir une représentation du monde, comme une production sociale à travers les recherches faites dans les laboratoires. Charlot (2008) définit l'éducation comme « un ensemble de situations, de pratiques, de politiques lié à l'éducation » (p. 156). L'objet des sciences de l'éducation est l'éducation définie comme l'ensemble des pratiques visant la construction de l'homme et son devenir. La problématique est que cet objet couvre des pratiques mais, en même temps, les recherches en éducation sont faites sur ces pratiques qui sont en mouvement continu et qui nécessitent d'être étudiées à travers plusieurs angles disciplinaires. S'intéresser à l'éducation, c'est s'intéresser à la personne éduquée dans sa globalité et sa complexité, d'où la nécessité de plusieurs sciences. Selon Develay (2004), les sciences de l'éducation ont comme but de comprendre la pratique éducative et de produire des connaissances scientifiques à son service afin de la transformer. Il définit l'épistémologie comme une réflexion critique sur les principes, les méthodes, les théories et les concepts caractérisant une science et les questions qui la concernent.

Charlot (2008) définit la discipline des sciences de l'éducation comme « un champ de savoir fondamentalement métissé, où se croisent, s'interpellent et parfois se fécondent d'une part des connaissances, des concepts et des méthodes originaires des champs disciplinaires multiples, d'autre part des savoirs, des pratiques, des finalités éthiques et politiques » (p. 159). Cette spécificité souligne que l'éducation est un triple processus qui inclut l'activité d'apprentissage de l'élève, l'activité d'enseignement du formateur ou de l'enseignant et les politiques de l'éducation dirigées par des institutions sociales comme la famille, l'école au niveau micro ou macrosociétal. Cros (2008) explique que l'importance des sciences de l'éducation se concrétise par son objet, l'éducation, travaillant des thèmes différents, et par les disciplines qui les constituent.

Develay (2004) défend la nécessité de l'interdisciplinarité des sciences de l'éducation pour associer l'objet de la recherche. Les différentes disciplines étudient l'action éducative sous différents angles, dont chacun est spécifique et renvoie à la complexité de l'action éducative. Le savoir et les questionnements de chacune de ces disciplines sont différents. Le but est de trouver une complémentarité pour mieux comprendre les faits éducatifs. Il soutient l'idée que les sciences de l'éducation permettent un croisement à travers lequel les différents spécialistes

⁵³ Heshema, G. (2010). *Les sciences de l'éducation : épistémologie de la science et de la pratique*. Journées Doctorales Humanités 2010 : Quelles Scientifictés pour les Humanités ? Mulhouse, 27-28 mai 2010.

dans les différentes disciplines peuvent resituer leurs questionnements par rapport aux autres disciplines qui étudient le même fait éducatif. Il explique qu'en référence à cette multiréférentialité ont émergé des concepts transdisciplinaires et des objectifs pratiques tels que la formation et l'enseignement.

Selon Isambert-Jamati (1982), dans une démarche scientifique, il est légitime qu'une discipline soit liée à une autre et aide à l'éclaircissement de certains points de la problématique d'une autre discipline, mais il ne faut pas que les disciplines fusionnent. Il est nécessaire que chaque discipline garde son identité et sa structure. Develay (2004) explique que les sciences de l'éducation sont les sciences d'explication, d'interprétation et les sciences d'une action qui ont pour but de rendre les personnes indépendantes. Le caractère de scientificité particulier des sciences de l'éducation est la recherche de l'efficacité et de l'émancipation dans la transformation de l'action, tout en cherchant à se fonder sur la multiréférentialité.

Notre recherche en sciences de l'éducation croise plusieurs disciplines : la sociologie de la jeunesse, la philosophie de l'éducation, la psychologie développementale cognitive et les sciences du langage, notamment la pragmatique linguistique. Nous rappelons que la didactique professionnelle dans laquelle nous inscrivons notre recherche est fondée sur la psychologie développementale cognitive et s'est élargie par la suite aux sciences du langage, ainsi qu'à la philosophie de l'éducation. Notre étude ajoute la discipline de la sociologie de la jeunesse sur laquelle nous nous sommes appuyée pour expliquer le problème social de la jeunesse. Elle repose aussi sur la philosophie de l'éducation, notamment les travaux de Dewey partant de la démarche de l'éducation « progressive » et visant l'enrichissement de l'expérience du jeune en vue de la réalisation de la démocratie de l'éducation. Nous nous sommes fondée sur les deux disciplines de la psychologie développementale cognitive et des sciences du langage pour analyser notre recueil de données.

1.2. Utilité sociale de notre recherche

La demande adressée à cette discipline d'être à la fois de la science et de l'action mène au fait que l'épistémologie des sciences de l'éducation se situe entre une épistémologie de la science, donc de la vérité, et une épistémologie de la pratique, donc de l'efficacité (Charlot, 1995). A travers l'éducation, il y a une ambition de mieux transformer la société. L'objectif des sciences de l'éducation est de mieux comprendre la pratique, qui ne dépend pas d'une théorie, pour mieux la maîtriser. L'utilité sociale de la recherche en éducation est due à une demande sociale de travailler sur les pratiques de l'éducation et de la formation suite à un problème en éducation et en formation. Champy-Remoussenard (2008) explique que ce qui caractérise la discipline des sciences de l'éducation, ce sont les acteurs, les dispositifs de formation et les usages sociaux des résultats des recherches. Van Der Maren (1996) met l'accent sur l'importance, en sciences de l'éducation, de produire des recherches qui portent sur les difficultés d'enseignement, et pas seulement sur les difficultés d'apprentissage des apprenants : « On comprend que le glissement des recherches vers un objet mis à distance, soit les difficultés d'apprentissage, au détriment d'un objet trop proche, les difficultés d'enseignement, ait conduit les professionnels à creuser cet écart à l'égard des chercheurs. » (p. 22) Ainsi, il fait la distinction entre les recherches qui portent sur les bénéficiaires du système et celles qui portent sur les acteurs. Il avance que la finalité de la recherche est d'apporter des solutions aux modalités d'enseignement.

Notre étude s'intéresse à la co-activité du formateur et du jeune dans l'interaction verbale : l'activité du formateur considérée comme l'acteur principal de la formation, dans le sens où il réalise les objectifs du dispositif et l'activité du jeune bénéficiaire du dispositif de formation. L'intérêt que nous portons à l'activité du formateur n'est pas la finalité de notre recherche : ce qui nous intéresse, c'est la méthode utilisée par le formateur, dans l'interaction verbale, afin d'accompagner l'activité du jeune en vue de son développement et, par conséquent, l'avancement de son parcours de formation-insertion. Nous donnons la priorité au développement du jeune que nous repérons par des marqueurs verbaux de la construction et de l'évolution de son activité cognitive.

Nous inscrivons notre recherche, fondée sur la didactique professionnelle, à la fois dans les recherches *sur* la formation et *pour* la formation (Van Der Maren, 1996, p. 38). Elle porte sur la formation puisque, d'un côté, notre enquête porte principalement sur l'enregistrement des interactions verbales qui ont lieu entre le formateur et le jeune en situation de formation ; de l'autre, les résultats de notre démarche d'analyse des interactions verbales nous permettront de comprendre les contenus des interactions, les différentes méthodes et stratégies utilisées par les formateurs, et le processus de développement cognitif des jeunes formés et le type des situations-problèmes rencontrés par les jeunes. Le fait de relever des marqueurs du processus d'apprentissage et d'évolution du jeune à différents moments de sa formation permettra de distinguer les paradigmes de développement du jeune en difficulté dans les dispositifs de formation et les méthodes à prendre en considération pour une meilleure formation et un meilleur accompagnement du jeune.

Notre recherche trouve son utilité à la fois pour le jeune, le formateur, le dispositif de formation, les concepteurs et les financeurs du dispositif. Les résultats permettront de :

- repenser le contenu de la formation, de sorte qu'il soit mieux adapté aux besoins spécifiques des jeunes en difficulté d'insertion ;
- réexaminer l'importance de l'interaction verbale entre le formateur et le jeune dans le développement du jeune ;
- réenvisager la formation des formateurs aux outils leur permettant d'exercer un meilleur diagnostic du problème individuel du jeune et un meilleur accompagnement à la recherche des solutions ;
- maîtriser les outils de repérage des marqueurs du développement du jeune dans l'interaction verbale ;
- montrer les critères, les étapes et les marqueurs d'évolution du jeune en fonction de son problème, et le cheminement à la fois du formateur et du jeune vers la solution ;
- reconsidérer les critères et les méthodes d'évaluation de la réussite du parcours du jeune à l'intérieur du dispositif de formation, en prenant en compte les points sur lesquels le jeune a évolué et pas uniquement le résultat final de son parcours ;
- réexaminer les modalités d'évaluation de la réussite du dispositif de formation.

1.3. Approches longitudinale et transversale du développement

Dans notre recherche, nous nous appuyons sur l'étude à la fois longitudinale et transversale du développement du jeune en cours de formation.

1.3.1. Approche longitudinale du développement

Pour expliquer les motifs du choix de cette étude, nous nous fondons sur Van der Maren (1996) : « Il s'agit de la meilleure manière d'observer une évolution. » (p. 217) L'objectif de notre recherche est d'étudier l'évolution et le développement du jeune à l'intérieur du dispositif de formation, lui permettant par la suite d'avancer dans son parcours de formation-insertion. L'étude longitudinale nous permet de faire une description précise de l'évolution de chaque jeune en repérant les marqueurs de développement dans des moments différents de sa formation, avec plusieurs formateurs et des objectifs d'interaction différents.

Nous avons mené notre enquête au sein du dispositif Parcours 2 à Strasbourg. Nous avons suivi pendant six mois, de septembre 2009 à mars 2010, l'évolution de quatre jeunes par le biais de l'interaction verbale avec quatre formateurs⁵⁴. Nous faisons partie des formateurs travaillant dans le dispositif. Afin d'être disponible pour la réalisation de notre enquête en vue d'enregistrer les interactions verbales et effectuer les entretiens, nous avons réduit notre temps de travail. Tout au long des six mois, nous avons travaillé trois axes afin de comprendre l'évolution du jeune : interactions verbales (formateur-jeune), entretiens d'explicitation (jeune-enquêteur) et entretiens semi-directifs (formateur-enquêteur).

Premièrement, nous avons enregistré les interactions verbales des jeunes avec les formateurs du dispositif, soit dans le cadre des entretiens que nous avons appelé « ordinaires » qui sont planifiés dans l'emploi du temps du jeune, soit dans les entretiens « préparant les appels téléphoniques » qui préparent le jeune à effectuer des appels pour demander un service. De même, nous avons enregistré les différents appels que les jeunes ont effectués avec des interlocuteurs téléphoniques extérieurs au dispositif.

Deuxièmement, nous avons réalisé des entretiens d'explicitation avec chaque jeune. Ces entretiens suivaient une ou plusieurs interactions. Leur objectif est de donner la parole à l'apprenant afin qu'il explicite les problèmes qu'il rencontre au cours de sa formation, en se fondant sur l'explicitation de son vécu, dans une ou plusieurs situations qu'il choisit.

Troisièmement, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les formateurs pour retracer le parcours de chaque jeune afin de guider nos entretiens d'explicitation.

Van der Maren (1996, p. 217) explique que, dans les recherches adoptant la démarche longitudinale, deux difficultés « supplémentaires » s'ajoutent aux difficultés générales rencontrées lors de la recherche.

La première difficulté de l'étude longitudinale est la « mortalité expérimentale » : c'est le risque de perdre des sujets avec l'écoulement du temps (*idem*). Dans le dispositif du Parcours 2, la cause du risque de « disparition du sujet » peut être l'abandon ou la suspension du parcours du jeune suite à plusieurs problèmes⁵⁵ liés à la santé, la famille, les ressources financières, la grossesse ou la justice⁵⁶ (*idem*). La mortalité expérimentale peut aussi être due à une sortie organisée du dispositif actuel vers un autre dispositif de formation, un contrat d'apprentissage, un contrat de professionnalisation, un contrat de travail ou un retour à l'Education nationale.

La deuxième difficulté réside dans l'adaptation des méthodes de recueil de données à l'évolution des comportements du sujet s'inscrivant dans le temps. Les jeunes accueillis sont

⁵⁴ Les entretiens enregistrés comportent aussi l'interaction des jeunes avec deux autres intervenants extérieurs au centre de formation, mais assurant des ateliers au sein du dispositif.

⁵⁵ Ces raisons concernent uniquement la période dans laquelle nous avons effectué notre enquête au sein du dispositif Parcours 2, en nous fondant sur le type d'orienteur.

⁵⁶ Les problèmes de justice peuvent mener à l'incarcération du jeune ou à son transfert dans un Centre Educatif Renforcé (CER) ou un Centre Educatif Fermé (CEF).

très fragiles, peuvent facilement changer de registre de comportement ou de motivation pour poursuivre la formation et/ou participer à notre enquête.

La troisième difficulté que nous avons rencontrée lors de notre enquête est l'absence des jeunes, ce qui explique l'inégalité du nombre des entretiens par jeune.

1.3.2. Approche transversale du développement

La base de notre recherche est l'étude longitudinale que nous croisons avec l'approche transversale. Selon Van der Maren (1996), l'approche transversale consiste à étudier un phénomène ou un événement en faisant la même observation de différentes personnes et en les comparant. En prenant comme point de départ le développement du jeune, nous avons utilisé l'analyse qualitative et l'analyse quantitative afin de comparer les méthodes utilisées par les formateurs et leurs effets sur l'activité verbale de chaque jeune. De même, nous avons comparé l'activité verbale des jeunes dans les interactions verbales.

1.4. Approches qualitative et quantitative

Selon Kuhn (1970) les approches qualitative et quantitative étaient considérées comme deux approches séparées que nous ne pouvons pas utiliser conjointement dans la même recherche. Fiedling (2009) explique que l'utilisation de ces deux approches dans la même recherche ne nécessite pas uniquement une technique, mais l'attitude de recherche de la qualité de l'explication des phénomènes sociaux.

Dans la littérature anglo-saxonne, l'utilisation de ces deux approches dans la même étude est appelée « méthodes mixtes » / « *mixed methods* » (Greene and Caracelli, 1997 ; Johnson and Onwuegbuzie, 2004 ; Teddlie and Tashakkori, 2009 ; Bergman, 2008 ; Creswell, 2009, 2011). Creswell and Plano Clarce (2011) ont défini trois catégories à prendre en considération avant l'utilisation des méthodes mixtes : le temps et les ressources, la pré-connaissance des méthodes utilisées et la conviction du chercheur de la valeur de la combinaison des approches.

Creswell (2009) explique que l'intérêt de cette approche mixte est d'augmenter la possibilité d'avoir des résultats.

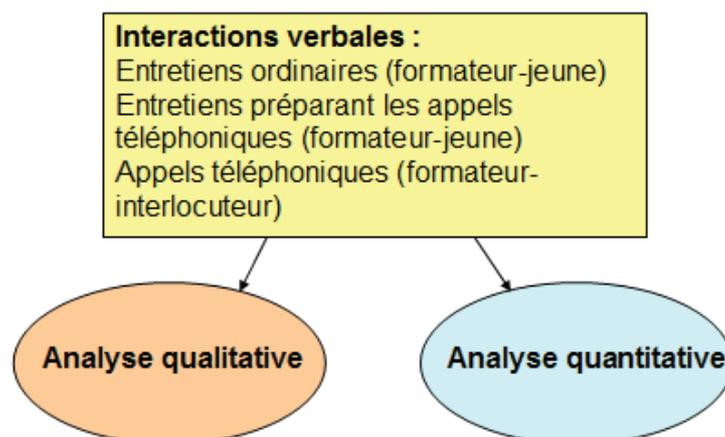


Figure 7 : Méthode mixte.

La particularité de notre étude est d'utiliser les données qualitatives, notamment les interactions verbales, pour une analyse qualitative et quantitative, ce qui est coûteux en temps.

Cependant, notre conviction de l'intérêt de l'étude multidimensionnelle du développement du jeune en formation nous a conduite à continuer notre analyse. Nous avons pris comme exemple et guide la thèse de Mayen (1997) sous la direction de Vergnaud, dans laquelle il a conçu une méthode d'analyse mixte des interactions verbales.

2. Terrain d'enquête et population

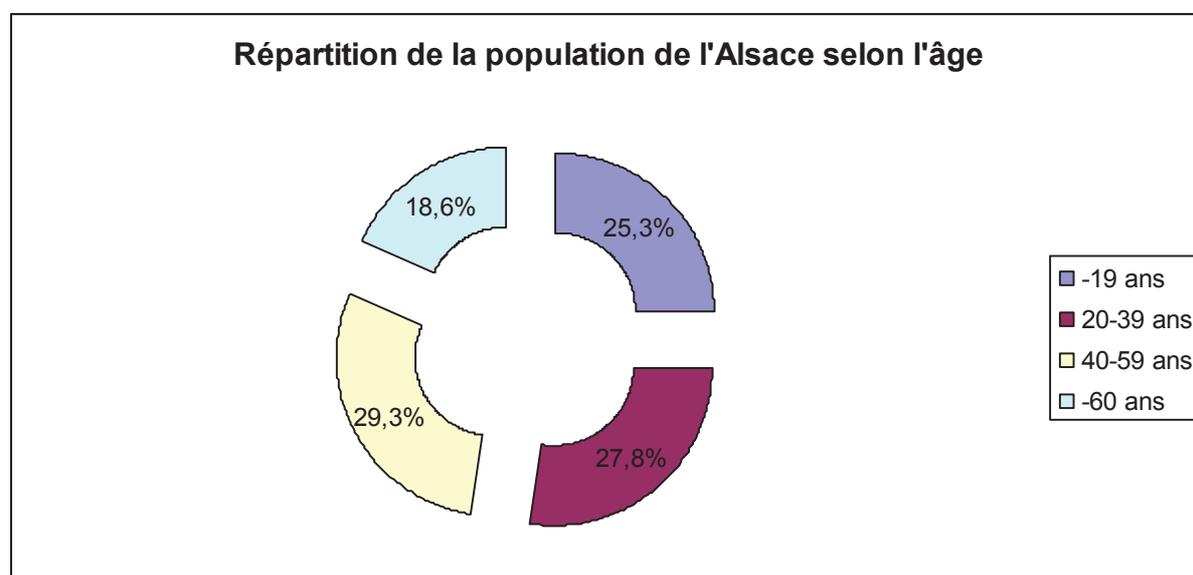
2.1. Terrain d'enquête et population au niveau macro : l'Alsace - Strasbourg et la Meinau

Notre population, les jeunes du dispositif Parcours 2, est accueillie au centre de formation de l'association l'Atelier, situé dans le quartier de la Meinau à Strasbourg, dans la région Alsace.

2.1.1. Région Alsace

Selon les enquêtes annuelles de recensement, de 2004 à 2007⁵⁷, publiées par l'INSEE⁵⁸, la population de l'Alsace⁵⁹ est de 1 770 000 habitants, dont 48,8% d'hommes et 51,2% de femmes. D'après l'enquête annuelle de recensement de l'INSEE de mars 2007, le Bas-Rhin est considéré comme l'un des trente départements métropolitains les plus peuplés en 2005.

2.1.1.1. Répartition de la population de l'Alsace selon l'âge



Sources : INSEE, Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007.

Figure 8 : Répartition de la population de l'Alsace selon l'âge.

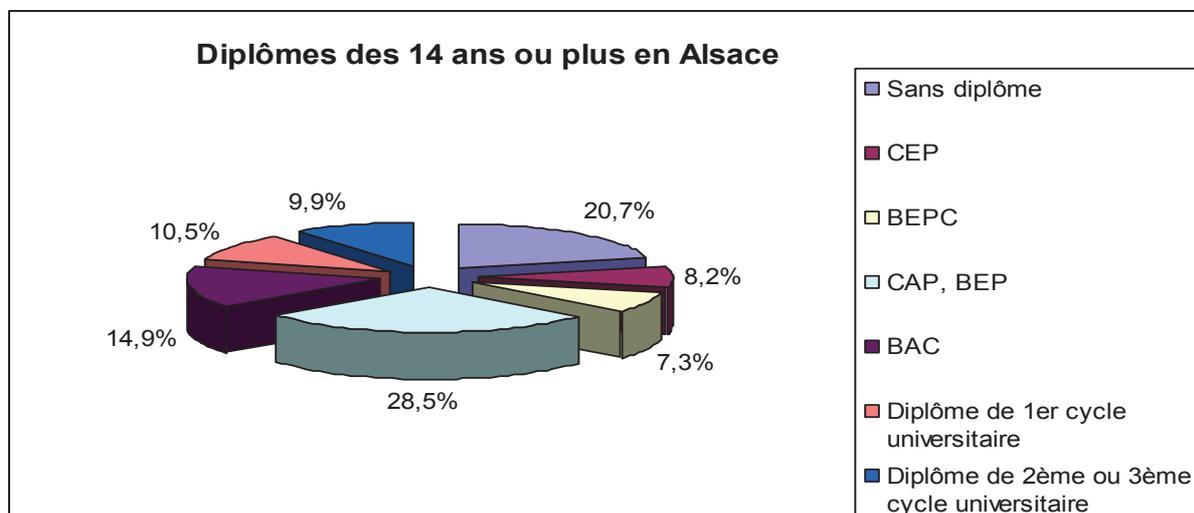
⁵⁷ INSEE (2007a). Chiffres pour l'Alsace, revue n° 37-38 mars.

⁵⁸ INSEE (2008a). Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 d'Alsace - Exploitations principales.

⁵⁹ Ces résultats sont les plus proches de l'année 2009 au cours de laquelle nous avons commencé notre enquête au sein du dispositif Parcours 2.

Nous observons que 25,3% ont moins de 19 ans, 27,8% ont entre 20 et 39 ans, 29,3% ont entre 40 et 59 ans et enfin 18,6% ont plus de 60 ans. Nous notons aussi que les jeunes sont nombreux en Alsace par rapport à d'autres départements.

2.1.1.2. Diplômes des 14 ans ou plus en Alsace



Sources : INSEE, Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007.

Figure 9 : Diplômes des 14 ans ou plus en Alsace.

Les résultats des enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007⁶⁰ de l'INSEE⁶¹ indiquent que 20,7 % de la population sont sans diplôme, 8,2% ont un CEP⁶² et 8,2% un BEPC⁶³. Ces trois catégories correspondent aux jeunes de 16 à 21 ans du dispositif Parcours 2, sujet de notre recherche. Le pourcentage le plus élevé parmi toutes les catégories est celui des personnes qui ont un CAP⁶⁴ et un BEP⁶⁵. Par la suite, 14,9% ont un bac, 10,6% ont un diplôme de 1^{er} cycle universitaire et 9,9% un diplôme de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle universitaire.

Ces mêmes enquêtes montrent que 49,9% de la population sont actifs, avec 44,7% d'actifs occupés et 5,2% de chômeurs. Le pourcentage des inactifs, qui est de 50,1%, compte 18,1% de retraités, 7,8% d'élèves, d'étudiants ou des stagiaires non rémunérés comme la population des jeunes du dispositif du Parcours 2. Un pourcentage de 24,3% englobe les autres situations d'inactivité.

2.1.1.3. Taux d'activité et de chômage

Selon les mêmes enquêtes, le taux d'activité parmi les 15-64 ans est de 74,1% dont 79,3% d'hommes et 69% de femmes. Le taux de chômage est de 10,4%, dont 9,1% d'hommes et 11,9% de femmes.

⁶⁰ INSEE (2007a). Chiffres pour l'Alsace, revue n° 37-38 mars.

⁶¹ INSEE (2008a). Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 d'Alsace - Exploitations principales.

⁶² Certificat d'études primaires.

⁶³ Brevet d'études du premier cycle du second degré.

⁶⁴ Certificat d'aptitude professionnelle.

⁶⁵ Brevet d'études professionnelles.

2.1.2. Ville de Strasbourg

D'après les enquêtes annuelles de recensement à Strasbourg⁶⁶ réalisées par l'INSEE de 2004 à 2007, la population des ménages est de 259 254, dont 47% d'hommes et 53% de femmes. Depuis 1999, la population des ménages a augmenté de 7 685 personnes, soit une progression de 3,1%.

Bruxelles et Strasbourg sont les « capitales » de l'Europe. Les institutions européennes majeures, telles que le Parlement européen, le Conseil de l'Europe et la Cour européenne des droits de l'homme siègent à Strasbourg.

La carte ci-dessous indique que la ville de Strasbourg comprend dix quartiers, dont le quartier de la Meinau, dans lequel se situe notre terrain d'enquête, le dispositif Parcours 2, au sein de l'association l'Atelier.



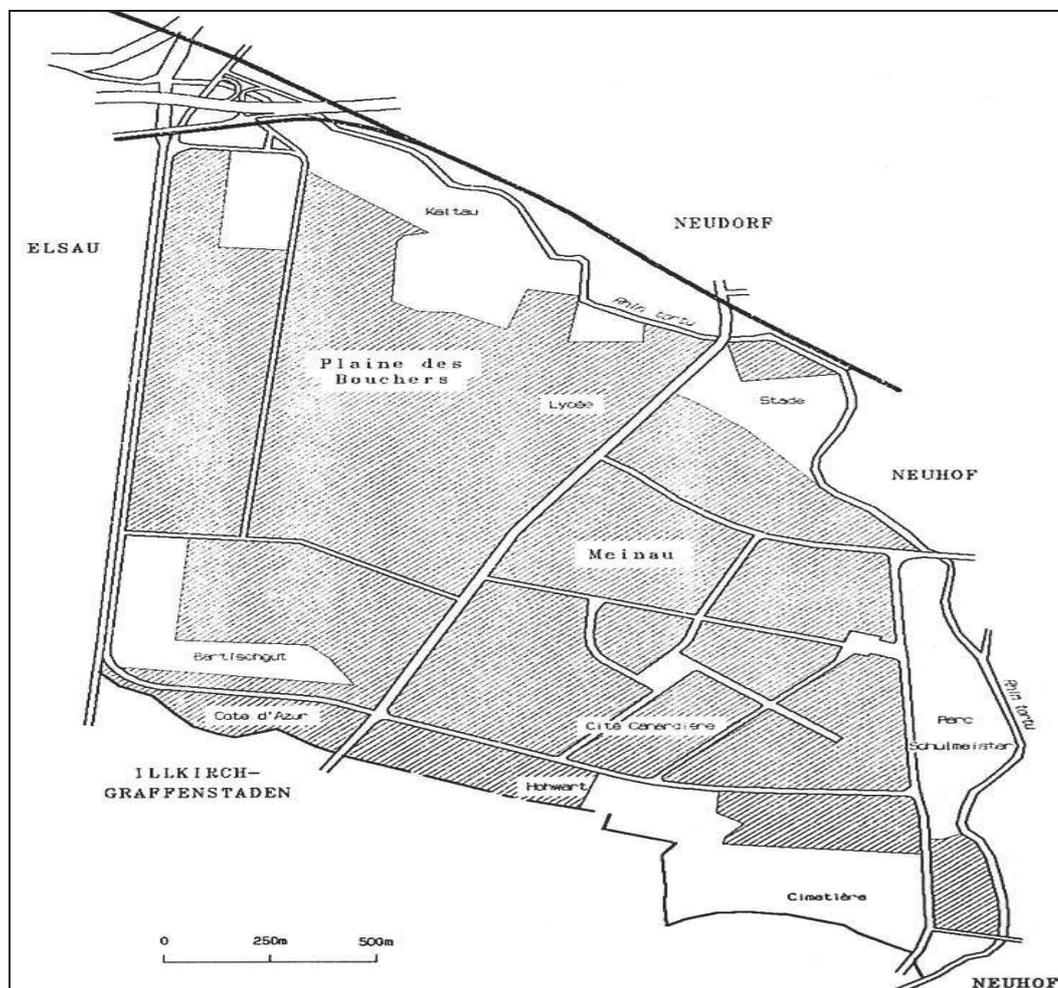
Figure 10 : Carte des dix quartiers de la ville de Strasbourg⁶⁷.

⁶⁶ INSEE (2008b). Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 de Strasbourg - Exploitations principales.

⁶⁷ <http://www.strasbourg.eu/territoire/les-quartiers>

2.1.3. Quartier de La Meinau

Le quartier de La Meinau⁶⁸ est situé au sud-ouest de la commune de Strasbourg. Il est considéré comme une zone urbaine sensible. Il s'étend sur 478 hectares et accueille 16 627 habitants, soit 6,3 % de la population strasbourgeoise.



Source : Rapport de Présentation Meinau - Plaine des Bouchers⁶⁹.

Figure 11 : Carte du quartier de la Meinau.

Nous avons choisi d'utiliser cette carte qui explique la place du quartier de la Meinau par rapport aux autres quartiers sensibles qui l'entourent, ce qui facilite sa fréquentation par les jeunes issus des quartiers défavorisés. La Meinau⁷⁰ est entourée par le Neuhof à l'Est, le Neudorf au Nord, l'Elsau et la Montagne Verte à l'ouest et la commune d'Illkirch-Graffenstaden au Sud. Les logements sociaux de la Meinau ont été construits suite à l'urbanisation du secteur Sud qui a commencé vers 1957 pour répondre à la crise du

⁶⁸ La Meinau est le mot phonétique de « Mein Aue » qui signifie « ma prairie ». Il fait référence au château construit en 1806 par Schulmeister, espion de l'Empereur Napoléon I^{er}, et détruit en 1874. (www.strasbourg.eu)

⁶⁹ Rapport de Présentation Meinau - Plaine des Bouchers (1992, p. 341).
http://www.pos.strasbourg.eu/images/pdf-rapport/08_Meinau%20Plaine%20des%20Bouchers.pdf

⁷⁰ La Meinau comprend deux parties séparées par la route de Colmar : le quartier résidentiel de La Meinau et la Plaine des Bouchers qui est un vaste secteur industriel en voie de tertiarisation. La particularité de ce quartier est d'être composé à la fois de zones résidentielles appelées « quartier des villas » et d'habitats collectifs appelés « les cités » qui sont cloisonnés par la route de la Meinau. En outre, la Meinau est desservie par deux lignes de tram et bus qui la lient aux autres quartiers de Strasbourg et aux communes qui lui sont proches.

logement. Nous relevons que les habitats sociaux de Neuhof et de la Meinau sont considérés comme les quartiers les plus fragiles au niveau économique et social.

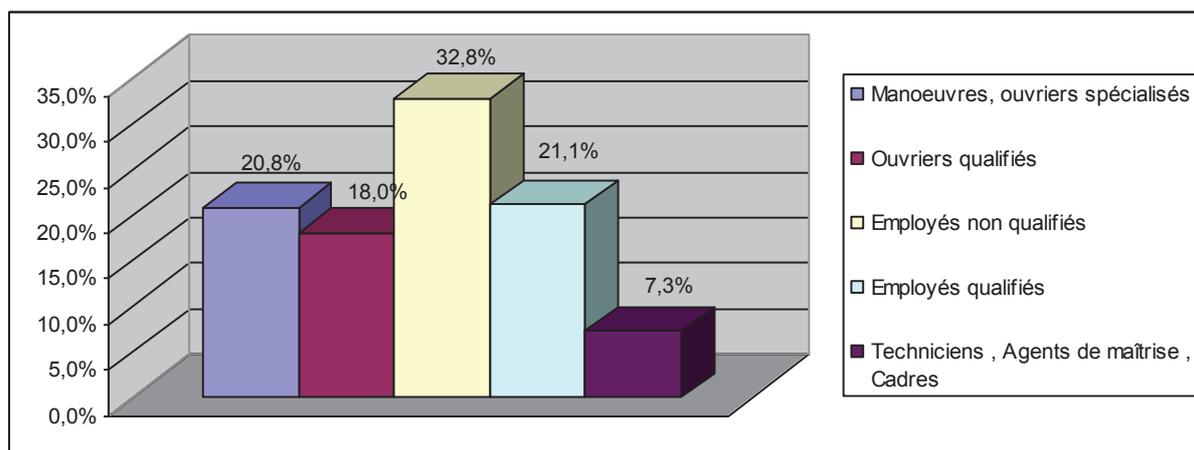
2.1.3.1. Demandeurs d'emploi

Selon l'étude du rapport de l'ANPE du 31 décembre 2006 sur le quartier de la Meinau⁷¹, parmi les demandeurs d'emploi inscrits en catégorie 1⁷², 67,3% sont de nationalité française contre 32,7% de nationalité étrangère. Cette grande partie de la population de nationalité étrangère nécessite des associations qui aident à l'insertion, tel que l'Atelier dans lequel se situe le dispositif du Parcours 2. En 2006, l'ANPE comptait 55,4% d'hommes inscrits ; 22,6% d'entre eux avaient moins de 26 ans contre 44,6% de femmes, dont 26% avaient moins de 26 ans⁷³.

2.1.3.2. Ancienneté de chômage

Nous notons que 53,7% sont au chômage depuis moins de 6 mois, 15,8% depuis 6 mois à moins de 1 an, 19,4% depuis 1 an à moins de 2 ans et 11,1% depuis 2 ans et plus.

2.1.3.3. Qualification des demandeurs d'emploi en fin de mois (DEFM)



Source : INSEE - Situation des demandeurs d'emploi à l'ANPE à Strasbourg 2006.

Figure 12 : Qualification des demandeurs d'emploi en fin de mois (DEFM).

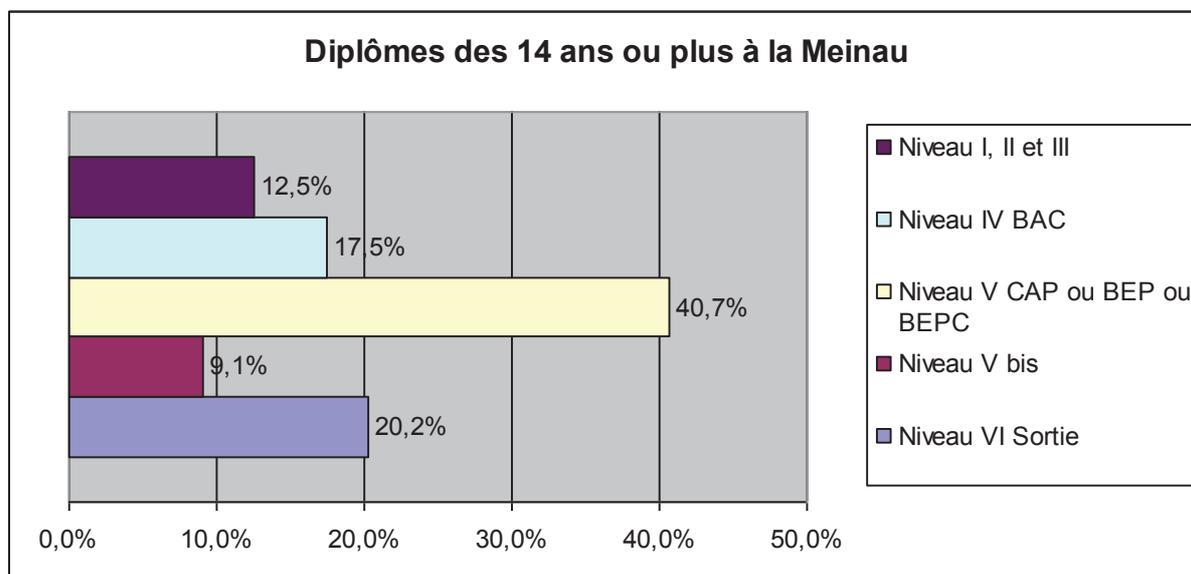
Nous pouvons remarquer qu'au quartier de la Meinau le pourcentage le plus élevé des DEFM est celui des employés non qualifiés avec un pourcentage de 32,8%, d'où le besoin et la nécessité de qualifier ce public pour l'aider à une meilleure insertion.

⁷¹ INSEE (2007b). Situation des demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE au 31 décembre 2006 à Strasbourg.

⁷² Selon la définition de l'INSEE, la catégorie 1 comprend les demandeurs d'emploi à la recherche d'un emploi à durée indéterminée et à temps plein, immédiatement disponibles.

⁷³ Nous pouvons noter que le pourcentage des hommes inscrits à l'ANPE dépasse le pourcentage des femmes de 10,8%, mais ce pourcentage ne concerne que la catégorie 1. Il semblerait que le nombre des hommes dépasse celui des femmes parce que celles-ci ont plus tendance à choisir du travail à temps partiel ou du travail saisonnier, mais cela est vrai à partir de la tranche d'âge de 25 ans. Cela pourrait expliquer le fait que le pourcentage des femmes qui ont moins de 26 ans inscrites à l'ANPE dans cette catégorie dépasse celui des hommes de 3,4%.

2.1.3.4. Niveau de formation de la population de la Meinau



Source : INSEE - Situation des demandeurs d'emploi à l'ANPE à Strasbourg 2006.

Figure 13 : Niveau de formation de la population de la Meinau.

Notre terrain d'enquête, le dispositif du Parcours 2, accueille en formation des jeunes des deux niveaux de formation VI et V bis, recensés à 29,3% dans ce quartier. Parmi eux, 20,2% du niveau VI ont quitté l'école avant la classe de 3^{ème}, soit en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou à la suite de formations pré-professionnelles en un an. De même, pour 9,1% du niveau V bis, les sorties se font en fin de 3^{ème} générale, de 3^{ème} technologique, de 4^{ème} ou des classes du second cycle court avant l'année terminale.

2.2. Terrain d'enquête : dispositif de formation Parcours 2

2.2.1. Organisme de formation : l'association l'Atelier

L'Atelier a été créé en 1981 dans le quartier de la Meinau, au Sud de la ville de Strasbourg située dans la région Alsace. Son objectif principal est d'aider le public exclu socialement à intégrer le marché du travail par le biais de différents dispositifs de formation. Ses activités entrent dans le cadre du Plan Régional de Formation de trois publics touchés par la difficulté d'insertion sociale et professionnelle : les mineurs de 16 à 18 ans sortis du système scolaire, les jeunes et les adultes sans qualification.

2.2.2. Sur les pas de l'Ecole de la Deuxième Chance

Le dispositif Parcours 2 s'inscrit dans la même logique que les Ecoles de la Deuxième Chance nées suite aux propositions européennes. Il répond à l'objectif général du Livre Blanc « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive » qui est de construire la société cognitive. Ces écoles s'inscrivent dans l'objectif de « lutter contre l'exclusion » et le sous-objectif de « développement du sentiment d'appartenance » des jeunes sans diplôme et des chômeurs de longue durée. La proposition européenne est la construction des Ecoles de la

Deuxième Chance pour les jeunes par des associations locales⁷⁴ qui les forment et les accompagnent dans leurs stages de formation. L'Union Européenne contribue au financement de ces écoles qui sont perçues comme une « expérience ».

L'École de la Deuxième Chance porte bien son nom, dans la mesure où l'école de la première chance est celle qui est proposée à tous les jeunes. Cependant, les plus défavorisés, qui n'ont pas les mêmes conditions familiales et sociales que les autres pour tirer profit du système scolaire de masse, trouvent une deuxième chance pour se qualifier, s'insérer sur le marché du travail et s'intégrer socialement. Ces écoles concernent tous les jeunes sortis du système scolaire, sans qu'il soit envisagé de faire une évaluation ou une sélection à l'entrée, afin d'empêcher toute « ségrégation ». Elles s'appuient sur le modèle des « écoles accélérées » des Etats-Unis qui a prouvé sa réussite. Les « meilleurs formateurs », l'« interactivité » que permettent les outils de multimédia et d'autres moyens mis à disposition aident le jeune à construire un autre rapport à l'apprentissage.

2.2.3. Dispositif de formation⁷⁵

Bonnet (1999) montre que la création des dispositifs d'insertion est la conséquence de deux périodes majeures d'évolution économique et sociale durant lesquelles ont émergé deux phénomènes complémentaires : la décentralisation et l'industrialisation. Celles-ci vont alimenter les finalités des dispositifs de formation. Avec l'accroissement du chômage des jeunes, la transition professionnelle est devenue une nécessité. Aussi la formation connaît une nouvelle fonction, celle de l'insertion professionnelle.

En France, avant la décentralisation de la formation professionnelle en faveur des régions, une importance a été progressivement accordée aux régions. Après cette décentralisation, instaurée par la loi du 7 janvier 1983, une collaboration plus rigoureuse avec les régions s'est développée. Ainsi, celles-ci financent et gèrent les budgets des centres régionaux de formation, mais c'est l'Etat qui dirige et contrôle les finalités de l'ensemble de ce dispositif national. Les dispositifs de formation répondent à une demande sociale et économique. L'objectif principal de l'accompagnement et de l'individualisation des parcours est de réorienter et de réinsérer professionnellement les jeunes peu qualifiés. Malgré les différents moyens et les efforts déployés pour remédier à l'accroissement du chômage juvénile et pour financer les actions et les dispositifs de formation, le jeune se trouve de plus en plus éloigné du marché du travail, voire de l'emploi.

La fonction des dispositifs de formation est, d'une part, de fixer des objectifs pour gérer la formation et l'insertion d'un grand nombre de personnes en difficulté au niveau régional ; d'autre part, l'attention est portée à ce que chaque stagiaire soit accompagné individuellement et puisse développer ses compétences. Nous relevons l'hétérogénéité des publics accueillis au sein de ce dispositif d'insertion qui porte sur les différentes problématiques qui ont mené à la déscolarisation des jeunes. De ce fait, cela exige d'emprunter une démarche d'accompagnement du parcours de formation qui respecte les caractéristiques individuelles et divergentes du public accueilli et qui favorise la construction d'un cursus de formation personnalisé. L'individualisation suit la construction et l'avancement du projet professionnel

⁷⁴ Actuellement en France, les Ecoles de la Deuxième Chance ont été constituées suite à l'initiative des collectivités territoriales comme les Conseils Généraux ou les Conseils Régionaux.

⁷⁵ Le terme de dispositif issu du latin « *dispositus* », est passé d'un mot utilisé dans le champ technique en 1860 et qui désignait « la manière dont sont disposées les pièces, les organes d'un appareil, le mécanisme lui-même », à une notion qui désigne « une organisation finalisée par des objectifs, un ensemble de moyens financiers, matériels ou personnels » (Nouveau Petit Robert, 2006). Selon Danvers (1992), ce concept est utilisé dans le domaine de la formation initiale ou de la formation des adultes. Cette notion a son importance dans le travail de recherche en éducation et formation. Elle est considérée comme un outil nécessaire pour analyser les activités d'apprentissage et de formation, surtout dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation.

et social de chaque jeune qui intègre le dispositif. La personne construit son projet selon ses besoins, mais aussi selon les exigences des entreprises. Vial (2002) explique que les sciences de l'éducation ont pour objet le développement d'un processus finalisé par la connaissance et l'apprentissage ; ainsi, elles s'intéressent aux dispositifs qui agencent différents moyens pour rendre les usagers actifs afin qu'ils apprennent.

2.2.4. Dispositif de formation Parcours 2

Au sein de l'association l'Atelier a été mis en place le dispositif de formation Parcours 2⁷⁶, qui accueille les jeunes de 16 à 21 ans sortis du système scolaire sans qualification. Le passage dans ce dispositif est considéré comme une pré-formation, avant l'entrée dans d'autres dispositifs de formation-insertion, à l'intérieur ou à l'extérieur du même centre de formation.

Les entrées et les sorties des jeunes du dispositif, qui accueille jusqu'à 60 stagiaires, s'effectuent tout au long de l'année. Le jeune est orienté vers le Parcours 2 par les conseillers de la Mission Locale et/ou son référent social ou judiciaire⁷⁷, sans condition d'entrée. Le temps de formation est de cinq demi-journées représentant trois heures et demie par jour. Sa durée de base est de trois mois. Cette durée peut être prolongée en fonction du temps nécessaire à chaque jeune pour construire son projet professionnel validé par le formateur et pour se préparer à faire des stages en entreprise. La formation en présentiel au centre de formation est alternée avec des périodes de stages en entreprise. La formation qui n'est pas rémunérée est basée sur le volontariat du jeune. Au cours de la formation, le jeune peut se préparer à l'obtention du certificat de formation générale (CFG) et de l'attestation de sécurité routière (ASR). En fin de formation, le formateur évalue les acquis et l'évolution du jeune. Son parcours est validé par le carnet de « Soutien à la Réussite Professionnelle » et le « Premier Portefeuille de Compétences »⁷⁸ réalisé par le jeune. Celui-ci lui permet de faire un retour réflexif sur sa formation, son évolution, sa découverte des métiers, son projet professionnel, son vécu lors de la période de stage en entreprise et la suite de son parcours de formation-insertion.

La formation est assurée par des ateliers à effectifs réduits accueillant de six à huit jeunes, afin que le formateur stimule au mieux les potentialités de chaque jeune et lui apporte une aide personnalisée. Nous citons à titre d'exemple les ateliers suivants : les habiletés manuelles, les connaissances de base, la préparation de l'intégration dans l'entreprise (découverte des métiers, image de soi), le multimédia (Premier Portefeuille de Compétences et outil Distance à l'Emploi-Métier Offert), les activités physiques, le(s) stage(s) en entreprise et les entretiens individuels avec le formateur.

2.2.5. Entretien individuel formateur-jeune

Notre recherche s'intéresse à l'entretien individuel entre le formateur et le jeune⁷⁹ dans lequel les sujets de discussion, connus superficiellement⁸⁰, sont : le choix du métier, la préparation et

⁷⁶ Notre description du dispositif du Parcours 2 concerne la période dans laquelle nous avons effectué notre enquête, à savoir de septembre 2009 à mars 2010 : ses objectifs et son contenu ont changé et évolué depuis notre enquête.

⁷⁷ Le type d'orienteur du jeune a changé depuis la date à laquelle nous avons réalisé notre enquête.

⁷⁸ Le Premier Portefeuille de Compétences est réalisé en atelier de multimédia. C'est la trace écrite de l'évolution du jeune. Il le prépare tout au long de sa formation.

⁷⁹ Nous vous invitons à consulter le chapitre d'« Education et démocratie » dans lequel nous situons les entretiens individuels par rapport aux autres ateliers.

⁸⁰ Dans cette partie, nous nous limitons à une description basique du contenu de l'espace d'entretien. Par la suite, les résultats de notre analyse nous permettront de découvrir une nouvelle face du contenu travaillé par le formateur et le jeune dans cet espace d'apprentissage et de développement du jeune, grâce à ce temps privilégié de médiation individuelle par l'interaction verbale.

l'évaluation des stages en entreprise, le projet professionnel et la poursuite du parcours de formation-insertion du jeune.

Peraya (1999) explique que le dispositif est un lieu d'interactions sociales. Le dispositif visant la réalisation d'un projet d'apprentissage et d'autonomie a une utilité sociale qui est la communication (Vial, 2002). Elle se fonde sur le modèle humain de la « nouvelle communication » de Bateson et de Watzlawick, l'altérité par la médiation qui se réalise entre deux personnes, basée sur l'autonomie (Breten, 1999). Nous nous sommes intéressée à l'entretien individuel parce qu'une grande partie de l'avancement du jeune dans son parcours se réalise par l'interaction verbale entre le formateur et lui : la construction de son projet professionnel, la recherche et le retour sur le stage. Cependant, la réussite de l'entretien dépend des compétences individuelles et communicationnelles de chaque formateur qui choisit le contenu des interactions et les méthodes de préparation de la transition du jeune du centre de formation vers l'entreprise. Il utilise ainsi différentes méthodes permettant au jeune de verbaliser ce qu'il pense et d'avancer. Jusqu'à présent, le développement du jeune est validé par la construction du projet, les stages réussis et la poursuite du parcours de formation-insertion. Notre étude essaiera de dévoiler une face cachée, jusqu'à présent, de la co-activité verbale du formateur et du jeune, permettant le développement de l'usager de ce dispositif.

2.3. Population

Le dispositif du Parcours 2 accueille les jeunes de 16 à 21 ans, sortis du système scolaire sans qualification⁸¹. Ceux-ci n'ont pas encore les aptitudes nécessaires à l'intégration des dispositifs déjà mis en place, à cause de leurs difficultés cumulées : linguistiques, familiales, comportementales, judiciaires, relatives à la santé, addictives, psychologiques et cognitives.

La majorité des jeunes accueillis est sortie de la classe de 3^{ème} ou 4^{ème}, des débuts du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP). Le plus grand nombre de jeunes ont entre 16 et 18 ans, avec un léger dépassement du public masculin. Ils sont orientés par l'aide sociale à l'enfance, les services sociaux, les structures d'insertion et la protection judiciaire de la jeunesse. La majorité est célibataire sans enfants, tandis qu'une minorité est célibataire avec enfants. La plupart des jeunes vivent en famille, la tranche suivante vivant dans des foyers. Une partie minime vit dans une famille d'accueil ou est hébergée chez un tiers.

2.4. Echantillon

Nous avons mené une étude longitudinale, en suivant le parcours de formation de quatre jeunes pendant six mois (de septembre 2009 à mars 2010), notamment les entretiens individuels entre les formateurs et les jeunes.

La sélection de l'échantillon des jeunes en formation au Parcours 2 était limitée aux jeunes suivis par les formateurs ayant accepté de participer à notre enquête, par l'enregistrement des entretiens individuels qu'ils mènent avec les jeunes sélectionnés et par leur participation aux entretiens semi-directifs retraçant le parcours des jeunes choisis. Au total, quatre formateurs ont participé à l'enquête ainsi que deux intervenants extérieurs.

⁸¹ Dans cette partie, nous décrivons uniquement les jeunes inscrits au Parcours 2. Nous avons effectué une description plus détaillée de la population des jeunes en difficulté d'insertion dans le chapitre de la problématique sociale.

La sélection était conditionnée par l'acceptation du jeune de faire partie de l'enquête par l'enregistrement de ses entretiens individuels avec les formateurs et les entretiens d'explicitation que nous avons menés avec eux.

Nos critères de sélection étaient le sexe, l'expérience passée et une problématique différente pour chaque stagiaire.

Sur ces bases, nous avons choisi quatre jeunes, dont deux femmes et deux hommes qui préparaient leur stage. Au début de l'enregistrement, les deux femmes avaient 17 ans (S3 et S4), tandis qu'un homme avait 17 ans et l'autre 21 ans⁸² (S1 et S2).

S1 avait une expérience limitée en entreprise, tandis que S2 avait déjà fait plusieurs expériences en entreprise sous forme de longs stages et d'intérim, avant l'entrée dans le dispositif. S3 avait fait deux stages dans le cadre scolaire avant l'entrée dans le dispositif, tandis que S4 avait fait ses expériences de stages dans le cadre du Parcours 2.

Les problèmes de base des jeunes, perçus au début de l'enquête, étaient variés : S1 était timide, ce qui l'empêchait d'entrer en communication avec les autres, notamment dans l'entreprise l'accueillant en stage; S2 n'arrivait pas à trouver un stage dans les métiers souhaités dans son village et montrait ainsi des problèmes de déplacement ; S3 avait des problèmes de santé et n'arrivait pas à franchir le pas de faire un stage en entreprise, même si elle avait déjà effectué les métiers qu'elle préférait et qui étaient validés par le formateur ; enfin, S4 arrivait à choisir un métier, à commencer les stages, mais elle les abandonnait, soit au milieu, soit à la fin du stage.

3. Méthodes de recueil et d'analyse de données

Méthodes de recueil de données

Afin de retracer le développement du jeune au cours des six mois d'enquête, nous avons varié les méthodes de recueil de données en vue d'une meilleure compréhension du rôle de l'interaction verbale dans son développement et ses différents aspects. Nous rappelons que la recueil de données a nécessité notre présence et notre disponibilité dans le centre de formation. Nous avons récolté ces différentes données parallèlement, tout au long de notre enquête.

Nous présentons dans le schéma ci-dessous les différentes méthodes de recueil de données que nous avons utilisées au cours de notre enquête.

⁸² A la fin de l'enregistrement des entretiens (mars 2010), les deux femmes et l'homme de 17 ans avaient atteint leurs 18 ans.

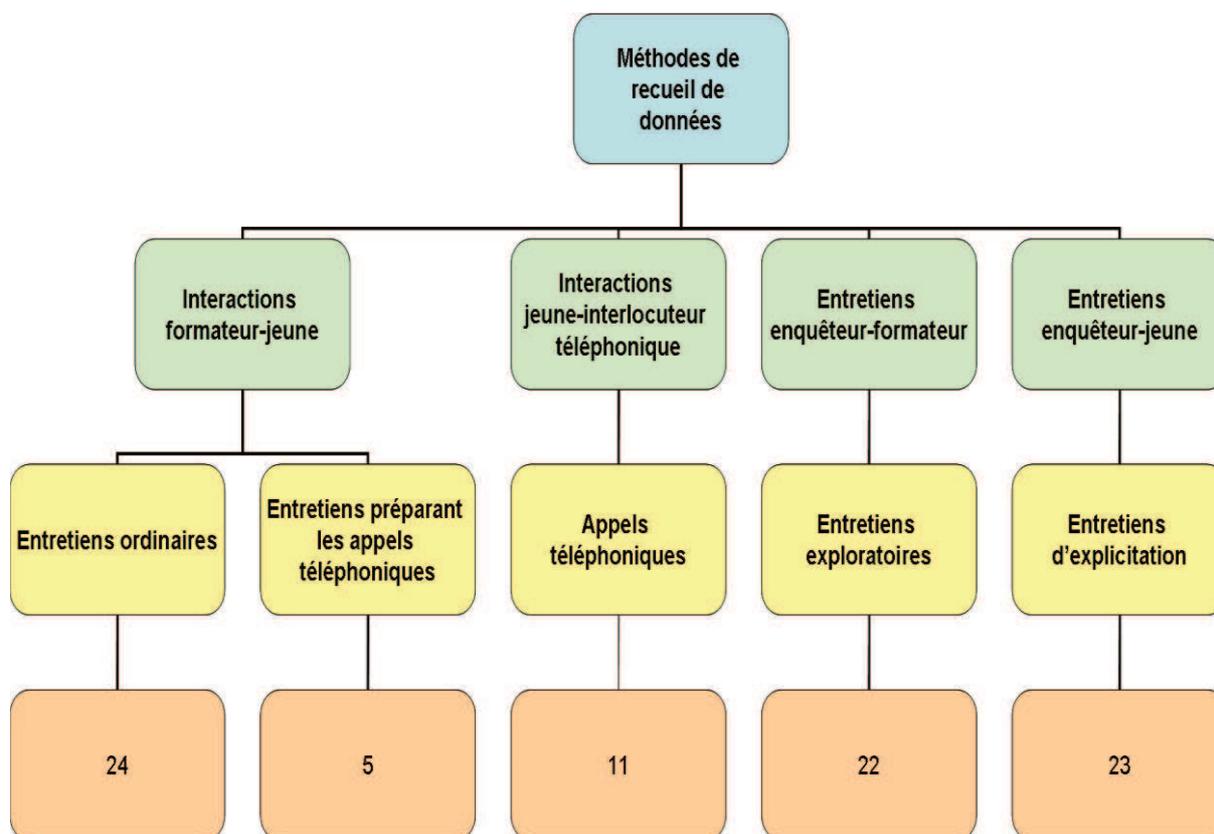


Figure 14 : Schéma des méthodes de recueil de données.

Dans la prochaine partie, nous présenterons chaque type de recueil de données, ses rapports théoriques, ainsi que la méthode de son analyse. Nous avons choisi cette méthode de présentation de notre travail en raison de la diversité des méthodes de collecte de données qui ont nécessité la construction de cadres différents d'analyse. La présentation de chaque type de recueil de données suivi de son analyse facilitera la compréhension de notre démarche méthodologique. Nous détaillerons chaque type de recueil de données, présenté sous forme d'un tableau, dans l'annexe 4.

Le tableau récapitulatif ci-dessous marque l'emplacement de chaque type de recueil de données dans l'annexe 4.

Tableau 2 : Emplacement de chaque type de recueil de données dans l'annexe 4.

Annexe 4 : Méthode de recueil de données
1. Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires
2. Interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques
3. Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques
4. Entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation
5. Entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires

Méthodes de recueil de données et méthodes d'analyse

3.1. Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires et entretiens préparant les appels téléphoniques

Dans cette partie, nous nous référons à la thèse de Mayen (1997) dans laquelle il a étudié les interactions réalisées au garage, entre les garagistes et les clients, dans une situation relationnelle de service. Dans un premier temps, il a procédé à une analyse séquentielle des interactions qui ont lieu au garage. Dans un second temps, il a effectué une analyse quantitative des interactions par type de séquence, en prenant comme référence la réplique comme unité de comptage. Son objectif est de relever la longueur de chaque séquence et sa fréquence par rapport aux autres séquences constituant les interactions et ainsi de déterminer la place de chaque séquence par rapport aux autres. Dans un troisième temps, il a procédé à une analyse interactionnelle de chaque séquence afin d'analyser les tâches et les activités de réception du client réalisées par le garagiste grâce aux compétences communicationnelles et professionnelles dans le travail par le dialogue.

Nous avons compté le nombre des mots par intervenant, par entretien et par séquence interactionnelle. Par la suite nous avons utilisé le pourcentage moyen du nombre des mots. La cause en est que le nombre des répliques ne nous permettait pas d'évaluer l'évolution du jeune et la disparité des méthodes utilisées par les formateurs influençant la longueur de leurs tours de parole.

Dans l'analyse conversationnelle, par rapport à Mayen (1997), nous avons ajouté d'abord l'analyse des mouvements interactionnels à l'intérieur du même tour de parole. Nous avons conçu cette étape d'analyse afin de relever la part de chaque protagoniste dans la construction du schème de l'action par l'activité verbale. Ensuite, nous avons utilisé les schémas conceptuels pour figurer la construction du schème d'action par l'interaction verbale. Nous détaillerons cette démarche dans la description de l'analyse. Enfin, nous avons élaboré les mouvements entre les sous-séquences du même entretien pour identifier, dans la même séquence interactionnelle, les mêmes sujets abordés d'un entretien à l'autre⁸³.

Dans le dispositif de formation, les entretiens que nous avons dénommés « ordinaires » sont baptisés entretiens « individuels ». Nous écartons cette appellation parce qu'elle ne fait pas la différence entre les entretiens programmés et les entretiens fortuits qui ont des objectifs et des schémas conceptuels différents. Cependant, nous considérons que chacun de ces entretiens est « individuel », dans le sens où le formateur consacre un temps à chaque jeune, en dehors des activités collectives avec d'autres jeunes. De même, nous distinguons les entretiens « ordinaires » des entretiens « préparant les appels téléphoniques » entre le formateur et le jeune et les entretiens « d'explicitation » que nous avons menés en tant qu'enquêteur avec les jeunes.

⁸³ Nous donnons l'exemple de la séquence du choix du métier dans laquelle les sous-séquences représentent les métiers abordés par les formateurs avec chaque jeune.

Méthodes de recueil de données

Nous avons enregistré vingt-quatre entretiens « ordinaires »⁸⁴ et cinq entretiens « préparant les appels téléphoniques »⁸⁵, représentant les interactions entre quatre formateurs et quatre jeunes.

Méthodes d'analyse de données

Nous présentons dans un schéma les différents niveaux d'analyse des deux types d'entretiens ordinaires et d'entretiens préparant les appels téléphoniques, les critères d'analyse de chaque niveau d'analyse et les interactions concernées par l'analyse (séquences, entretiens). Nous utiliserons le dernier niveau d'analyse des composantes du schème d'action pour l'analyse des entretiens d'explicitation que nous avons menés avec les jeunes.

⁸⁴ Nous détaillerons la méthode du recueil de données des interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires (annexe 4.1.).

⁸⁵ Nous détaillerons la méthode du recueil de données des interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques (annexe 4.2.).

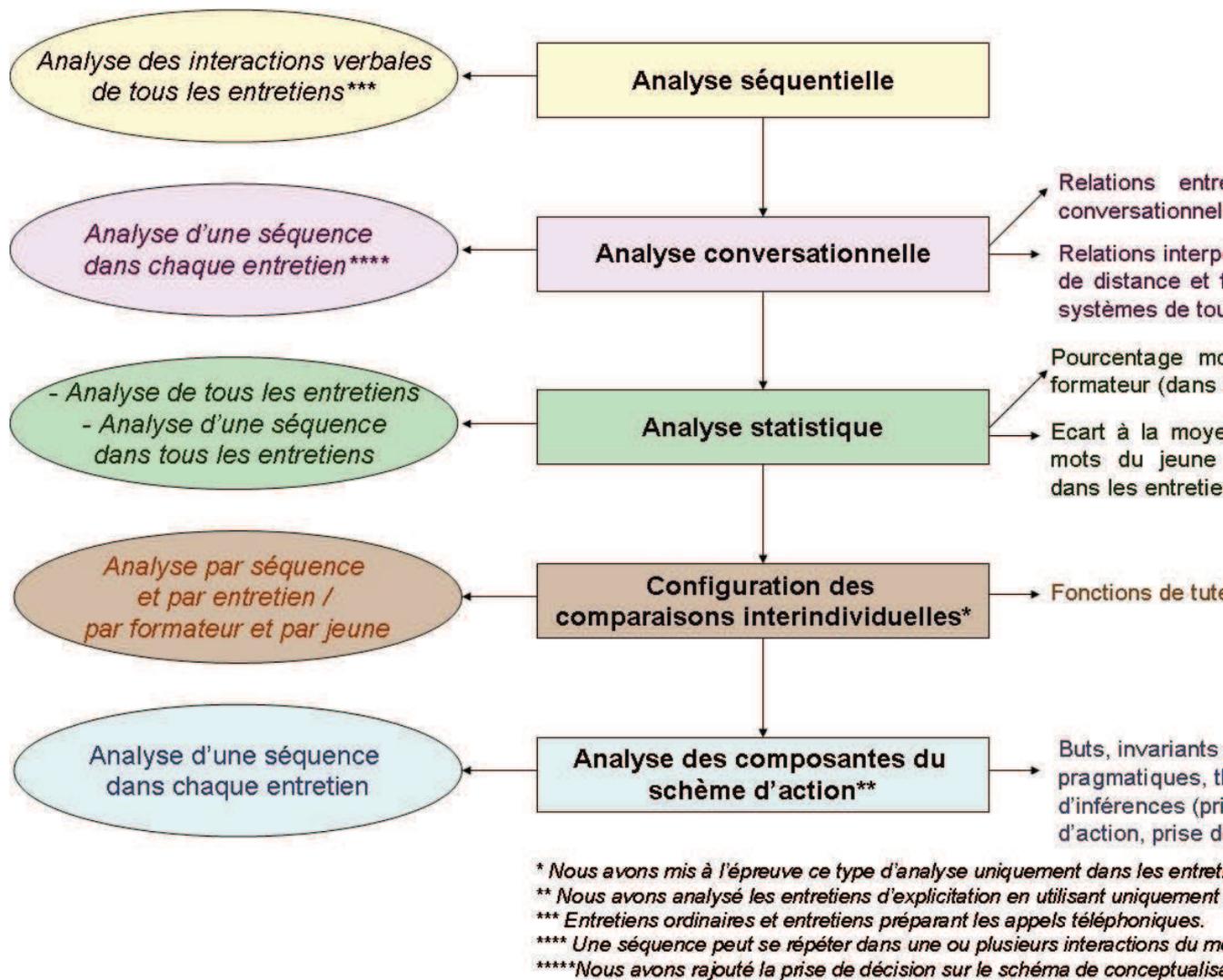


Figure 15 : Analyse des interactions verbales formateur-jeune : entretiens ordinaires et entretiens préparant les

3.1.1. Analyse séquentielle : premier niveau d'analyse

Nous avons appliqué ce niveau d'analyse aux interactions verbales entre le formateur et le jeune : intégralité des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques. Nous avons choisi ce type d'analyse comme phase préliminaire aux niveaux d'analyse à cause du nombre considérable d'entretiens enregistrés avec quatre formateurs utilisant des techniques variées. Ainsi, les thèmes travaillés à l'intérieur de chaque entretien sont variés et représentent le changement de l'activité verbale des protagonistes. Afin de suivre le développement du jeune, il était primordial de chercher les marqueurs de développement relatifs à une activité verbale précise relevant d'une seule séquence interactionnelle. Tout en nous appuyant sur Cosnier (1993)⁸⁶ et Mayen (1997)⁸⁷, nous considérons que l'analyse de l'organisation séquentielle des interactions consiste à identifier les aspects séquentiels des objets discursifs de tous les formateurs : le changement des séquences entraîne le changement du rôle de chaque protagoniste et de la gestion de la relation interpersonnelle, même si l'objectif général d'aider le jeune à évoluer ne change pas. Les différents formateurs peuvent utiliser les mêmes séquences discursives ; ce qui change est l'ajustement de l'activité verbale selon les conditions liées aux activités du jeune en cours de formation, soit avant l'entretien, à l'intérieur ou à l'extérieur du dispositif, soit pendant l'entretien.

L'analyse séquentielle nous a permis de différencier deux types d'entretiens entre le formateur et le jeune : entretiens « ordinaires » programmés sur l'emploi du temps du jeune et entretiens « préparant les appels téléphoniques » fortuits. Cette distinction est due au changement des tâches et des activités discursives du formateur et du jeune, ce qui a entraîné le changement des sujets discursifs abordés lors de l'interaction verbale.

L'analyse séquentielle nous a permis de différencier onze types de séquences interactionnelles dans les entretiens ordinaires, qui concernent deux catégories de discussions A et B. Les séquences de la catégorie A qui se rapportent à l'organisation de la formation à l'intérieur du dispositif sont : la présence du jeune dans le dispositif, le choix du métier, les étapes pour réaliser le projet, le stage en entreprise, l'élaboration d'un bilan d'activités, la définition du rôle et/ou de l'objectif du jeune et du formateur, le traitement administratif et la sortie du jeune du dispositif ; tandis que les séquences qui relèvent de la catégorie B de l'organisation à l'intérieur de l'entretien sont : l'ouverture, la clôture et la définition de la méthode de travail.

L'analyse séquentielle des entretiens préparant les appels téléphoniques nous a permis de distinguer six séquences discursives : l'identification des objectifs de l'appel téléphonique, la préparation de la méthode pour appeler, la préparation du contenu de la conversation à venir, la levée des difficultés propres à l'acte d'appeler, la levée des difficultés propres au choix des entreprises à contacter et le débriefing après l'appel téléphonique.

Nous présentons dans les annexes des entretiens ordinaires annexe 1 (1) et des entretiens préparant les appels téléphoniques annexe 2 (1), le tableau détaillé des résultats de notre analyse. Nous identifions les séquences interactionnelles constituant chaque entretien. Nous

⁸⁶ Cosnier (1993, p. 22) a identifié les séquences qui constituent le déroulement de l'interaction dans le cadre des échanges médicaux à l'hôpital, dans un cabinet médical, au domicile du patient avec le seul objectif de préserver et d'entretenir la santé du patient en suivant un schéma de consultation médicale : ouverture, définition du problème, examen, diagnostic, discussion du diagnostic, examens complémentaires, prescription et clôture.

⁸⁷ Mayen (1997, p. 76) a distingué sept séquences dans la relation de service au garage entre le garagiste et le client en vue d'un diagnostic : ouverture, définition du problème, examen, diagnostic, discussion du diagnostic, prescription et clôture.

mentionnons le numéro de chaque entretien, sa date, les protagonistes⁸⁸, la catégorie et le numéro de chaque séquence constituant l'entretien. Nous listons les séquences selon leur ordre d'apparition à l'intérieur de chaque entretien.

Ce volume comporte uniquement les résultats de l'analyse conversationnelle nécessaires à la compréhension des autres niveaux d'analyse : conversationnelle, configuration des comparaisons interindividuelles, composantes du schème d'action et statistique. La version complète des résultats de l'analyse séquentielle figure dans les annexes. Le tableau récapitulatif ci-dessous marque leur emplacement.

Tableau 3 : Emplacement des résultats de l'analyse séquentielle dans les annexes 1 et 2.

Annexe 1 : Analyse des entretiens ordinaires
1. Analyse séquentielle des entretiens ordinaires
Annexe 2 : Analyse des entretiens préparant les appels téléphoniques
1. Analyse séquentielle des entretiens préparant les appels téléphoniques

Choix des séquences à analyser

Après l'analyse séquentielle qui nous a permis d'identifier les séquences discursives dans tous les entretiens, nous avons sélectionné des séquences à analyser dans chacun des deux types d'entretien : entretiens ordinaires et entretiens préparant les appels téléphoniques. Cette sélection concerne les niveaux d'analyse suivants : analyse conversationnelle, configuration des comparaisons interindividuelles, analyse des composantes du schème d'action. L'analyse statistique porte sur la totalité des séquences et des entretiens, elle n'est donc pas concernée par le choix des séquences.

Cette sélection est due à plusieurs raisons : la longueur importante des séquences⁸⁹ discursives qui peuvent se répéter plusieurs fois dans le même entretien ; le nombre important de vingt-huit entretiens ; les différents niveaux d'analyse à réaliser ; la nature de « micro-analyse »⁹⁰ nécessaire pour repérer les marqueurs de développement du jeune.

Parmi les onze séquences qui constituent les entretiens ordinaires, nous avons choisi trois séquences dont nous détaillerons l'analyse : la séquence du choix du métier, la séquence de clôture et la séquence d'ouverture. Nous avons sélectionné ces trois séquences en fonction de quatre critères de sélection : la répétition du sujet de la séquence dans d'autres types de recueil de données de notre thèse, la catégorie de l'organisation des séquences (à l'intérieur de l'entretien et du dispositif), la longueur des séquences et leur importance.

Nous avons d'abord éliminé les séquences dont le contenu se répète dans les entretiens d'explicitation, notamment les séquences de stage, de présence et de sortie du jeune du dispositif. Ensuite, nous avons choisi la longue séquence du choix du métier, relevant de la catégorie A des séquences rapportées à l'organisation de la formation à l'intérieur du

⁸⁸ Nous ne citons pas les formateurs qui ont participé de façon fortuite à l'entretien. Nous mentionnons uniquement le formateur principal conduisant l'entretien.

⁸⁹ Les seules exceptions sont les séquences d'ouverture et de clôture.

⁹⁰ Goffman (1988b, p. 191) : « Ma préoccupation pendant des années a été de promouvoir l'acceptation de ce domaine du face-à-face comme un domaine analytiquement viable – un domaine qui pourrait être dénommé, à défaut d'un nom plus heureux, l'ordre de l'interaction - un domaine dont la méthode d'analyse préférée est la micro-analyse. »

dispositif, et les courtes séquences de clôture et d'ouverture appartenant à la catégorie B des séquences rapportées à l'organisation interne de l'entretien.

Nous avons choisi la séquence du choix du métier en fonction de son importance dans le parcours de formation du jeune. Le choix du métier a une double fonction : il est à la fois la première étape du parcours de formation du jeune à l'intérieur du dispositif et la première étape vers son insertion à l'extérieur du dispositif.

Nous avons choisi les séquences d'ouverture et de fermeture à cause de leur analyse déjà développée dans le champ de l'analyse conversationnelle et réduite dans le champ de la formation-insertion des jeunes de 16 à 21 ans en difficulté. Notre modèle d'analyse permettra de dévoiler une face cachée dans ces deux séquences, brèves en nombre de tours de parole et en mots consacrés à chaque séquence, mais denses dans leurs rôles et valeurs : l'évolution du jeune, le développement des schèmes d'action par le biais de la construction des schémas conceptuels variés et les fonctions de tutelle du formateur.

Parmi les six séquences qui forment les entretiens préparant les appels téléphoniques, nous avons choisi d'analyser la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques. Nous nous sommes fondée sur deux critères de sélection : la présence de la séquence dans les entretiens menés avec les deux jeunes⁹¹ ; la disparité de l'importance⁹² accordée à cette séquence chez chacun des deux stagiaires.

3.1.2. Analyse conversationnelle : deuxième niveau d'analyse

Par séquence et par jeune, nous analyserons toutes les interactions (jeune-formateur) présentes dans chaque entretien.

Nous avons mis en œuvre ce niveau d'analyse dans les séquences interactionnelles entre le formateur et le jeune : nous avons analysé les stratégies utilisées par le formateur dans l'interaction verbale en vue de l'évolution du jeune et les marqueurs de développement du jeune. Nous nous sommes fondée à la fois sur les relations entre les « constituants du texte conversationnel » et les « relations interpersonnelles », distincts dans les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1987, 1996a, 1996b, 1990, 1992, 2000). Tout en nous appuyant sur Kerbrat-Orecchioni (1996b, p. 70), nous différencions les relations qui s'établissent entre les « constituants du texte conversationnel » et « *celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes* (ce sont les niveaux des « contraintes rituelles » que Goffman oppose aux « contraintes du système » [...]) »⁹³. Elle cite Labov et Fanshel (1977, p. 59) qui définissent la conversation comme « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face à face ».

Pour relever les constituants du texte conversationnel dans la conversation construite « collectivement », Kerbrat-Orecchioni (1996b, p. 70) définit le rôle de l'analyste : « La tâche de l'analyste consiste à dégager les règles qui sous-tendent la fabrication de ce texte, et sa cohérence interne – règles d'enchaînement des tours de parole ou des thèmes, règles d'organisation des interventions, échanges, et autres unités "fonctionnelles", règles d'enchâssement de récits, ou de développements argumentatifs. » Les actes du langage utilisés par les formateurs représentent une partie intégrante de la constitution de la conversation. Nous ne développons pas cela dans cette partie, puisque nous l'avons déjà

⁹¹ Les entretiens préparant les appels téléphoniques concernent deux jeunes uniquement. Les deux autres n'ont pas effectué des appels téléphoniques.

⁹² Nous nous fondons sur les résultats de notre analyse statistique, notamment le pourcentage moyen des mots prononcés par chaque stagiaire dans chaque séquence dans les entretiens comportant la séquence.

⁹³ Souligné en italique par l'auteur.

détaillé dans le chapitre précédent en expliquant l'importance des actes du langage dans l'analyse de l'activité.

Kerbrat-Orecchioni explique que les relations interpersonnelles sont dissimulées dans la conversation, « quête d'un rapprochement ou d'une suprématie, souci de protéger sa face, de ménager celle d'autrui, ou de la lui faire perdre » : « Une description qui se veut la plus complète possible des conversations *doit* donc théoriquement envisager cet aspect de leur fonctionnement. » (1996b, p. 70) Elle explique que chaque interaction se produit dans un cadre, notamment dans une situation donnée, avec des personnes qui entretiennent une forme unique de relation horizontale de « proximité / distance » ou verticale « hiérarchique » (*idem*, p. 71). Le rôle de l'analyste est de relever les « relationèmes » que les interactants échangent dans la conversation, considérés comme « *indicateurs* » et « *constructeurs* »⁹⁴ de la relation interpersonnelle (*idem*, p. 72).

Dans l'analyse, nous nous intéressons à repérer les marqueurs de développement du jeune par : la « quantité de parole » ; « le fonctionnement des prises de tour et, plus particulièrement, de ces violations du système d'alternance que constituent les interruptions et les intrusions » ; les interventions initiatives ou réactives des interactants ; la gestion des thèmes en opposant « vaincre » et « convaincre » ; les types des actes du langage utilisés et la variation des niveaux du même acte de langage (p. 73). Nous repérerons aussi le développement du jeune par les marqueurs de politesse et de coopération des conversants dans l'interaction.

Dans cette partie, nous avons présenté la grille d'analyse conversationnelle sur laquelle nous nous fondons pour repérer les marqueurs qui nous aident à tracer le développement du jeune dans l'interaction verbale avec le formateur. Dans l'analyse effective, dans chaque interaction, dans chaque entretien ou d'un entretien à l'autre, nous repérons uniquement les indicateurs d'évolution du jeune en nous appuyant sur un, deux ou plusieurs critères de la grille.

Compte tenu de la longueur de l'analyse, nous donnerons un exemple de notre démarche d'analyse conversationnelle dans ce volume et nous commenterons la cause de l'absence de la séquence analysée dans certains entretiens. Cet exemple sera suivi des marqueurs de développement de chaque jeune dans tous les entretiens comportant cette séquence : ces marqueurs représentent le résultat de l'analyse conversationnelle de la même séquence dans tous les entretiens. Ce développement peut concerner une évolution repérée dans la même séquence d'un seul entretien, ou d'un entretien à l'autre. L'analyse complète est présente dans les annexes 1 et 2. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, l'emplacement de l'analyse conversationnelle complète dans ces annexes.

⁹⁴ Souligné en italique par l'auteur.

Tableau 4 : Emplacement de l'analyse conversationnelle complète dans les annexes 1 et 2.

Annexe 1 : Analyse des entretiens ordinaires
3.1. Séquence du choix du métier : analyse interactionnelle
4.1. Séquence de clôture : analyse interactionnelle
5.1. Séquence d'ouverture : analyse interactionnelle
Annexe 2 : Analyse des entretiens préparant les appels téléphoniques
3. Séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique : 3.1. analyse interactionnelle de l'E10
3.2. analyse interactionnelle de l'E16
3.3. analyse interactionnelle de l'E19
3.4. analyse interactionnelle de l'E37

3.1.3. Analyse statistique : troisième niveau d'analyse

Ce niveau concerne l'analyse de tous les entretiens et l'analyse de chaque séquence dans tous les entretiens.

Le volume des entretiens enregistrés et retranscrits est considérable en termes de nombre d'entretiens et de longueur de chaque entretien, d'où l'importance de l'utilisation d'une méthode d'analyse scientifique nous permettant de délimiter le contenu à analyser et de fournir des indicateurs quantitatifs d'évolution du jeune dans le temps de formation, suite à l'intervention de différents protagonistes (formateurs, interlocuteurs téléphoniques⁹⁵, enquêteur). Dans cette partie, nous nous sommes fondée principalement sur la méthode d'analyse statistique conçue et mise à l'épreuve par Mayen (1997) et sur Langouët et Porlier (1987), expliquant le rôle et la démarche d'analyse statistique dans les recherches en sciences humaines.

Notre analyse statistique se fonde sur le nombre de mots prononcés par protagoniste. Les résultats de cette analyse nous aident, d'une part, à repérer l'évolution de chaque jeune dans les entretiens, les appels téléphoniques, d'une séquence interactionnelle à l'autre ; d'autre part, à distinguer la différenciation des méthodes utilisées par les formateurs, leur variation avec le même jeune et d'un jeune à l'autre, et leurs effets sur la verbalisation du jeune ; enfin, à comparer les effets de l'utilisation des méthodes classiques par les formateurs et les méthodes d'explicitation par l'enquêteur sur la verbalisation du jeune.

Les résultats de l'analyse statistique ne représentent pas la fin de notre étude. Leurs fonctions sont de guider, d'orienter notre analyse qualitative, notamment conversationnelle, qui nous permettra d'explorer ce que l'analyse quantitative ne peut pas avancer : les causes et les marqueurs d'évolution du jeune ; l'identification de la nature des méthodes utilisées par les formateurs et de leurs variations relevant à la fois des compétences conversationnelles et professionnelles du formateur ; le contenu des entretiens d'explicitation choisi par le jeune, exprimant son vécu des situations sociales auxquelles il a été confronté pendant sa formation, en vue de sa formation ; la construction du schème d'action par l'activité verbale dans l'interaction.

⁹⁵ Les interlocuteurs téléphoniques sont les professionnels des organismes sociaux proposant leurs services au jeune ou les employeurs des entreprises susceptibles d'accueillir le jeune en stage.

Objectifs de l'analyse statistique

Nous avons utilisé la méthode statistique fondée sur le nombre de mots de chaque protagoniste dans chaque entretien et dans chaque séquence conversationnelle pour réaliser cinq objectifs nous aidant à repérer les marqueurs de développement du jeune dans son parcours de formation :

- analyser l'évolution du jeune dans un entretien et d'un entretien à l'autre⁹⁶ ;
- analyser l'évolution du jeune à l'intérieur de la même séquence interactionnelle⁹⁷ de tous les entretiens et d'une séquence interactionnelle à l'autre⁹⁸ ;
- hiérarchiser l'importance de chaque séquence par stagiaire⁹⁹ ;
- repérer les entretiens et les appels téléphoniques dans lesquels un changement remarquable est perçu dans le pourcentage de mots verbalisés habituellement par le jeune avec les formateurs¹⁰⁰. L'objectif est de guider l'analyse qualitative de l'entretien en question afin de chercher la cause indiquant soit le développement ou la régression du jeune, soit le changement de la méthode utilisée par le formateur suite au développement ou à la régression du jeune ;
- comparer la verbalisation de chaque jeune avec chaque formateur, avec chaque interlocuteur téléphonique et avec l'enquêteur, ainsi qu'avec tous les formateurs, les interlocuteurs téléphoniques et l'enquêteur¹⁰¹. L'objectif est d'orienter notre analyse qualitative vers le repérage des méthodes utilisées par chaque formateur avec chaque jeune et leurs effets sur la verbalisation plus ou moins longue du jeune ;
- analyser l'effet de chaque formateur sur la verbalisation de tous les jeunes et l'effet de chaque formateur avec chaque jeune ; analyser l'effet de l'utilisation de la technique des entretiens d'explicitation de l'enquêteur avec chaque jeune et avec tous les jeunes ; comparer la place accordée à la verbalisation du jeune en utilisant les techniques habituelles des formateurs et les techniques des entretiens d'explicitation par l'enquêteur¹⁰².

Matériels

Nous avons inclus dans notre analyse statistique les entretiens (E) des stagiaires avec les formateurs (F), l'enquêteur et les interlocuteurs téléphoniques (I). Nous n'avons pas inclus les entretiens qui ont eu lieu entre l'enquêteur et les formateurs¹⁰³ parce que notre objectif est de suivre l'évolution des stagiaires tout le long de leur parcours.

Au total, nous avons enregistré 63 entretiens : 30 entretiens avec le stagiaire 1 (S1), 10 avec le stagiaire 2 (S2), 9 avec le stagiaire 3 (S3) et 14 avec le stagiaire 4 (S4). Ces entretiens ont eu lieu entre les stagiaires d'une part et cinq formateurs (F1, F2, F3, F4 et F6), onze interlocuteurs téléphoniques et l'enquêteur d'autre part.

⁹⁶ Analyse statistique du nombre de mots par interactant dans les entretiens et les appels téléphoniques (annexes 3.1.1., 3.1.2., 3.1.3., 3.1.4.) et analyse des entretiens et appels téléphoniques avec tous les protagonistes (annexe 3.2.2.).

⁹⁷ Chaque séquence interactionnelle a un seul sujet de discussion qui se répète d'un entretien à l'autre, d'un formateur à l'autre et d'un jeune à l'autre : c'est le résultat de l'analyse séquentielle. Le sujet de discussion général est unique, tandis que le contenu conversationnel varie selon l'entretien, le formateur, le jeune et son évolution.

⁹⁸ Analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par intervenant des entretiens ordinaires (annexe 1.2.1.) et analyse des mots consacrés à chaque séquence par intervenant des entretiens préparant les appels téléphoniques (annexe 2.2.1.).

⁹⁹ Analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence par stagiaire des entretiens ordinaires (annexe 1.2.2.) et analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence des entretiens préparant les appels téléphoniques (annexe 2.2.2.).

¹⁰⁰ Analyse statistique du nombre de mots par interactant S1, S2, S3 et S4 (annexes 3.1.1., 3.1.2., 3.1.3., 3.1.4.).

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² Analyse statistique de l'effet formateur / enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires (annexe 3.2.1.).

¹⁰³ Les entretiens entre l'enquêteur et les formateurs sont utilisés comme support de l'analyse uniquement lorsque leur utilisation est nécessaire.

Le tableau total des entretiens montre leur répartition et le pourcentage de mots des stagiaires, des formateurs, de l'enquêteur et des interlocuteurs. Nous avons pris en compte les entretiens qui se sont déroulés uniquement entre deux interlocuteurs. Les E10, E19 et E62 se sont déroulés entre plus de deux interlocuteurs ; par conséquent, nous ne les avons pas pris en compte dans notre analyse parce qu'un de nos objectifs est de comparer les pourcentages de mots des stagiaires avec chaque formateur individuellement. De même, l'interaction de F6 avec S1 n'est pas prise en compte parce que ce formateur n'est intervenu qu'une seule fois en commun avec F4 lors de l'entretien E19.

Les entretiens téléphoniques E11, E12, E15, E20, E22, E38, E39 et E40 qui ont eu lieu entre les stagiaires et les interlocuteurs extérieurs au dispositif de formation sont pris en compte dans notre analyse malgré l'intervention des formateurs. En effet, ce qui nous intéresse est l'évolution du pourcentage de mots verbalisés par le jeune d'un entretien à l'autre, par rapport à ceux des interlocuteurs et non à ceux des formateurs. En plus, les formateurs dans ces entretiens sont intervenus avec un faible pourcentage de mots de $(4,1\% \pm 5)$, ce qui n'est pas statistiquement significatif.

Méthodes

La moyenne

La moyenne arithmétique (μ) est une mesure de tendance centrale qui marque le point d'équilibre, le centre de gravité d'une série.

$$\mu = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} x_i}{n}$$

μ : moyenne arithmétique ;

x_i : valeurs des observations de la variable X ;

n : nombre d'observations.

L'écart-type

L'écart-type (σ) est calculé au moyen de la formule de la variance (σ^2).

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} (X_i - \mu)^2}{n}$$

σ^2 : variance ;

i : observation « i » de la variable X ;

μ : moyenne de la variable X ;

n : nombre d'observations.

La variance (σ^2) est la moyenne des carrés des déviations de la moyenne arithmétique. L'écart-type (σ) est la racine carrée de la variance. Il est donc facile de trouver la variance à partir de l'écart-type et vice versa.

Le test t

Le test t est noté sous cette forme : **t [degré de liberté] = [t calculé] , [valeur de p]**

Si le **t** calculé est supérieur au degré de liberté, il existe une différence statistique significative entre les deux groupes et ceci se traduit par une valeur $p < 0,05$.

Le degré de liberté est calculé par cette formule : $N_1 + N_2 - 2$

N1 est le nombre d'observations dans la première colonne et **N2** le nombre d'observations dans la deuxième colonne.

La formule du test t :

$$t = \frac{|\text{moyenne}_1 - \text{moyenne}_2|}{S \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

S, dans la formule ci-dessus, représente la variance totale qui est calculée par la formule suivante :

$$S^2 = \frac{(N_1 \times \sigma_1^2) + (N_2 \times \sigma_2^2)}{(N_1 + N_2) - 2}$$

Le test ANOVA

Le test ANOVA est noté sous cette forme :

F [(degré de liberté entre groupes), (intra-groupes)] = [F calculé] , [valeur de p]

La formule utilisée est :

$$F_{p-1, N-p} = \frac{V_{inter} / (p - 1)}{V_{intra} / (N - k)}$$

V est la variance, **p** le nombre de groupes d'observation, avec pour chaque groupe **k** le nombre d'observations.

La distribution de **F** est tabulée (table du **F** de Snedecor). Ensuite, nous comparons **F** calculé à **F** du tableau pour **p-1** et **n-k** degrés de liberté au seuil considéré. Si le **F** calculé est supérieur au **F** du tableau, il y a une différence significative et par conséquent la valeur **p** sera inférieure à 0,05.

Analyse statistique effective

Notre analyse statistique se divise en deux parties. La première partie concerne le nombre de mots par intervenant sur l'ensemble des entretiens, par entretien¹⁰⁴ et par protagoniste : formateur, jeune, interlocuteur téléphonique, enquêteur. La deuxième comprend le nombre de mots par séquence, par formateur et par stagiaire et se divise en deux sections : les séquences principales des entretiens ordinaires et les séquences secondaires des entretiens préparant les appels téléphoniques.

a) Analyse du nombre de mots par entretien

Nous avons compté le nombre de mots par stagiaire, formateur, enquêteur et interlocuteur, et calculé le pourcentage de mots de chacun de ces intervenants lors des entretiens. Nous avons fait le choix d'utiliser le pourcentage du nombre de mots pour uniformiser notre variable. En effet, la durée des entretiens et la vitesse des discours sont variables. Ces deux éléments entrent comme deux autres variables dans notre analyse et influent sur le nombre de mots par

¹⁰⁴ Pour simplifier la compréhension de l'analyse, nous appelons (E) tout entretien et nous numérotions tout type d'entretien entre le formateur et le jeune (ordinaire ou préparant les appels téléphoniques, programmé sur l'emploi de temps du jeune ou fortuit), l'enquêteur et le jeune (entretiens d'explicitation), l'interlocuteur téléphonique et le jeune (appels téléphoniques). Par la suite, l'analyse interactionnelle sera réalisée par type de recueil de données, tout en précisant le numéro de l'entretien.

intervenant dans chaque entretien. Ces deux variables peuvent donc présenter des facteurs trompeurs qui montrent une évolution ou une régression du nombre de mots par intervenant. Pour éliminer ces deux variables, nous avons décidé de calculer le pourcentage de mots par intervenant au lieu d'utiliser le nombre de mots.

Dans un premier temps, nous séparons les stagiaires pour analyser leur évolution et leurs interactions avec les formateurs, l'enquêteur et les interlocuteurs, en utilisant le pourcentage de mots de chaque stagiaire lors des différents entretiens. Dans un deuxième temps, nous analysons et nous comparons l'effet des différents formateurs et de l'enquêteur sur les pourcentages du nombre de mots des stagiaires. Dans les résultats statistiques, nous désignons le pourcentage du nombre de mots par le pourcentage de mots pour la simplification.

b) Analyse du nombre de mots par séquence

Dans cette section, nous analysons la représentation statistique des séquences des entretiens qui ont eu lieu entre les formateurs et les stagiaires. Après l'analyse séquentielle de la totalité de ces entretiens, nous avons pu distinguer onze séquences dans les entretiens ordinaires et six séquences dans les entretiens préparant les appels téléphoniques.

Nous avons compté, dans cette deuxième partie de l'analyse statistique, le nombre de mots par intervenant, par séquence. Nous avons utilisé dans notre analyse le pourcentage de mots consacrés à chaque séquence par intervenant. Ainsi, nous avons éliminé l'influence de la durée des entretiens et de la vitesse des discours qui peuvent entrer comme deux autres variables dans notre analyse et sont susceptibles, par la suite, de fausser le nombre de mots par intervenant et par séquence.

Nous avons considéré tous les formateurs comme un seul intervenant pour calculer le pourcentage moyen de mots consacrés à chaque séquence en comparaison avec celui des stagiaires.

Nous présentons ci-dessous un tableau modèle qui nous oriente sur le placement tabulaire des éléments de l'analyse. Chaque lettre correspond à un élément dans le tableau.

Dans un premier temps, nous avons décompté les mots de chaque intervenant dans tous les entretiens ; divisé les entretiens en séquences ; décompté le nombre de mots de chaque intervenant par séquence.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé deux pourcentages. Le premier est le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence par intervenant dans tous les entretiens (a). Pour obtenir ce pourcentage par intervenant, nous avons divisé le nombre de mots consacrés à la séquence choisie par le nombre total de mots du même intervenant dans tous les entretiens. Le deuxième est le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence par intervenant uniquement dans les entretiens comportant la séquence choisie (b). Nous avons calculé ce pourcentage par intervenant en divisant le nombre de mots consacrés à cette séquence par le nombre total de mots du même intervenant dans les entretiens comportant la séquence.

Dans un troisième temps, nous avons calculé le pourcentage moyen et l'écart-type des mots consacrés à chaque séquence pour l'ensemble des stagiaires et l'ensemble des formateurs séparément. Nous avons calculé deux pourcentages moyens et un écart-type.

Le premier pourcentage moyen est celui des mots consacrés à la séquence choisie dans tous les entretiens de chaque ensemble. Nous l'avons calculé en additionnant, par ensemble, les pourcentages de mots consacrés à cette séquence et en divisant le total par le nombre de tous les entretiens de cet ensemble (c). Le deuxième pourcentage moyen avec son écart-type est celui des mots consacrés à la séquence choisie exclusivement dans les entretiens comportant cette séquence. Nous l'avons calculé en additionnant, par ensemble, les pourcentages de mots consacrés à la séquence choisie et en divisant le total par le nombre d'entretiens de cet ensemble comportant uniquement cette séquence (d). Enfin, nous avons calculé, par intervenant, l'écart à la moyenne du pourcentage moyen de mots consacrés à chaque séquence dans les entretiens comportant la séquence choisie (e).

Tableau 5 : Tableau modèle.

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6			(a)	(a)	(b)	
S2	F2 et F4			(a)	(a)	(b)	
S3	F1 et F3			(a)	(a)	(b)	
S4	F1 et F3			(a)	(a)	(b)	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6			% Moyen de tous les stagiaires=(c)	% Moyen de tous les formateurs =(c)	% Moyen de tous les stagiaires = (d)	Eca =



Hors écart-type

Comme nous l'avons démontré dans la section statistique précédente, le nombre de mots des stagiaires est dépendant de celui du formateur. Pour minimiser l'effet du formateur sur le pourcentage de mots consacrés à une séquence chez les stagiaires, nous utilisons dans nos analyses comparatives uniquement le pourcentage de mots consacrés à une séquence dans les entretiens du stagiaire comportant cette séquence et non pas le pourcentage de mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens du stagiaire. De cette façon, nous étudions l'intérêt que représentent les séquences pour les stagiaires une fois qu'ils sont invités par les formateurs à parler des sujets choisis. Ce déclenchement se trouve exclusivement dans les entretiens comportant ces séquences.

Ce volume comporte uniquement les résultats de l'analyse statistique qui sont complémentaires et/ou nécessaires à la compréhension de l'analyse conversationnelle, de l'analyse des composantes du schème d'action et de la discussion de leurs résultats. La version complète des résultats de l'analyse statistique figure dans les annexes. Le tableau récapitulatif ci-dessous marque l'emplacement des résultats de l'analyse statistique dans les annexes.

Tableau 6 : Emplacement des résultats de l'analyse statistique dans les annexes.

Annexe 1 : Analyse des entretiens ordinaires
2.1. Analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par intervenant
2.2. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence par stagiaire
Annexe 2 : Analyse des entretiens préparant les appels téléphoniques
2.1. Analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par intervenant
2.2. Analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence par stagiaire
Annexe 3 : Analyse statistique du nombre de mots par interactant dans les entretiens et les appels téléphoniques
1.1. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : entretiens et appels téléphoniques avec le Stagiaire 1
1.2. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : entretiens et appels téléphoniques avec le Stagiaire 2
1.3. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : entretiens avec le Stagiaire 3
1.4. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : entretiens avec le Stagiaire 4
2.1. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : analyse de l'effet formateur / enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires
2.2. Analyse statistique du nombre de mots par interactant : entretiens et appels téléphoniques avec tous les protagonistes (récapitulatif)

3.1.4. Configuration des comparaisons interindividuelles : quatrième niveau d'analyse

Ce quatrième niveau concerne l'analyse par séquence et par entretien. La comparaison interindividuelle entre les formateurs porte sur les interactions avec chaque jeune. Nous avons testé l'utilité de cette démarche uniquement dans les entretiens ordinaires.

Nous effectuons un tableau récapitulatif tous les concepts et les stratégies mobilisés par tous les formateurs avec tous les jeunes, dans les séquences sélectionnées et analysées¹⁰⁵ se rapportant à tous les entretiens. Les résultats de cette étape d'analyse nous aideront à mieux comprendre la cause de la disparité interindividuelle entre les formateurs, son lien avec la mobilisation des concepts et des stratégies dans la situation sociale d'entretien, mais aussi le rôle des concepts dans l'élaboration des stratégies. L'objectif de ce niveau d'analyse est de relever les fonctions de tutelle du formateur dans chaque séquence analysée, se rapportant à la situation sociale d'entretien ordinaire dans laquelle nous considérons l'interaction entre le formateur et le jeune comme une « interaction de tutelle » au sens de Bruner (1983a).

Dans ce volume, en nous fondant sur les résultats figurant dans les annexes des entretiens ordinaires, dans la discussion des résultats, nous développerons les fonctions de tutelle du formateur qui se répètent dans chaque séquence analysée. Dans les annexes, par séquence analysée, nous illustrons dans un tableau équivalent à une comparaison interindividuelle entre les formateurs et les jeunes, les résultats détaillés. Nous présenterons les résultats par entretien, par protagonistes, par concepts mobilisés et par stratégies utilisées dans l'interaction verbale.

Le tableau récapitulatif ci-dessous marque l'emplacement des résultats de la comparaison interindividuelle de chaque séquence analysée dans les annexes.

Tableau 7 : Emplacement des résultats de la comparaison interindividuelle de chaque séquence analysée dans les annexes.

Annexe 1 : Analyse des entretiens ordinaires
3.3. Séquence du choix du métier : configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune
4.3. Séquence de clôture : configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune
5.3. Séquence d'ouverture : configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune

3.1.5. Analyse de la conceptualisation des composantes du schème d'action : cinquième niveau d'analyse

Ce niveau concerne l'analyse d'une séquence interactionnelle présente dans chaque entretien.

Nous rappelons brièvement le fondement théorique sur lequel s'appuie l'analyse de cette partie que nous expliciterons par des schémas. Ensuite, nous éluciderons les trois niveaux

¹⁰⁵ Nous rappelons que les séquences sélectionnées après l'analyse séquentielle sont : le choix du métier, la clôture et l'ouverture.

effectifs de notre analyse que nous figurerons par des schémas commentés¹⁰⁶ : schéma des mouvements interactionnels, schéma d'action et schéma de conceptualisation des composantes du schème d'action (co-construits par l'activité verbale de tous les protagonistes). Dans ce volume, nous donnons un exemple de l'utilisation du schéma des mouvements interactionnel et du schéma d'action : l'analyse complète figurera dans les annexes des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques. Dans ce volume, nous incluons uniquement tous les schémas de conceptualisation des composantes du schème d'action. La discussion de chaque chapitre inclura les résultats des deux premiers niveaux.

Nous avons conçu les deux premiers niveaux d'analyse qui sont une étape préalable à la construction du schéma de conceptualisation des composantes du schème d'action déjà utilisé par Chakroun (2009), mais nous lui avons ajouté, lorsque cela est indispensable :

- les différentes tâches et activités résidant dans les interactions, l'ordre et la cause de leur transition, et leur agencement ;
- la méthode de construction des concepts (en solo ou en duo, concepts principaux ou subsidiaires) ;
- la prise de décision(s).

Dans cette partie, nous décrivons ces trois niveaux d'analyse, comment nous les avons élaborés avant et pendant l'analyse. Dans la conclusion générale de notre thèse, nous ferons un retour réflexif sur l'utilité de ces types d'analyse que nous avons essayé de mettre à l'épreuve, en vue d'une meilleure analyse de l'évolution du jeune.

3.1.5.1. Cadre théorique

Nous nous appuyons principalement sur la théorie des schèmes basée sur les travaux de Kant, Piaget et développée par Vergnaud. Cette théorie s'intéresse à la construction, chez le sujet-apprenant, du savoir et des concepts par le processus cognitif. Piaget s'est intéressé à l'interaction sujet-objet, où le schème explique la conduite du sujet dans une situation donnée. Par la suite, Vergnaud (1994, 1996, 2000) s'est intéressé à l'interaction sujet-situation. Vergnaud définit le schème comme une unité dynamique fonctionnelle, comme une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données. Selon Vergnaud (1994, p. 190), « il n'y a pas de situation sans schème et pas de schème sans situation ».

Il détermine les composantes des schèmes en quatre catégories, auxquelles nous avons joint une cinquième figurant dans le schéma de conceptualisation :

- 1) les buts, sous-buts, intentions et anticipations ;
- 2) les règles d'action ;
- 3) les invariants opératoires¹⁰⁷, permettant à l'action du sujet d'être opératoire (Vergnaud, 1990) ;
- 4) les possibilités d'inférence, qui sont manifestes par les prises d'informations dans nos interactions ;
- 5) la « prise de décision », que nous avons ajoutée au schéma de conceptualisation du schème d'action. Elle est manifeste dans l'activité verbale du jeune après sa co-activité verbale avec le formateur dans les interactions formateur-jeune ou dans l'explicitation verbale de son activité dans les entretiens d'explicitation. Elle est apparente dans la phase finale de la conceptualisation et la construction du schème d'action et peut représenter un marqueur

¹⁰⁶ Nous désignerons les différents niveaux d'analyse par le nom des « schémas » qui les constituent, mais dans l'analyse nous incluons à la fois le schéma et son interprétation.

¹⁰⁷ Les concepts-en-acte permettent de prélever l'information pertinente en situation afin de catégoriser l'information utile. Selon Pastré (2008), ce concept est analysable en termes de concepts organisateurs, d'origine pragmatique ou scientifique. Les théorèmes-en-acte sont les propositions tenues pour vraies par la personne qui lui permettent de traiter cette information.

d'acquisition, d'évolution, d'engagement, de désengagement, de peur. Notre choix de l'inclure dans le schéma est fondé sur sa répétition constante dans les interactions et les entretiens d'explicitation.

Notre analyse porte sur le développement du schème d'action propre à une tâche et une activité dans une classe de situation déterminée. Nous rappelons que, selon Vergnaud (1994), la classe des situations regroupe un ensemble de situations au sein d'une entité plus grande, qui est la situation. Vergnaud (1990) distingue deux classes de situations : premièrement, les classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation ; deuxièmement, les classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oriente vers un temps de réflexion et d'exploration.

Notre analyse prend en compte la situation, la tâche « prescrite » (Leplat, 1997), l'activité verbale du formateur et du jeune lors des interactions verbales et des entretiens d'explicitation.

Nous ne prenons pas en considération le registre visuel, gestuel et proprioceptif de l'activité. Nous prenons en compte uniquement l'énonciation orale, soit dans l'interaction sociale du formateur et du jeune, soit dans l'explicitation orale du jeune.

D'abord, le schéma des mouvements interactionnels représente la part de chaque protagoniste dans la construction du schème d'action, à l'intérieur de chaque tour de parole.

Ensuite, nous présentons les composantes du schème d'action de chaque classe de situation sous forme de schéma d'action, défini par Sonntag (2002, p. 1) comme un « outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles ». Il souligne son importance dans la figuration de l'analyse des pratiques professionnelles autour du triplet : tâche, activité et agent. De même, il explique que, dans l'analyse de l'activité, le schéma d'action peut exprimer à la fois la représentation des connaissances en cours d'activité et l'enchaînement des actions. Nous avons utilisé le logiciel « Free Mind » pour schématiser les schèmes d'action. Dans notre étude sur le développement du jeune par l'interaction verbale formateur-jeune, nous figurerons, par le schéma d'action, les résultats de notre analyse de l'activité cognitive exprimée par l'activité verbale des protagonistes. Nous relèverons la part de la co-activité verbale dans la construction des composantes du schème d'action propre à une situation passée (en cours de formation), actuelle (au moment de l'entretien) ou future (après l'entretien, à l'intérieur ou à l'extérieur du dispositif).

De ce fait, nous étudierons les composantes de la totalité fonctionnelle dynamique, le schème que nous avons détaillé au préalable. De même, nous relèverons l'enchaînement temporel de différentes activités que nous avons exprimé sous forme de numéros des schémas d'action intermédiaires/incomplets et qui ont permis de construire le schéma d'action final. Chaque numéro correspond à l'ordre d'apparition de l'interaction dans le même entretien.

Enfin, le résultat de ce schéma d'action nous permet de passer au niveau suivant de conceptualisation du schème d'action.

3.1.5.2. Etapes d'analyse

Emboîtement des schémas

Nous figurerons la construction du schème d'action par trois schémas qui se succèdent.

D'abord, nous montrerons, par le premier schéma des mouvements interactionnels, la construction du schème à l'intérieur des tours de parole. Nous faisons le constat que dans la

situation sociale d'entretien basée sur l'activité verbale du formateur et du stagiaire, la construction du schème d'action est le résultat des mouvements interactionnels des énoncés. Un seul tour de parole d'un protagoniste peut contenir une ou plusieurs composantes du schème d'action. Nous n'incluons pas dans ce schéma les tours de parole qui ont leur place dans l'interaction, mais que nous qualifions de neutres par rapport à la construction du schème d'action.

Ensuite, nous intégrerons les composantes du schème d'action (niveau 1 de conceptualisation), déjà montrées dans le schéma des mouvements interactionnels, dans un schéma englobant la construction du schème d'une ou plusieurs interactions du même entretien. Chaque schéma des mouvements interactionnels permettra d'enrichir le schéma d'action.

Enfin, nous incluons les résultats des deux schémas précédents dans le schéma de conceptualisation du schème d'action (niveau 2 de conceptualisation), en identifiant l'entretien de référence et sans distinguer les interactions. L'objectif de ce dernier niveau est de réaliser une analyse plus approfondie de ce qui se dissimule derrière l'activité verbale, l'activité cognitive, et qui ne réside pas forcément de façon claire dans la verbalisation des protagonistes.

Dans la partie suivante, nous expliquerons notre démarche d'analyse. A chaque schéma, nous donnerons des exemples explicites de l'E19.

a) Schéma des mouvements interactionnels

Nous avons emprunté le terme de « mouvement » à Sinclair et Coulthard (1975, 1992) qui l'ont utilisé pour définir une intervention. Dans notre analyse, nous utilisons le terme de « mouvement interactionnel »¹⁰⁸ pour désigner le changement d'orientation des énoncés dans plusieurs tours de parole et à l'intérieur du même tour de parole donnant lieu à la construction des composantes du schème d'action. Nous relèverons, dans l'activité verbale de chaque interlocuteur, les traces de la co-construction des composantes du schème de l'action présentes dans un tour de parole.

Dans ce schéma, nous avons représenté les mouvements par un M majuscule¹⁰⁹ et nous les avons numérotés selon leur ordre d'apparition dans l'interaction et à l'intérieur des tours de parole. Nous avons différencié les tours de parole de chaque protagoniste par une couleur. Nous précisons que, dans les tours de parole, nous prenons en compte uniquement les composantes du schème d'action. De ce fait, les tours de parole qui ne contiennent pas les composantes du schème d'action seront absents de notre schéma, mais présents dans l'analyse qui précède le schéma.

¹⁰⁸ Dans notre analyse, nous différencions deux types de mouvements : les « mouvements interactionnels » des tours de parole dans une interaction des entretiens ordinaires ou des entretiens préparant un appel téléphonique, et les « mouvements séquentiels » des interactions à l'intérieur d'une même séquence tout au long des entretiens ordinaires entre le formateur et le jeune, présents dans l'analyse séquentielle.

¹⁰⁹ Les significations des abréviations que nous expliquerons dans la section d'anonymisation du corps sont les suivantes : S « stagiaire », F « formateur », TP « tour de parole ».

Exemple des mouvements interactionnels du schème de l'action d'« appeler les employeurs » (E19 entre S1 et F4)

M1	S1-TP 1	: Prises d'informations sur la cause de la prise de contact : avoir la liste des magasins cibles pour les stages
M2	S1-TP 1	: Schème d'action : appeler les employeurs
M3	F4-TP 2	: Catégories-en-acte : magasins sélectionnés
M4	F4-TP 2	: Sous-but : choix du lieu de stage
M5	F4-TP 2	: Concept pragmatique : choix
M6	S1-TP3-5 -7- 9	: Sous-but : choisir le lieu de stage
M7	F4-TP10	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M8	S1-TP 11	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M9	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M10	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M11	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage

Figure 16 : Schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 1 à 13 de l'E19.

M1	F4-TP 20	: Concept pragmatique : choix
M2	F4-TP 20	: Catégories-en-acte des magasins sélectionnés : trois magasins
M3	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M4	S1-TP 21	: Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés du choix : situer le lieu de stage
M5	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M6	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M7	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M8	S1-TP 21	: Catégories-en-acte des magasins sélectionnés : trois magasins

Schéma 2 des mouvements interactionnels du TP 20-22 de l'E19

Figure 17 : Schéma 2 des mouvements interactionnels des TP 20 à 22 de l'E19.

M1	S1-TP 33-35	: But : trouver un lieu de stage
M2	S1-TP 35	: Prises de décisions : préparer le contenu de l'appel

Figure 18 : Schéma 3 des mouvements interactionnels des TP 32 à 36 de l'E19.

b) Schéma d'action des schèmes d'action

Le schéma du schème d'action est le résultat des mouvements interactionnels dans une ou plusieurs interactions du même entretien. A chaque étape, il intègre les nouvelles composantes du schème d'action, construites à l'étape qui est sujet d'analyse, aux composantes du schème d'action déjà établies dans l'étape précédente. Pour marquer l'enchaînement temporel de la construction, à côté de chaque élément des composantes du

schème d'action, nous notons le numéro du schéma dans lequel il a été identifié pour la première fois et qui correspond au numéro de l'interaction à l'intérieur du même entretien. Nous avons identifié l'activité verbale du jeune par les caractères rouges et l'activité verbale des formateurs par les caractères noirs, afin de les différencier. Lorsque les énoncés du jeune reflètent l'appropriation du contenu propositionnel du formateur, nous figurons cela par une clé devant les composantes du schème prononcées par le jeune.

Les trois schémas ci-dessous sont un exemple de l'évolution du schème d'action pour un jeune au cours de l'E19.

Exemple du schéma d'action des schèmes d'action : premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs » (E19 entre S1 et F4)

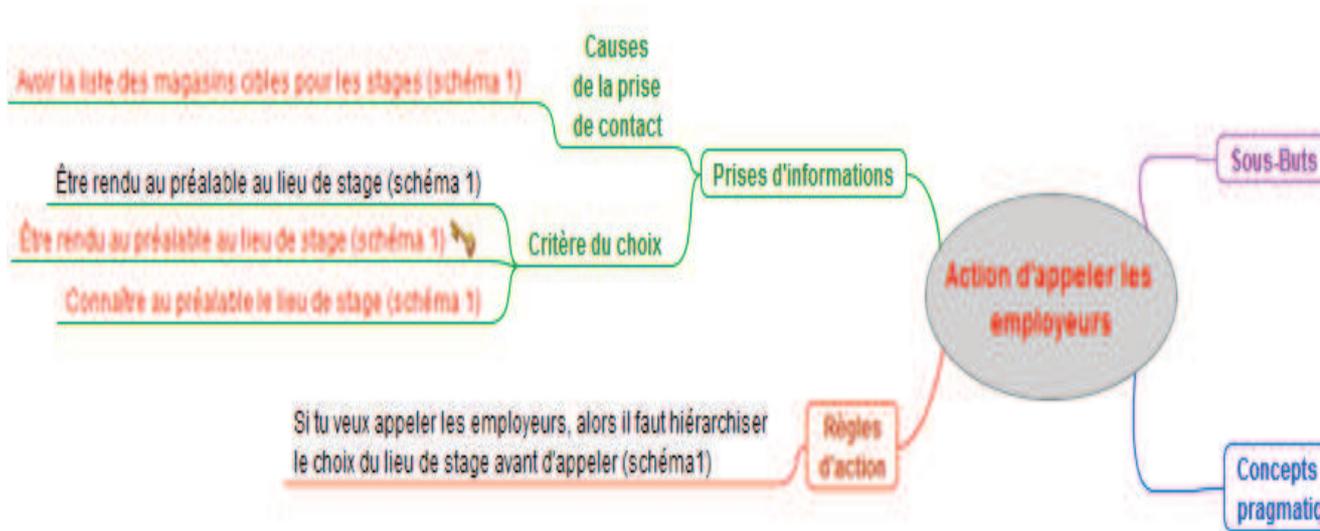


Figure 19 : Schéma d'action 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau

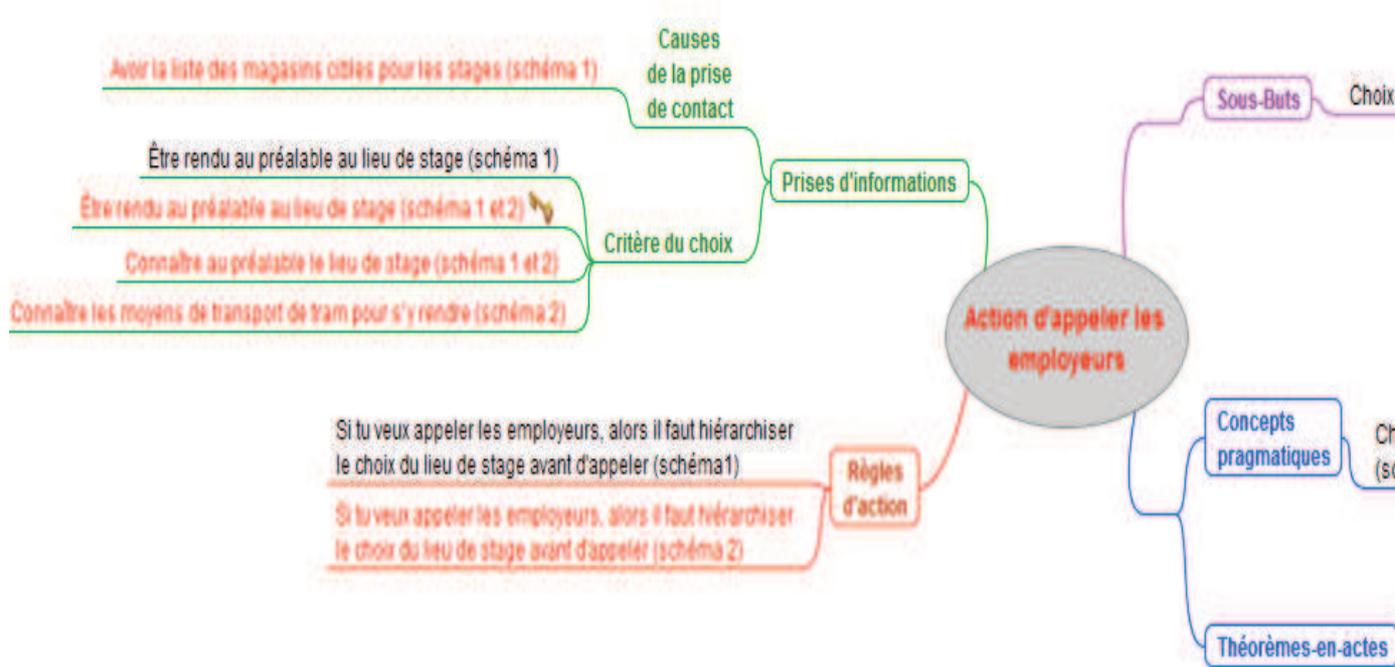


Figure 20 : Schéma 2 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1) : TP 20-22 de l'E19

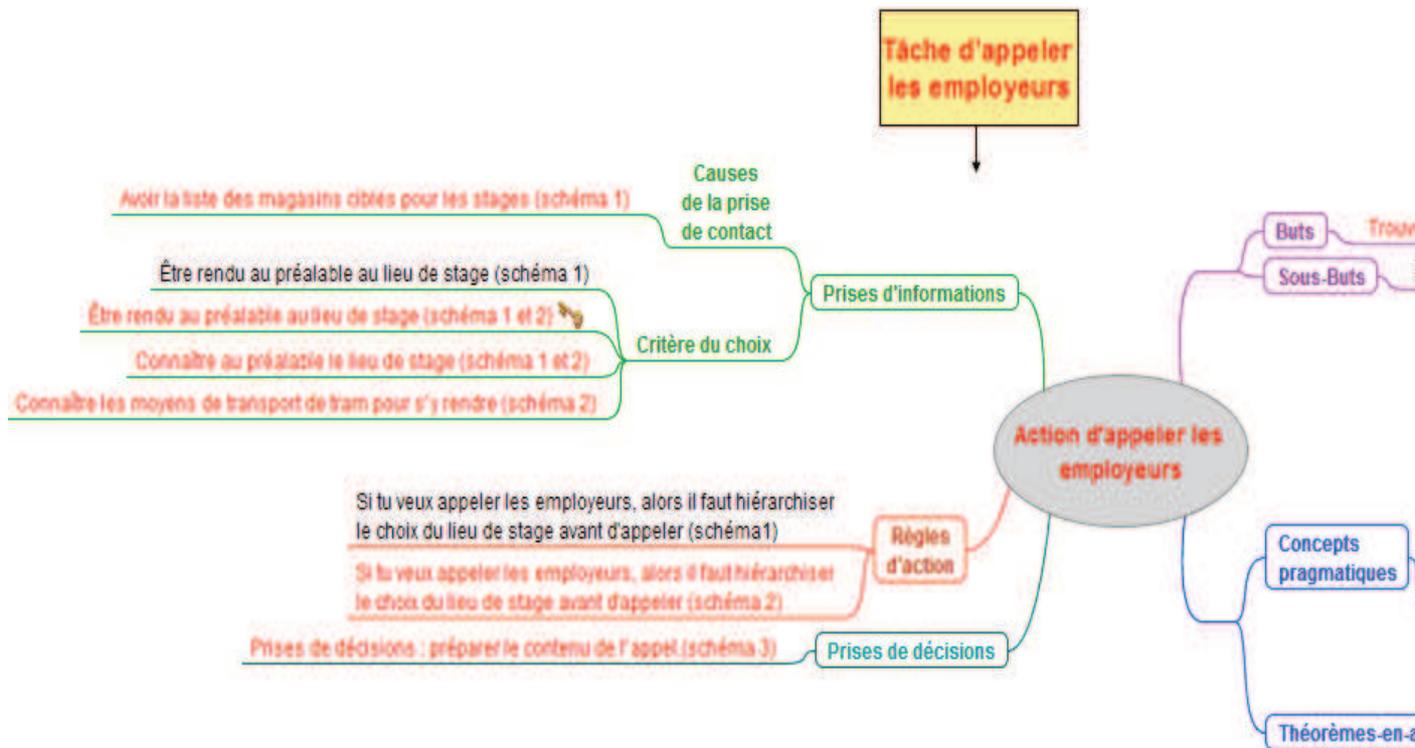


Figure 21 : Schéma d'action 3 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1) : TP 32-36 de l'E au schéma 2 du TP 20 à 22).

c) Schéma de conceptualisation du schème de l'action

Ce troisième niveau d'analyse rassemble la conceptualisation d'une ou plusieurs interactions du même entretien ou les interactions de différents entretiens, sans différencier les interactions qui ont travaillé les composantes du schème d'action. Il représente une étape d'analyse plus approfondie que les deux niveaux précédents qui explorent uniquement les composantes du schème d'action perçues et tangibles dans l'activité verbale. Sur la base de ces deux derniers niveaux, cette étape d'analyse, que nous avons schématisée, montre la face cachée du lien entre l'activité cognitive et l'activité verbale, afin de construire le schème d'action : les concepts travaillés, les tâches, les activités, la méthode d'agencement des différentes composantes du schème de l'action co-construits par les protagonistes.

Exemple du schéma de la conceptualisation du schème d'action : deuxième niveau de la conceptualisation d'« appeler les employés » (E19 entre S1 et F4)

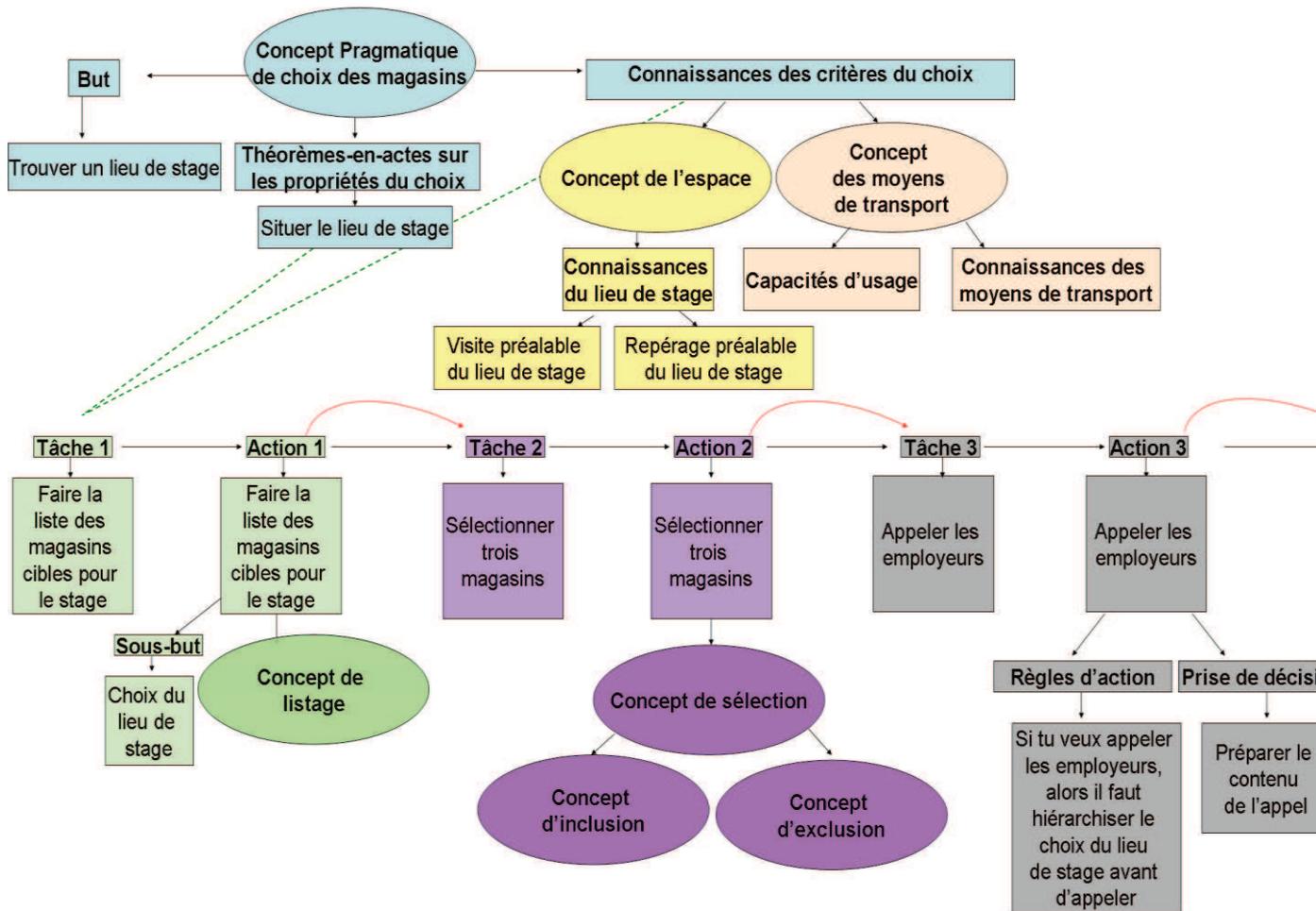


Figure 22 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employés (niveau 2) des TP 1-13, T

3.2. Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques

3.2.1. Méthodes de recueil de données

Nous avons enregistré onze appels téléphoniques représentant des interactions entre deux jeunes et des interlocuteurs téléphoniques différents¹¹⁰, extérieurs au dispositif de formation. Le jeune a appelé soit des intervenants sociaux dans d'autres dispositifs en vue de la demande d'un service (renseignement, prise de rendez-vous), soit des employeurs en vue de la prospection des entreprises acceptant d'accueillir des stagiaires en stage.

3.2.2. Méthodes d'analyse de données

Dans notre travail d'analyse des appels téléphoniques, nous nous fondons sur l'analyse conversationnelle que nous distinguons de l'analyse du discours, qui catégorise les phénomènes liés aux conditions de production de ce discours à travers les unités linguistiques.

Nous notons que la méthode d'analyse du discours ne convient pas à l'objectif de notre recherche qui est l'étude du processus d'accomplissement des activités conversationnelles par l'interaction entre deux interlocuteurs : stagiaire-formateur, stagiaire-professionnel. De ce fait, nous nous sommes fondée sur l'analyse conversationnelle développée aux Etats-Unis. Elle fait partie de la sociolinguistique, notamment de l'ethnométhodologie qui étudie l'interaction sociale comme comportement et considère le langage comme une activité d'interaction sociale qui a ses caractéristiques réflexives (Have, 1999, Silverman, 1998). Selon Héritage (1984), l'analyse conversationnelle est la base de l'étude d'une grande variété d'actions sociales et l'automatisme de la production des actions sociales en est exclu. Conséquemment, par l'analyse, les chercheurs quêtent les régularités, les règles, les normes de l'action sociale.

Sur la base de la ritualité de l'« interaction » en face à face avec le « quotidien » / « *everyday life* » (Goffman, 1967, p. 4), donc dans le « milieu naturel » de l'interaction / « *natural settings* » (Goffman, 1967, p. 1), Goffman (1974) étudie l'analyse des conversations.

Désormais, cette analyse conversationnelle s'intéresse au processus de réalisation des activités conversationnelles quotidiennes des membres de la société ; l'appel téléphonique en fait partie. De nombreux travaux, que nous citerons au cours de cette partie, se sont intéressés aux appels téléphoniques. Schegloff et Sacks (1973) ont travaillé sur les règles de l'organisation des conversations, leurs procédures d'ouverture et de fermeture.

Nous relevons que l'utilisation de l'analyse conversationnelle a été appliquée à l'analyse des activités dans divers types d'institutions. Nous citerons les domaines de la police (Meenhan, 1989 et Zimmerman, 1992a et 1992b), des cabinets médicaux (Frankel, 1984, 1989, 1990 et Have, 1991) et du discours politique (Atkinson, 1984).

Dans notre étude, nous appliquerons l'analyse conversationnelle des appels téléphoniques dans ce nouveau domaine qu'est la formation-insertion, à une double fin de service et de formation. Nous analyserons les appels téléphoniques effectués dans l'institution de formation-insertion dénommée l'Atelier. Ces appels téléphoniques ont un double objectif. Le

¹¹⁰ Nous détaillerons la méthode du recueil de données des interactions jeune-interlocuteur des appels téléphoniques (annexe 4.3.).

premier objectif visible relève du domaine du service ; c'est l'entrée en contact avec des personnes extérieures au dispositif pour la recherche de stage ou la demande de renseignements. Le deuxième objectif dissimulé est pédagogique ; le formateur utilise l'objectif visible de l'appel comme prétexte pour expliquer au jeune les différents rituels de l'ouverture de l'appel téléphonique à une fin de service avec des personnes étrangères.

Cadre d'analyse : séquences d'ouverture des appels téléphoniques

Dans notre analyse des appels téléphoniques, nous nous intéressons particulièrement à l'analyse des séquences d'ouverture qui sont bien définies par les chercheurs.

Schegloff (1968, 1972, 1979, 1986) a identifié quatre séquences canoniques de l'ouverture des appels téléphoniques : appel/réponse, identification/reconnaissance, salutations/salutations et « re-salutation » (demande initiale). Ces séquences, qui impliquent des tâches interactionnelles, ne vont pas forcément apparaître dans chaque ouverture d'un appel téléphonique. D'autres chercheurs ont étudié ces séquences et la construction des tours de parole, tels que Sacks (1992a, 1992b) et Schegloff & Sack (1973). Dans ces séquences d'ouverture, il y a une symétrie. Sacks relève les paires qui construisent ces séquences ; elles sont appelées unités séquentielles et sont organisées en deux tours de parole. Ce qui est produit dans le premier tour conditionne l'unité du deuxième tour.

Schegloff (1972, p. 341) fait la différence entre la séquence « *slot* »¹¹¹ et les « items » qui la construisent. Selon Hopper (1992, pp. 56-57), la tâche serait que le participant de l'appel téléphonique emboîte l'item dans l'emplacement qui lui convient (situation-problème pour le jeune). Nous notons que l'existence ou l'absence des séquences d'ouverture de l'appel téléphonique, ainsi que l'activité verbale de l'appelant, dépend du degré de connaissance du répondant, de l'objectif de l'appel et des caractéristiques des appelants.

La première séquence comporte l'appel et la réponse « *summons/answer* ». L'appel représente le bruit de la sonnerie du téléphone et la réponse qui est la première chose dite par le répondant. Schegloff (1968) compare le son de la sonnerie à quelqu'un qui, en face à face, a repéré visuellement l'autre et qu'il appelle par son nom. La sonnerie du téléphone différencie le rôle de l'appelant qui a une raison d'appeler, qui connaît la personne ou l'institution appelée, de celui du répondant qui subit l'intrusion. La réponse à l'appel, par exemple par « oui, allô », ouvre la communication.

La deuxième séquence comporte l'identification et la reconnaissance dans laquelle chaque interlocuteur s'identifie et reconnaît l'autre. Au téléphone, elle est primordiale, peu importe le type de relation des partenaires, à savoir les relations de service, d'intimité ou de routine : « *Whatever a telephone conversation is going to be occupied with, however bureaucratic or intimate, routine or unusual, earthshaking or trivial, it and its parties will have to pass through the identification/recognition sieve as the first thing they do.* » (Schegloff, 1979, p. 71) Schegloff (1986 et 1979a, p. 28) explique que cette séquence apparaît au second tour de l'appelant. Schegloff (1986, pp. 117-118) différencie l'identité individuelle c'est-à-dire le nom de la personne, de l'identité catégorielle de l'interlocuteur comme l'identification par le nom de l'établissement auquel il appartient.

¹¹¹ Traduit comme « endroit structural » p. 37. Fele, Giolo (2006). La communication dans l'urgence : appels au secours téléphoniques, Revue Française de Linguistique Appliquée 2006/2, XI, 33-51.

Selon Hopper (1992), en face à face, les personnes ne sont pas obligées de s'identifier verbalement, la perception visuelle suffit pour reconnaître l'autre et pour enchaîner les activités verbales, tandis qu'en appel téléphonique il y a un travail d'identification des parties qui doit être fait après l'appel et la réponse. Ces tâches s'effectuent après la réponse à l'appel téléphonique.

Schegloff distingue deux types d'identification. Le premier type est l'identification faite par le répondant. Hopper (1992, p. 60) considère la reconnaissance vocale téléphonique comme un jeu de devinettes pour les personnes qui se connaissent au téléphone. Le deuxième type est l'auto-identification par l'appelant. C'est le cas des appels téléphoniques dans le domaine du service où chaque participant à la conversation téléphonique doit s'identifier.

La troisième séquence porte sur l'échange de salutations. A l'inverse de la relation en face à face, la salutation n'est pas le premier énoncé (Sacks, 1970). La fonction de la salutation est d'ouvrir l'interaction conversationnelle ; c'est un signe de reconnaissance de l'autre et la marque que la relation avec l'autre est recevable (Grimshaw *et al.*, 1984). Selon Sacks (SS 158X, Spring 1972, lecture 3), si la première paire adjacente est effectuée, la deuxième paire doit être semblable à la première « *Given a first Greeting, a second should be done.* » Les deux interlocuteurs construisent la « participation mutuelle ratifiée » (Goffman, 1963, p. 100).

Sacks explique que la salutation n'est pas répétitive. Il y a juste une paire de salutations au début de l'ouverture de la relation. Ce sont assez souvent des paires. La question provoque la réponse, l'invitation provoque l'acceptation ou le refus, la salutation invite une réponse à la salutation.

Cette séquence fait une transition vers l'objectif de l'appel et la résolution du problème que rencontre l'appelant.

La quatrième séquence est la « demande initiale » de l'état de l'autre, de sa santé et de sa réponse / « *initial inquiry* ». En anglais, cette séquence est réduite à « *How are you ?* », ce qui équivaut à « Comment vas-tu ? » en français. Plusieurs items de réponse, qui représentent l'« état de valeur » de la personne, « *value state descriptor* », peuvent apparaître (Sacks 1975, p. 70). Nous donnons l'exemple de « Ça va » qui ramène aux participants la « position d'ancrage » / « *anchor position* », à travers laquelle l'appelant est dans une bonne position pour introduire le « premier sujet » / « *first topic* » (Schegloff, 1986) qui est la raison de l'appel. Schegloff (1986, p. 117) note que ce n'est pas la seule position possible pour introduire le premier sujet.

La réponse négative d'un des interlocuteurs¹¹² donne un « diagnostic de la procédure » interactionnelle à réaliser et influe sur la suite de la conversation téléphonique (*idem*, pp. 70-71). Nous notons que, dans la relation de service, cette séquence n'existe pas. L'appelant estime que le répondant professionnel est prêt à répondre aux questions ou demandes de l'appelant ; l'appelant va donc directement à la raison de l'appel. Selon Schegloff (1986, p. 118), la question « Comment-vas-tu ? » peut être la raison de l'appel ou peut conduire ultérieurement à cette raison : « *Initial inquiries ('how-are-you?'), which may constitute themselves the main object of the conversation or may be preliminaries leading to the 'reason for call'.* »

La cinquième séquence est « *getting down to business* », défini par le dictionnaire Le Robert 2010 comme « passer aux choses sérieuses ». Nous pouvons aussi traduire cette séquence

¹¹² Par exemple, lorsqu'au début de l'interaction un interlocuteur demande à l'autre : « Comment vas-tu ? », si le deuxième interlocuteur répond : « Je ne vais pas bien », ce type de réponse rend l'introduction du premier sujet difficile.

comme « se mettre au travail ». C'est l'élucidation de la raison de l'appel dans le domaine des appels téléphoniques de service, dans lesquels la séquence de « Comment vas-tu ? », qui met l'appelant dans la « position d'ancrage », n'existe pas ; elle est donc remplacée par cette séquence en cas d'appels de service ou même dans d'autres types d'appels. Cette séquence a été introduite et analysée par Bercelli & Pallotti (2002) et Bowles & Pallotti (2004).

Les partenaires de l'appel téléphonique participent mutuellement et activement à la construction des séquences d'ouverture canonique : « *Telephone partners are not robots, nor ritual-users, but actors dancing around a semiotic maypole indicated by the canonical instance.* » (Hutchby, 2000, p. 65) Houtkoop-Steenstra (1991) et Hopper (2000) notent la variation des séquences d'ouverture canoniques dues à la culture et au langage.

Dans les étapes qui suivent ces séquences canoniques, les divergences deviennent très grandes ; c'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser exclusivement les séquences d'ouverture.

Analyse effective des appels téléphoniques entre les stagiaires et les formateurs

Même si notre cadre d'analyse reste l'analyse conversationnelle et les travaux qui ont permis d'avancer cette méthode, notre analyse s'appuie sur la méthode d'analyse réalisée par Pallotti et Varcasia (2008) sur l'ouverture des appels téléphoniques de service, sur les téléphones fixes, dans cinq pays européens : l'Allemagne, l'Espagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni. Ils se fondent sur les cinq séquences d'ouverture des appels téléphoniques pour effectuer la comparaison. Nous avons choisi spécifiquement cette étude pour plusieurs raisons. Les auteurs prennent d'abord en considération la cinquième séquence « *getting-down to business* » / « passer aux choses sérieuses » de l'appel, introduite par Bercelli & Pallotti (2002) et Bowles & Pallotti (2004), et dans laquelle l'intervenant exprime la cause de l'appel et fait un premier mouvement vers la partie centrale de l'appel téléphonique. Nous notons que cette séquence est primordiale pour analyser les ouvertures des appels téléphoniques de service.

Nous utilisons le même cadre d'analyse que cette recherche, mais pour un objectif différent. Pallotti et Varcasia (2008) ont comme objectif d'analyser les mouvements des activités verbales dans chaque séquence d'ouverture afin de comparer les différentes stratégies d'ouverture des appels téléphoniques qu'utilisent les interlocuteurs, selon leur culture et leur langage.

Notre objectif de recherche est d'utiliser les mouvements des activités verbales qui se trouvent à l'intérieur des séquences d'ouverture pour analyser la progression des jeunes, d'un appel à l'autre, par rapport à la tâche à accomplir et à l'activité réalisée, mais aussi par rapport à l'aide du formateur au cours de l'appel téléphonique.

Avant de commencer notre analyse, nous faisons la différence entre les cinq séquences d'ouverture des appels téléphoniques et l'étude des mouvements à l'intérieur des séquences tels qu'ils ont été définis par Pallotti et Varcasia (2008). Nous nous fondons aussi sur l'examen de la structure séquentielle de l'ouverture pour définir les tâches que le jeune a réalisées à l'intérieur des tours de parole. Les cinq séquences des appels téléphoniques sont : l'appel réponse, l'identification et la reconnaissance, les salutations, « Comment vas-tu ? » et « passer aux choses sérieuses ». Dans le domaine du service, les mouvements interactifs des

activités verbales qui en découlent sont l'ouverture du canal de communication, l'identification, les salutations, la disponibilité et « passer aux choses sérieuses ».

Selon Schegloff (1986), dans l'analyse de la conversation la structure routinière s'exprime à travers un format de séquence réalisé par les protagonistes. Il existe deux formats séquentiels pour ouvrir une conversation : le premier est le format sériel « *turn package* », dans lequel chaque tour correspond à une tâche à accomplir ; le deuxième est le format « avec entrelacement » / « *interlocking organization* », où les séquences ne sont pas forcément toutes présentes et dans un ordre unique.

Dans un premier temps, nous analyserons les mouvements de la séquence d'ouverture des appels téléphoniques qu'ont effectués S1 et S2 et leur évolution. De même, nous analyserons la nature des situations dans lesquelles le stagiaire a demandé l'intervention du formateur.

Dans un deuxième temps, nous étudierons le modèle dominant des mouvements individuels du premier tour du répondant (professionnel) et de l'appelant (jeune), dans la séquence de l'ouverture de l'appel téléphonique. Notre objectif est d'explicitier la structure séquentielle de l'ouverture de l'appel téléphonique du stagiaire et ses composantes, conditionnée par le mouvement du premier tour du répondant. Nous donnerons l'exemple des deux premiers tours de parole de la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique entre un professionnel et le jeune, et nous l'analyserons. Il s'agit du format d'« entrelacement » des séquences dans un seul tour de parole.

Dans la discussion relative aux appels téléphoniques, nous relevons les fonctions de tutelle du formateur, au sens de Bruner (1983a), dans l'apprentissage de la situation sociale d'appel téléphonique.

3.3. Entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires

3.3.1. Méthodes de recueil de données

Nous avons mené et enregistré vingt-trois entretiens exploratoires avec cinq formateurs concernant les quatre jeunes que nous avons sélectionnés comme échantillon¹¹³.

Au début de l'enquête, nous sommes partie de l'idée de réaliser des entretiens d'analyse de l'activité professionnelle du formateur, en nous fondant sur les transcriptions des entretiens que le formateur avait conduits avec chaque jeune faisant partie de notre échantillon. Après la réalisation des entretiens exploratoires avec les formateurs, nous avons abandonné cette démarche parce que ce type d'entretien demandait un investissement important de la part du formateur et nécessitait une minutieuse préparation préalable :

- une organisation au niveau de la direction, considérant le temps consacré à l'analyse de l'activité du formateur comme un temps de formation du formateur ;
- une sensibilisation des formateurs à l'importance de l'analyse de l'activité professionnelle et de son utilité ;
- un temps spécifique consacré à l'entretien sur l'emploi du temps du formateur.

¹¹³ Nous détaillerons la méthode du recueil de données des entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires (annexe 4.5.).

Etant donné que nous avons réalisé différents types de recueil de données, nécessitant différents types d'analyse, nous n'avons pas pu prendre en compte les exigences des entretiens d'analyse de l'activité professionnelle qui nécessiteraient d'être au cœur d'une autre enquête plaçant au centre ce type de recueil de données.

Nous avons remplacé ce type d'entretien par les entretiens semi-directifs avec les formateurs, en nous fondant sur les transcriptions des interactions qu'ils ont eues avec les jeunes. De ce fait, nous n'avons pas réalisé de grille d'entretien puisque le contenu de chaque entretien change en fonction de la modification des sujets des interactions entre le formateur et le jeune.

L'objectif de la réalisation des entretiens est de faire le point sur : le parcours du jeune au sein du dispositif ; son évolution à l'intérieur et en dehors des entretiens avec les formateurs (étant donné que le jeune est dans un dispositif de formation proposant différents ateliers) ; les possibilités de sortie du jeune du dispositif en vue de la poursuite de son parcours de formation-insertion dans un autre dispositif ; le point de vue du formateur sur le jeune, sur son évolution et sur la sortie du jeune du dispositif. Ces objectifs ont servi de guide d'entretien.

3.3.2. Méthodes d'analyse de données

Ces entretiens n'ont pas pour fonction de produire des résultats par leur analyse, au même titre que les interactions, les appels téléphoniques et les entretiens d'explicitation. Ils ont pour fonction essentielle et pratique d'explorer le problème et le blocage du jeune dans son parcours de formation et ses essais de sortie du dispositif de formation vers d'autres dispositifs : nous les désignons comme des entretiens « exploratoires ». Leur utilité est de guider les thèmes à aborder avec le jeune lors des entretiens d'explicitation.

Quivy et Van Campenhoudt (2006) expliquent que « l'entretien exploratoire est une technique étonnamment précieuse pour une très grande variété de travaux de recherche sociale ». Ces auteurs expliquent que cette phase exploratoire représente « une des phases les plus agréables d'une recherche : celle de la découverte des idées qui jaillissent et des contacts humains les plus riches pour le chercheur » (p. 58).

Nous avons choisi de mener notre enquête exploratoire auprès des formateurs parce qu'ils représentent la base essentielle de l'action de formation au dispositif du Parcours 2. Nous nous appuyons sur Benoist (2000) pour qui les formateurs, dont le rôle est complexe, représentent « le noyau dur » de l'activité de formation : ils ont un rôle dans l'élaboration des contenus de formation ; ils sont responsables de la progression de la formation. Bonnet (1999) explique que les « formateurs intervenant tout au long des parcours » (p. 142) ont un rôle essentiel dans l'action de formation : d'un côté, ils jouent le rôle du médiateur entre les contenus de formation et les stagiaires ; de l'autre, ils accompagnent les stagiaires dès le début de la formation, dans les cours théoriques, pratiques et dans les stages en entreprise. Nous nous appuyons aussi sur Vergnaud (1992a), qui considère que le formateur d'adultes concrétise la fonction de la didactique professionnelle : « la médiation et la mise en scène » (p. 20).

3.4. Entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation

3.4.1. Méthodes de recueil de données

Après chaque interaction entre le formateur et le jeune, nous avons repéré les problèmes apparents liés au parcours de formation du jeune. De même, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs exploratoires qui ont guidé le choix des thèmes des problèmes dissimulés à aborder avec chaque jeune en fonction de l'évolution de son parcours de formation¹¹⁴. Dans le temps qui a suivi une ou plusieurs interactions, nous avons réalisé un entretien d'explicitation portant sur un de ses problèmes. Pour expliquer le problème, le jeune nous renvoie à la source : une situation dans laquelle une ou plusieurs actions sont réalisées dans le cadre d'une tâche qui lui a été assignée par le formateur ou par des personnes extérieures au dispositif, tel que le tuteur de stage. Une ou plusieurs actions consécutives génèrent un problème reflétant une ou plusieurs difficultés. Le jeune décrit son vécu du déroulement d'une ou plusieurs actions à un moment singulier, se rapportant à une situation ou classe de situation.

Tout au long de l'avancement du parcours de formation des jeunes, au cours des six mois d'enquête sur le terrain, nous avons réalisé vingt-deux entretiens d'explicitation¹¹⁵ avec S1, S2, S3 et S4. La fréquence des entretiens avec les stagiaires dépend de plusieurs facteurs : la présence du jeune dans le dispositif, le nombre des interactions réalisées avec le formateur, les nouveaux problèmes rencontrés lors du parcours de formation et l'envie du jeune de réaliser un entretien d'explicitation sollicitant son investissement (temps, rappel des tâches-actions mobilisant des problèmes, confrontation avec les problèmes rencontrés et leur source).

Pour réaliser les entretiens, nous avons suivi deux stages de formation sur l'entretien d'explicitation dans le cadre du Groupe de Recherche sur l'Explicitation.

Le premier stage nous a permis d'acquérir les techniques théoriques et pratiques de base nécessaires à l'intervieweur pour accompagner l'interviewé dans l'explicitation : « questionner le caractère préréflectif de l'action », en fonction des « propriétés de l'action », de guider et d'accompagner l'évocation et de questionner l'« implicite linguistique » (Vermersch, 2000, p. 32). Ce stage nous a aussi permis de réaliser au cours de nos entretiens un contrat de communication avec l'interviewé, un guidage non-directif et une validation de la vérité, de la précision et de la complétude de la description de son action.

Le deuxième stage d'auto-explicitation nous a permis d'apprendre ce que nous appelons l'« auto-guidage » vers la description de notre vécu d'une action de référence. Ce stage avait un double intérêt : premièrement, il nous a aidée à comprendre l'investissement demandé à l'interviewé pour décrire son action pour un meilleur accompagnement à l'explicitation ; deuxièmement, il nous a permis, après chaque interaction, de prendre un temps d'auto-explicitation écrite portant sur les difficultés du jeune que nous avons cernées lors de l'interaction. Même si nous n'avons pas fait partie de l'interaction formateur-jeune lors de l'enregistrement de l'interaction, nous avons fait partie de la situation d'entretien par le biais de notre présence. Ainsi, nous n'avons pas produit une action verbale lors de l'entretien mais d'autres types d'actions, notamment visuelles, auditives et cognitives, que nous avons pu auto-expliciter après chaque interaction afin d'aider à cibler les problèmes et les difficultés des jeunes. Compte tenu des séquences variées et des informations multiples lors des

¹¹⁴ Nous expliquerons ce type de recueil de données dans les pages suivantes. Nous avons choisi de mentionner d'abord tous les types d'interaction, dont les entretiens d'explicitation et par la suite les entretiens exploratoires avec les formateurs.

¹¹⁵ Nous détaillerons la méthode du recueil de données des entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation (annexe 4.4.).

interactions formateur-jeune, la rédaction de notre auto-explicitation a le statut d'un journal de bord qui nous permet de faire une sélection et qui nous oriente vers les problèmes et les difficultés clés. Ainsi, les interactions retranscrites demeurent la première source d'analyse.

L'entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action de l'interviewé, suite à une tâche donnée. Selon Vermersch (2000, p. 18), ce type d'entretien dépasse la production d'une connaissance d'un « résultat final » pour arriver à la nature et à la cause du problème. Il fixe trois objectifs : premièrement, il aide l'intervieweur à « s'informer » sur l'action qui a généré un problème, une difficulté ou une réussite ; deuxièmement, il aide l'interviewé à « s'auto-informer » par le biais d'un retour réflexif sur une action qu'il a réalisée dans le passé proche ou lointain ; troisièmement, il lui apprend à « s'auto-informer » par la métacognition.

En référence à une tâche, l'interviewé explicite son action. L'entretien d'explicitation est basé sur trois dimensions de l'action (p. 32) : la dimension « vécue », à savoir l'action singulière telle qu'elle a été vécue par l'interviewé ; la dimension « procédurale » de l'action, c'est-à-dire le déroulement concret de l'action en dehors de ce qu'il faut faire théoriquement, des buts et des finalités ; la dimension « implicite et préréfléchie de l'action », dans laquelle l'action est considérée comme une connaissance « opaque » pour la personne qui l'a réalisée et, par le biais de l'explicitation, devient une source d'information. Lors de l'explicitation, l'interviewé reste focalisé sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les jugements et les opinions.

3.4.2. Méthodes d'analyse de données

Dans l'analyse des entretiens d'explicitation, à l'inverse des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques, nous n'avons utilisé qu'un seul type d'analyse : le schéma de la conceptualisation du schème d'action (niveau 2). La cause en est que la seule activité verbale importante à analyser est celle du jeune, étant donné que les entretiens ont lieu avec l'enquêteur et non pas avec le formateur. Ainsi, la verbalisation de la construction du schème d'action, qui a une fonction formatrice, est réalisée uniquement par le jeune, se fondant sur une action dans une situation passée de référence, source d'un problème.

4. Transcription et anonymisation du recueil de données

4.1. Transcription du recueil de données

Selon Blanche-Benveniste (1997, p. 24) : « On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer des morceaux. » Bilger (1999, p. 81) ajoute que, lorsque le langage oral est analysé, il est nécessaire de préparer une « représentation graphique » de l'oral.

Bonu (2002, p. 136) explique que la transcription joue le rôle principal dans les recherches analysant les interactions verbales parce qu'elle permet de neutraliser le temps pour s'arrêter sur des événements complexes, selon l'intérêt du chercheur et les objectifs de la recherche : « *The transcript plays a central role in research on spoken discourse, distilling and freezing in time the complex events and aspects of interaction in categories of interest to the researcher.* »

Afin d'enregistrer notre recueil de données, dans un premier temps, nous avons utilisé un magnétocassette en utilisant des minicassettes. Progressivement, nous avons abandonné cette méthode d'enregistrement pour plusieurs raisons : elle était peu pratique parce qu'au milieu des interactions et des entretiens nous étions amenée à tourner la cassette et ainsi à interrompre le déroulement des activités verbales ; elle était peu discrète à cause de la taille imposante du magnétocassette ; elle était coûteuse parce qu'elle demandait un grand nombre de cassettes. Dans un deuxième temps, progressivement, nous l'avons remplacée par un enregistreur numérique d'une petite taille et d'une couleur sobre afin qu'il soit discret. Nous avons évité l'utilisation d'un microphone supplémentaire en vue de l'obtention d'une meilleure qualité d'enregistrement pour ne pas perturber le formateur en activité professionnelle et le jeune en formation.

Nous avons retranscrit l'intégralité des interactions verbales et des entretiens dans les six mois de notre étude longitudinale.

Dans la première phase, nous avons utilisé le logiciel de reconnaissance vocale Dragon Naturally Speaking. Nous avons pris un temps d'adaptation à l'utilisation du logiciel. Par la suite, afin de transcrire l'entretien, nous avons suivi plusieurs étapes :

- 1) nous écoutons par petites phrases l'entretien enregistré à l'aide des écouteurs ;
- 2) nous reproduisons oralement ce que nous avons entendu à l'aide d'un microphone ;
- 3) nous regardons le logiciel écrire la phrase que nous avons verbalisée ;
- 4) nous corrigeons la phrase transcrite par le logiciel, si nécessaire.

Après l'expérimentation de ce logiciel, nous avons abandonné cette méthode de transcription parce qu'elle ne convenait pas à l'enregistrement des interactions verbales : elle ne prenait pas en compte le silence, le chevauchement et la coupure de parole à l'intérieur des tours de parole. Nous avons été amenée à faire ces précisions directement dans le logiciel au moment de la vérification du contenu verbal que le logiciel avait transcrit, ce qui a ajouté une cinquième étape aux quatre que nous avons déjà citées.

Dans la deuxième phase, nous avons choisi la transcription traditionnelle : écouter l'enregistrement et transcrire directement sur l'ordinateur. Notre choix est appuyé sur Bilger (1999, p. 181) qui montre l'importance de la transcription considérée comme la base de l'analyse : « Le travail de transcription n'est pas une question secondaire ; au contraire, cela suppose et engage toute une réflexion théorique sur les données. » Malgré le nombre considérable de données contenues dans notre recueil, nous avons choisi de ne pas avoir recours à un tiers et de transcrire nous-même l'intégralité du corpus en considérant le temps de transcription comme un temps de réflexion sur le contenu des interactions et une ébauche de l'analyse séquentielle des interactions. Par conséquent, après les transcriptions, le temps que nous avons consacré à l'analyse séquentielle s'est trouvé réduit parce que nous avons déjà intégré les sujets travaillés entre les jeunes et les formateurs. De même, l'approche longitudinale demandait un suivi régulier du contenu des interactions formateur-jeune afin que nous puissions adapter le contenu des entretiens que nous mènerions avec les formateurs et les jeunes.

Dans le tableau ci-dessous, nous détaillerons le nombre des entretiens transcrits¹¹⁶.

Tableau 8 : Nombre des entretiens transcrits.

Type de recueil de données	Intervenants	Nombre de données recueillies
Entretiens ordinaires	Interactions formateur-jeune	24
Entretiens préparant les appels téléphoniques	Interactions formateur-jeune	5
Appels téléphoniques	Interactions jeune-interlocuteur	11
Entretiens exploratoires	Enquêteur-formateur	22
Entretiens d'explicitation	Enquêteur-jeune	23
<i>Total</i>		85

En fonction de l'objectif de notre recherche, qui est d'étudier le développement du jeune dans différents moments de sa formation en nous fondant sur son interaction verbale avec les formateurs, nous donnons de l'importance uniquement à l'activité verbale¹¹⁷. Nous nous intéressons d'un côté au contenu effectif des interactions, ainsi nous transcrivons ce que nous écoutons sans corriger la structure de la phrase en vue d'une meilleure analyse de l'activité cognitive du jeune ; de l'autre, nous nous intéressons notamment au chevauchement, à la coupure de parole et au silence du jeune afin de marquer l'évolution du jeune s'inscrivant dans le temps. Nous avons choisi une méthode de transcription simple : marquer par écrit le chevauchement entre parenthèses, la coupure de parole et le silence par trois points de suspension accompagnés du nombre de secondes de silence, uniquement lorsqu'il s'agit de plus d'une seconde, par exemple (3s). Nous avons choisi ce mode de présentation élémentaire parce qu'il nous facilite le repérage et le comptage des chevauchements et des coupures de parole par interaction et par entretien, lorsque cela est nécessaire à l'analyse de l'évolution du jeune.

4.2. Anonymisation du recueil de données

Afin de faciliter la lecture des entretiens, nous avons employé les abréviations suivantes : E pour entretien, S pour stagiaire, F pour formateur et I pour interlocuteur téléphonique. Pour une meilleure organisation de notre recueil de données, nous avons utilisé l'abréviation E désignant un entretien dans tous les types de recueil de données, sans différencier le type d'entretien ou d'interaction verbale. Nous les avons numérotés selon la date et l'ordre d'enregistrement, si plusieurs enregistrements ont eu lieu le même jour.

¹¹⁶ Dans l'analyse quantitative, nous prenons en compte uniquement 63 entretiens : entretiens ordinaires, entretiens préparant les appels téléphoniques, appels téléphoniques et entretiens d'explicitation. Nous utilisons les entretiens semi-directifs dans la discussion des résultats, mais nous ne les analysons pas au même titre que les autres types de recueil de données. D'un point de vue pratique, les entretiens semi-directifs nous ont permis d'orienter le contenu des entretiens d'explicitation que nous avons menés avec les jeunes.

¹¹⁷ Nous ne prenons pas en compte la gestuelle sauf exceptions. Nous prenons en considération les états corporels du jeune, lorsque son silence prolongé est accompagné d'une gestuelle ou d'un déplacement du corps dans l'espace et lorsque le hochement de tête remplace ou accompagne une confirmation. Ces gestes nous aident à repérer l'évolution du jeune, en passant de la gestuelle à la verbalisation, dans le même entretien ou d'un entretien à l'autre. De même, nous ne prenons pas en compte l'intonation montante ou descendante, l'accentuation des syllabes, qui ne correspondent pas aux objectifs de notre recherche. Nous mentionnons le rire, uniquement, lorsque le jeune ne verbalise pas de mots et qu'il est la seule production dans un tour de parole.

Pour préserver l'anonymat des personnes interviewées, soit quatre jeunes et six formateurs, nous avons donné à chaque formateur et à chaque jeune un numéro qui suit la lettre déjà citée. Ainsi, dans notre analyse, nous appelons les jeunes S1, S2, S3 et S4 et les formateurs F1, F2, F3, F4, F5, F6. Nous rappelons que quatre formateurs travaillant dans l'Atelier, notamment dans le dispositif Parcours 2, sont les formateurs principaux de notre enquête (F1, F2, F3, F4). Deux autres intervenants dans le dispositif, mais extérieurs au centre de formation, ont eu des interventions brèves dans notre recueil de données (F5 et F6).

Nous avons anonymisé¹¹⁸ :

- les noms des organismes sociaux, dans le cas des appels téléphoniques, en les numérotant selon leur ordre d'apparition dans les appels effectués par les jeunes, par exemple (organisme social 1) ;
- le nom d'entreprises ou de magasins ;
- le prénom et/ou le nom de chaque jeune ou interlocuteur téléphonique lorsqu'ils s'identifient ;
- les adresses et les numéros de téléphone fixe ou portable.

Nous avons utilisé le générique masculin, sans aucune discrimination, pour désigner aussi bien les femmes que les hommes. Il vise à respecter l'anonymat des protagonistes et des interviewés concernés et à faciliter la lecture. Nous rappelons que nous avons interviewé et enregistré les interactions verbales entre : quatre formateurs principaux, dont deux hommes et deux femmes ; et quatre jeunes, dont deux hommes (S1 et S2) et deux femmes (S3 et S4). De même, nous avons enregistré les appels téléphoniques des jeunes avec onze interlocuteurs téléphoniques, dont six hommes et cinq femmes.

Nous avons enregistré les interactions verbales que nous avons menées avec les jeunes en tant que formatrice, faisant ainsi partie des quatre formateurs principaux. La transcription des entretiens et l'anonymat nous ont aidée à neutraliser le contenu des interactions verbales et ainsi à nous distancier de notre activité professionnelle afin de pouvoir l'analyser au même titre que l'analyse des trois autres formateurs. Lorsque nous menons les entretiens d'explicitation en tant qu'enquêteur, nous citons notre prénom qui n'est plus anonyme.

Pour une meilleure présentation et une meilleure lisibilité du recueil de données, nous citons au début de chaque tour de parole de tous les entretiens l'abréviation de l'interviewé suivie de son numéro qui sera utilisé au cours de l'analyse, ainsi que les mots complets de « formateur », « stagiaire », « interlocuteur »¹¹⁹ ou « enquêteur », accompagnés du numéro de référence qui leur correspond. Nous avons différencié l'abréviation et le numéro de chaque interviewé par la même couleur, dans tous les types de recueil de données.

¹¹⁸ Pour procéder à l'anonymisation, nous mettons entre deux parenthèses les mots qui remplacent l'identification du lieu et des personnes, les adresses et les numéros de téléphone.

¹¹⁹ En référence à l'interlocuteur téléphonique.

Tableau 9 : Abréviation des interviewés.

Stagiaire	Formateur	Interlocuteur	Enquêteur
S1 Stagiaire 1	F1 Formateur 1	I1 Interlocuteur 1	E Enquêteur
S2 Stagiaire 2	F2 Formateur 2	I2 Interlocuteur 2	
S3 Stagiaire 3	F3 Formateur 3	I3 Interlocuteur 3	
S4 Stagiaire 4	F4 Formateur 4	I4 Interlocuteur 4	
	F5 Formateur 5	I5 Interlocuteur 5	
	F6 Formateur 6	I6 Interlocuteur 6	
		I7 Interlocuteur 7	
		I8 Interlocuteur 8	
		I9 Interlocuteur 9	
		I10 Interlocuteur 10	
		I11 Interlocuteur 11	

Nous avons numéroté chaque tour de parole de chaque interviewé, même lorsque l'espace de parole est ouvert à un des interlocuteurs qui reste silencieux. Afin de citer le tour de parole dans l'analyse, nous utilisons l'abréviation TP suivie du numéro du tour de parole, l'entretien dans lequel il se situe et le protagoniste de référence, par exemple « E1, TP4 de S1 », pour désigner le quatrième tour de parole du Stagiaire 1 dans l'Entretien 1.

Synthèse

Dans le présent chapitre, nous montrons que notre recherche sur l'apprentissage et le développement des jeunes au sein du dispositif de formation s'inscrit dans la spécificité de la discipline des sciences de l'éducation, qui est d'être à la fois de la science et de l'action éducative. Notre recherche répond à une utilité et une demande sociales de réaliser des recherches sur et pour la formation, notamment les difficultés rencontrées par le formateur et le jeune, et sur l'effet de la formation lui permettant d'avancer dans son parcours de formation-insertion. Dans ce cadre, nous relevons les marqueurs du processus d'apprentissage et d'évolution du jeune et les méthodes d'accompagnement du formateur pour l'aider à la levée des difficultés, d'où le choix d'une approche longitudinale et transversale du développement.

Nous avons utilisé une méthode mixte d'analyse qualitative et quantitative pour l'analyse. Notre terrain d'enquête est le dispositif du Parcours 2 dans le quartier de la Meinau à Strasbourg, dans la région Alsace où 25,9% ont moins de 19 ans et 20,7% de la population sont sans diplôme ; ainsi, le taux de chômage est élevé dans cette zone urbaine sensible. Dans ce dispositif de pré-formation Parcours 2, notre population représente les jeunes de 16 à 21 ans sortis du système scolaire sans qualification : le dispositif les prépare à intégrer une formation professionnelle à leur sortie. La formation est assurée dans des ateliers à effectifs réduits. Notre étude s'intéresse à l'espace d'entretien individuel entre le formateur et le jeune dans lequel l'interaction verbale est la première matière de formation.

Notre échantillon est composé de quatre jeunes (S1, S2, S3 et S4) dont deux femmes et deux hommes. Nous avons appliqué des critères de sélection dont le sexe, l'expérience et la problématique de chaque jeune. Afin de suivre le développement de chaque jeune, nous avons suivi son évolution au cours de six mois.

Nous avons varié les méthodes de recueil de données et les méthodes d'analyse pour élargir l'étude du champ de développement. Nous disposons de quatre types de recueil de données : les entretiens enquêteur-jeune, dont 23 entretiens d'explicitation ; les interactions formateur-

jeune, dont 24 entretiens ordinaires et 5 entretiens préparant les appels téléphoniques ; les interactions jeune-interlocuteur téléphonique, dont 11 appels téléphoniques ; les entretiens enquêteur-formateur, dont 22 entretiens exploratoires.

Cette diversité de recueil de données nous a amenée à construire un cadre d'analyse à plusieurs niveaux afin de relever des marqueurs de développement du jeune dans sa co-activité avec le formateur et ses blocages dans des situations relevant de sa formation. Notre cadre d'analyse des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques contient cinq niveaux : analyse séquentielle des interactions verbales de tous les entretiens en examinant les relations entre les constituants du texte conversationnel ; analyse conversationnelle d'une séquence dans chaque entretien en étudiant les relations interpersonnelles ; analyse statistique de tous les entretiens et analyse d'une séquence dans tous les entretiens en nous fondant, d'un côté, sur le pourcentage moyen des mots du jeune et du formateur et, de l'autre, sur l'écart à la moyenne et le pourcentage moyen de mots du jeune et du formateur ; configuration des comparaisons interindividuelles par séquence et par entretien et par formateur et par jeune en se référant aux fonctions de tutelle ; et analyse des composantes du schème d'action dans une séquence de chaque entretien, analyses auxquelles nous avons ajouté la prise de décision que nous avons aussi utilisée pour analyser les entretiens d'explicitation. Nous précisons que l'analyse séquentielle des entretiens nous a permis de relever deux types d'entretiens : entretiens ordinaires organisés sur l'emploi de temps du jeune et entretiens préparant les appels téléphoniques qui ont caractère fortuit. Par le biais de l'analyse séquentielle des entretiens ordinaires, nous avons distingué onze séquences interactionnelles se rapportant à deux catégories : la catégorie A, qui concerne l'organisation de la formation à l'intérieur du dispositif, et la catégorie B, qui relève de l'organisation à l'intérieur de l'entretien. De même, nous avons identifié six séquences discursives dans les entretiens préparant les appels téléphoniques. Nous avons sélectionné des séquences auxquelles nous appliquons la micro-analyse selon les critères de répétition du sujet de la séquence, de la catégorie des séquences, de la longueur de ces dernières et de leur importance. Dans les entretiens ordinaires, nous avons sélectionné la séquence de sortie du dispositif se rapportant à la catégorie A et les séquences d'ouverture et de clôture se rapportant à la catégorie B. Dans les entretiens préparant les appels téléphoniques, nous avons choisi la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques. Dans les appels téléphoniques, nous avons analysé la séquence d'ouverture. Les entretiens exploratoires nous ont servi de guide pour les entretiens d'explicitation ; ainsi nous ne les avons pas analysés à part entière.

Nous avons transcrit l'intégralité des interactions, entretiens et appels téléphoniques pour pouvoir les analyser. De même, nous avons anonymisé les noms des organismes sociaux, des entreprises ou des magasins, les noms et les prénoms, les adresses et les téléphones fixes. Nous avons utilisé des abréviations : E pour entretien, S pour stagiaire, F pour formateur, I pour interlocuteur, E pour enquêteur (suivi du mot enquêteur). Pour les distinguer, nous avons attribué un numéro à chaque stagiaire, formateur, interlocuteur téléphonique, organisme social, selon l'ordre de leur apparition dans les entretiens. A la fin de ce chapitre, nous faisons un rappel des hypothèses déjà abordées dans la problématique.

Dans les chapitres qui suivent, nous appliquons les méthodes d'analyse au recueil de données en vue de tracer le développement du jeune. Nous commençons par le chapitre d'entretien d'explicitation qui nous aidera à comprendre la problématique de chaque jeune, ses blocages selon son vécu des différentes situations, et préparera le terrain à l'analyse des interactions verbales.

Chapitre 5: Analyse des entretiens d'explicitation

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons le parcours de formation de chaque jeune, avant et pendant la formation au Parcours 2, tel qu'il l'a vécu au préalable et verbalisé lors des entretiens d'explicitation : décrochage et abandon de l'école, entrée dans le dispositif, découverte des métiers, stages en entreprises, problème financier et sortie du dispositif. Pour exprimer les problèmes rencontrés lors du parcours de formation, les quatre jeunes ont choisi d'explicitier des actions réalisées dans des situations de recherche, de préparation de stage et de réalisation d'une activité professionnelle lors d'un stage en entreprise. Nous effectuons des schémas de la conceptualisation du jeune à partir des situations-problèmes. Dans cette partie, nous développons uniquement l'analyse de la découverte des métiers et des stages en entreprise. L'analyse des extraits d'entretiens d'explicitation des parties suivantes est présente dans l'annexe les concernant : décrochage et abandon de l'école, entrée et sortie du dispositif et problèmes subsidiaires rencontrés lors de la formation. Dans la conclusion qui suit l'analyse des entretiens d'explicitation de chaque jeune, nous aborderons les résultats de l'analyse montrés dans l'annexe.

Profil des jeunes

Dans cette partie, nous abordons un exposé des profils des quatre jeunes. La version complète et les citations sont présentes dans l'annexe 5.

Stagiaire 1

S1 a décroché de l'école suite à un problème de rupture sociale avec son entourage, avant de finir la classe de 3^{ème}. Il est entré dans le dispositif Parcours 2 à l'âge de 17 ans, un an après son abandon de l'école. Il a un problème psychologique regroupant la timidité, le renfermement et le manque de confiance en soi. Ce problème influence l'efficacité de son activité dans les situations basiques de la vie quotidienne, et cela s'accroît en entreprise et avec les personnes qui lui sont étrangères. Le travail essentiel des formateurs était de lui proposer des activités qui l'aideraient à parler, à oser s'exprimer, par exemple à passer un questionnaire auprès des vendeurs pour se renseigner sur leurs activités professionnelles et à s'informer sur les différents dispositifs de formation qui préparent sa sortie. Il a exprimé trois étapes dégressives de renfermement et d'isolement qu'il a schématisées sous trois formes : la coquille, la carapace et la bulle. Aux problèmes précédents s'ajoutent son problème financier, la définition et la réalisation des objectifs à court et long terme, sa sortie du Parcours 2 qui imposera la recherche et le choix des possibilités de sortie, la possibilité d'être refusé et accepté et le côtoiement de nouvelles personnes.

Stagiaire 2

S2 a terminé la classe de 3^{ème} et il a ensuite arrêté l'école pour trouver du travail et aider financièrement sa famille. Il a suivi une pré-formation courte à sa sortie de l'école, il a réalisé plusieurs stages de découverte des métiers et, par la suite, il a enchaîné les travaux en tant qu'intérimaire en boulangerie, charpenterie et rénovation, mais les offres étaient limitées. Suite à ses différentes expériences en entreprise, S2, qui avait 21 ans, avait plus d'expérience que les autres jeunes qui ont majoritairement intégré la pré-formation après seulement un an de rupture avec l'école et sans avoir eu beaucoup d'expérience en entreprise. Il a intégré le Parcours 2 après trois ans d'inactivité.

Au moment de notre enquête, le problème de S2 est qu'il n'accepte pas les critiques qui lui sont adressées par les formateurs et les employeurs. Il les reçoit comme une agression de la part de la personne avec qui il est en communication. Il exprime aussi un problème d'absentéisme lié au problème financier. Il est le seul jeune à ne pas présenter un problème de sortie du dispositif de formation, puisque son souhait est qu'il soit préparé à intégrer une formation qualifiante après sa découverte de l'importance du diplôme pour trouver un travail stable.

Stagiaire 3

S3 explique qu'il a décroché de l'école, mais l'élément déclencheur de son abandon a été le décès de son père qui lui a causé des problèmes psychologiques. S3 a intégré le dispositif Parcours 2 à 17 ans. S3 a décrit qu'avant d'intégrer la formation il refusait de sortir de chez lui et même de réaliser des activités liées à son quotidien, et il détaille une transformation au cours de la formation qu'il a ordonnée autour de trois axes : l'organisation de son réveil ; l'utilisation des moyens de transport et la socialisation ; et la construction d'un projet professionnel.

Malgré les grands pas que S3 a faits grâce à la formation, au moment de la réalisation de notre enquête, son problème est son incapacité à passer à l'action de recherche de stage et, par la suite, à fixer une date pour commencer le stage, malgré l'expression de sa motivation au cours des entretiens. Chaque préparation est suivie d'une période d'absentéisme, accentuée par des problèmes financiers familiaux très importants. Il exprime aussi la difficulté du choix de la sortie et la peur du refus et de l'acceptation de son accueil dans d'autres dispositifs de formation qui suivront la formation actuelle. De même, il a des difficultés à fixer des objectifs et à les réaliser. Il se soucie de trouver un métier qui convienne à sa carrure imposante, qu'il percevait comme un problème.

Stagiaire 4

S4 n'aimait pas l'école, mais il continuait d'y aller. L'élément déclencheur de son abandon est l'accrochage verbal avec une camarade pour l'occupation d'une table de la classe. Par crainte pour son avenir, ses parents ont essayé de l'inscrire dans un foyer qui l'aurait aidée à se raccrocher à l'école, mais sa candidature a été refusée. Il a réalisé un essai en vue de préparer un CAP de coiffure, mais l'exigence du brevet a été un obstacle. Il a intégré la pré-formation à 17 ans, à savoir un an après l'abandon de l'école. S4 a exprimé sa difficulté à sortir du dispositif auquel il s'est habitué, aussi bien à ses activités qu'à son personnel. Au moment de notre enquête, le problème de S4 est le manque de capacité d'accomplissement du travail

initié. Les formateurs ont travaillé avec lui une large palette de métiers. Il a déjà commencé, à plusieurs reprises, des stages qu'il n'a pas pu mener à bien.

1. Stagiaire 1

1- Découverte des métiers dans le cadre du Parcours 2

S1 a effectué deux stages : employé de libre-service et paysagiste. Il a préparé un questionnaire pour mener son enquête auprès des vendeurs et les interroger sur leur activité professionnelle, afin de mieux découvrir le métier et se préparer pour le stage de vendeur. S1 a rencontré des problèmes qui l'ont empêché de réaliser l'enquête jusqu'au bout. Il a été orienté vers le métier de poissonnier dans lequel il exerce aussi les activités de vendeur. Il a réalisé deux stages de poissonnier avant de sortir du Parcours 2 pour intégrer un autre dispositif.

2- Stages en entreprises

Stages dans le cadre du Parcours 2

Préparation du stage : enquête par questionnaire sur le métier de vendeur

1) Préparation du questionnaire

Dans les entretiens d'explicitation, S1 explique les différentes actions qu'il a réalisées pour préparer le questionnaire de découverte du métier de vendeur en vue de le remplir auprès d'un professionnel. Il l'a préparé avec F1, F3 et F4 dans différents ateliers et entretiens individuels. Du fait qu'il a été accompagné par les formateurs, les actions liées à la préparation du questionnaire au sein du dispositif de formation n'ont pas révélé de problèmes particuliers. Nous en déduisons que c'est la cause pour laquelle S1 n'a pas choisi d'explicitier ces actions parmi celles qui l'ont marqué lors de cette phase.

2) Transmission du questionnaire

Les actions qu'il a choisies d'explicitier concernent son entretien, à l'extérieur du dispositif, avec les vendeurs, sur la base du questionnaire qu'il a déjà élaboré avec les formateurs.

2) a. Magasin de prêt-à-porter

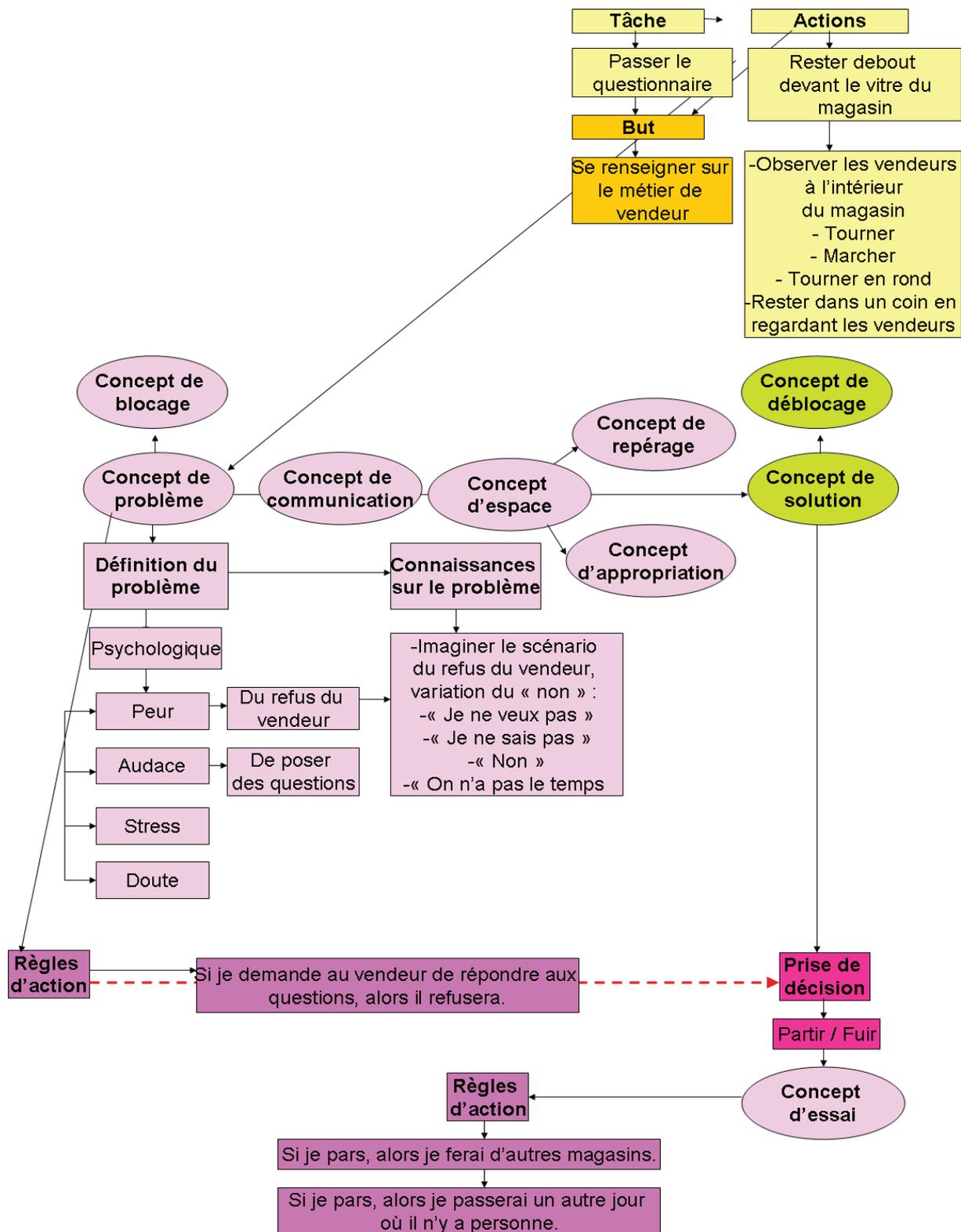


Figure 23 : Schéma de la situation de se rendre au magasin de prêt-à-porter : action de rester debout devant la vitre du magasin du prêt-à-porter (classe de situation 1).

La tâche que le formateur lui a assignée est de conduire un entretien auprès d'un vendeur à l'aide de son questionnaire, avec l'objectif de se renseigner sur le métier de vendeur. Le fait d'aller au magasin de jouets inclut plusieurs classes de situations dans lesquelles S1 enchaîne des actions efficaces pour se rendre au magasin : quitter son quartier, prendre le tram, descendre en centre-ville et choisir le magasin. En effectuant l'action de choisir le magasin, le théorème-en-acte est le critère de sélection du magasin : un magasin où il y a peu de clients. En s'appuyant sur ce théorème-en-acte, S1 adopte la règle d'action suivante : « Si je choisis un magasin cher où il y aura peu de clients, alors j'oserai entrer et poser des questions au vendeur qui aura du temps à m'accorder. »¹²⁰ Par la suite, dans différentes situations de choix des magasins, S1 reproduit le même schéma d'action dans quatre magasins vendant des produits différents : nous l'illustrons par l'exemple du magasin de prêt-à-porter.

Avant d'entrer dans le magasin, le jeune explicite l'action de rester debout devant l'espace physique du magasin et les actions qu'il accomplit et qui se succèdent : observer les vendeurs, tourner en rond, marcher, rester dans un coin en regardant les vendeurs. Celles-ci mobilisent les concepts de « problème » / « blocage » qui sollicitent les concepts de « communication » et d'« espace » sollicitant les deux concepts d'appropriation et de repérage de l'espace physique conditionnant les règles socio-culturelles à respecter à l'intérieur du magasin. Dans les quatre situations explicitées, il mobilise les mêmes problèmes : l'audace de poser des questions, la peur du refus du vendeur, le stress, le doute. Il verbalise des connaissances sur ces problèmes en imaginant le scénario du refus du vendeur et de sa variation possible : « je ne veux pas », « je ne sais pas », « non », « on n'a pas le temps ». De même, il verbalise une règle d'action d'échec, du côté du problème « Si je demande au vendeur de répondre aux questions, alors il refusera. » Pour résoudre le problème, S1 mobilise les concepts de « solution » / « déblocage » en prenant la décision de partir, de fuir la situation, en s'appuyant sur le concept d'essai sur lequel s'appuient les deux règles d'action « Si je pars, alors je ferai d'autres magasins » et « Si je pars, alors je passerai un autre jour où il n'y a personne. » Nous concluons que, face au même type de classe de situation, dans quatre situations différentes, S1 reproduit le même schéma cognitif, d'où la nécessité de la médiation du formateur.

2) b. Magasin de jouets

Nous donnons un autre exemple similaire aux situations précédentes, mais après les quatre essais déjà cités, S1 prend la décision d'entrer et de franchir la porte du cinquième et dernier magasin. Après avoir enchaîné plusieurs actions réussies, S1 est dans la classe de situation où l'action d'être debout devant le magasin précède des actions qui préparent le but de réaliser l'enquête : entrer dans le magasin, transmettre le questionnaire et poser les questions. Cependant, l'action d'être debout, qui devrait être un moyen pour entrer dans le magasin, s'est transformée en action de rester debout devant le magasin : son corps bloqué est immobile.

¹²⁰ Dans différentes situations de choix des magasins, S1 a reproduit le même mode opératoire et a réalisé à cinq reprises la même action réussie de choix du magasin.

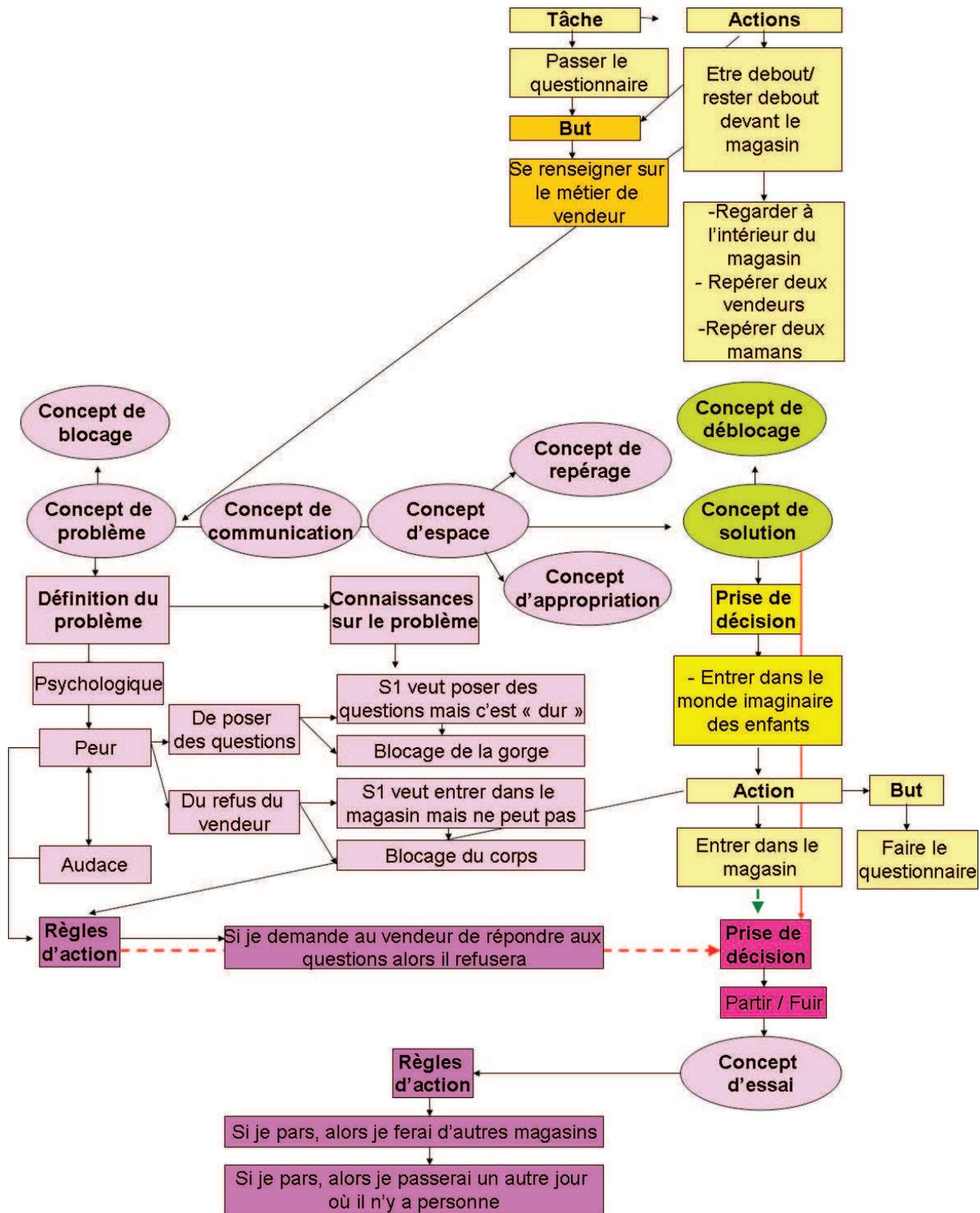


Figure 24 : Schéma de la situation de se rendre au magasin de jouets : actions de rester debout devant le magasin (classe de situation 1) et d'entrer dans le magasin de jouets (classe de situation 2).

Dans la classe de situation 1, l'action principale de rester debout déclenche une série d'actions : regarder à l'intérieur du magasin, repérer deux vendeurs et deux mamans. D'un côté, l'action de « rester debout » mobilise les concepts de « problème » / « blocage » faisant appel aux concepts de « communication », d'« appropriation » et de « repérage ». Les deux problèmes que S1 a explicités sont corrélés : « la peur et le manque d'audace ». S1 explique deux types de peur : peur de poser des questions et peur du refus du vendeur. Il produit des

connaissances sur ce problème : il veut poser des questions, mais « c'est dur », il explicite le blocage de sa « gorge », qui est l'instrument de communication avec les autres ; il veut entrer dans le magasin, mais il ne peut pas, il explicite le blocage au niveau de son corps qui est l'instrument d'intégration de cet espace physique.

De l'autre, S1 mobilise les concepts de « solution » / « déblocage » en prenant la décision d'« entrer dans le magasin » et en réalisant l'action d'y « entrer » qui a comme but de mener l'enquête à l'aide du questionnaire. Cependant, la prise de décision et l'action d'entrer n'étaient pas suffisantes pour résoudre le problème. Cette action fait appel à nouveau aux concepts de « problème » / « blocage » en développant la règle d'action qui se fonde sur les problèmes de peur et d'audace : « Si je demande au vendeur de répondre aux questions, alors il refusera. » Cette règle d'action met en œuvre, du côté des concepts de « solution » / « déblocage », la prise de décision de partir qui mobilise le concept de fuite, faisant appel au concept d'essai d'autres alternatives, se rattachant ainsi à deux règles d'action : « Si je pars, alors je ferai d'autres magasins », « Si je pars, alors je passerai un autre jour où il n'y a personne. »

Après plusieurs essais qui n'ont pas abouti à l'intégration des espaces physiques des magasins, S1 arrive à franchir la porte du magasin de jouets. Pour réussir son entrée, S1 a organisé son activité cognitive en coordination avec son activité corporelle, en essayant d'intégrer et de s'appropriier le nouvel espace physique du magasin. En regardant les vendeurs et les mamans qui sont des clients potentiels des jouets pour leurs enfants, S1 essaie de s'appropriier les règles socio-culturelles régies par cet espace physique.

A la suite de son entrée dans le magasin, au moment de présenter le questionnaire aux vendeurs, le jeune sait ce qu'il doit faire pour se renseigner sur le métier, puisqu'il l'a déjà préparé au préalable avec les formateurs. Cependant, suite au problème de peur de poser des questions, sa gorge se bloque et le problème de peur du refus des vendeurs fait que tout son corps se bloque et il reste immobile : le jeune veut entrer dans le magasin, mais n'arrive pas.

Nous concluons que les actions cognitive et corporelle de S1 ont évolué puisque, dans la même classe de situation et après quatre essais insatisfaisants, il a réussi à intégrer l'espace physique du magasin de jouets. Cependant, ce n'était pas suffisant pour que l'action finale soit efficace, à savoir présenter le questionnaire aux vendeurs, parce qu'il ne s'est pas encore approprié toutes les règles liées à cet espace physique.

3. Sortie du dispositif

a. Organisme de sortie 2¹²¹

La tâche que le formateur a assignée au jeune est d'assister à la réunion d'information de l'organisme de sortie 2. En vue de réaliser cette tâche, S1 réalise une série d'actions dans différentes situations, qui n'ont pas révélé de problèmes particuliers. Nous listons ces actions telles que S1 les a explicitées : chercher l'adresse sur les Pages Jaunes d'Internet, repérer l'immeuble sur Google Maps, repérer un magasin qu'il connaît bien sur Internet, prendre le tram, se renseigner dans le magasin qu'il connaissait pour trouver l'immeuble et remplir une fiche de présence.

¹²¹ Les organismes de sortie sont numérotés selon leur ordre d'apparition dans les interactions formateur-jeune.

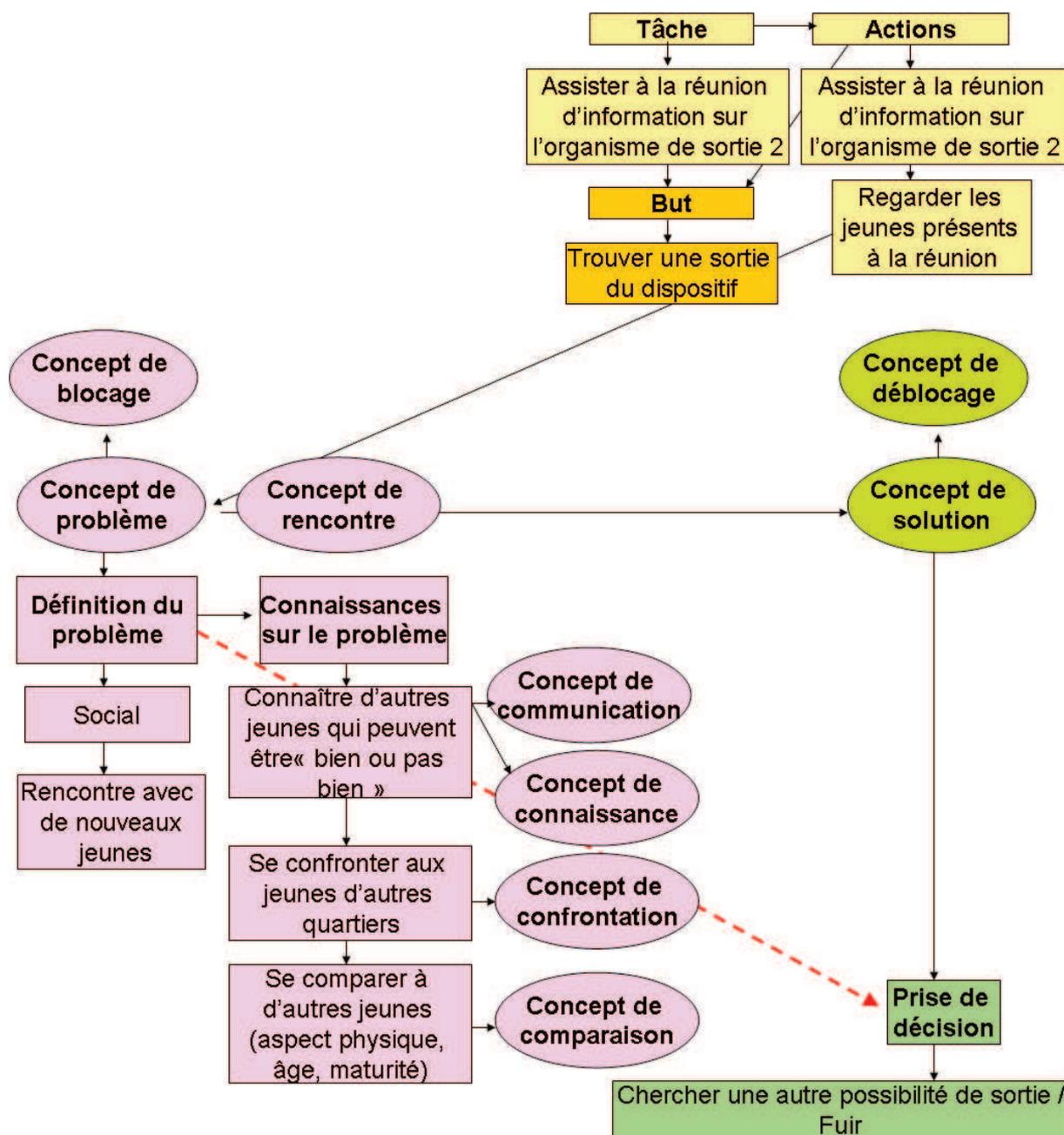


Figure 25 : Situation d'assister à la réunion d'information de l'organisme de sortie 2 : action de regarder les jeunes présents à la réunion (classe de situation 1).

S1 a choisi d'explicitier la classe de situation correspondant à l'action de regarder les jeunes présents à la réunion, qui a mobilisé les concepts de « problème » / « blocage » parce qu'il rencontrera de nouveaux jeunes. Il verbalise des connaissances sur ce problème : la connaissance d'autres jeunes qui peuvent être « bien ou pas bien », la confrontation aux jeunes d'autres quartiers et la comparaison avec d'autres jeunes du point de vue de l'aspect physique, de l'âge et de la maturité. Ces connaissances sont liées aux concepts de « communication », de « connaissance », de « confrontation » et de « comparaison ». Face à ce problème, S1 fait appel aux concepts de « solution » / « déblocage » et prend la décision de « chercher une autre possibilité de sortie » et de fuir. Cependant, suite aux sollicitations de l'éducateur et du formateur, S1 a déposé un dossier de candidature à l'organisme de sortie 2, mais sa décision était déjà prise, au moment de la réunion, de ne pas intégrer ce dispositif.

b. Organisme de sortie 1

Le formateur et l'éducateur ont attribué au jeune la tâche de se rendre à l'organisme de sortie 1 afin de tester cette possibilité de sortie. Pour préparer la réalisation de cette tâche, S1 accomplit une série d'actions réussies dans différentes situations : rechercher l'adresse sur Internet, la situer sur le plan interactif, repérer le lieu par rapport à la rivière, aux entreprises et aux boutiques, préparer les papiers administratifs.

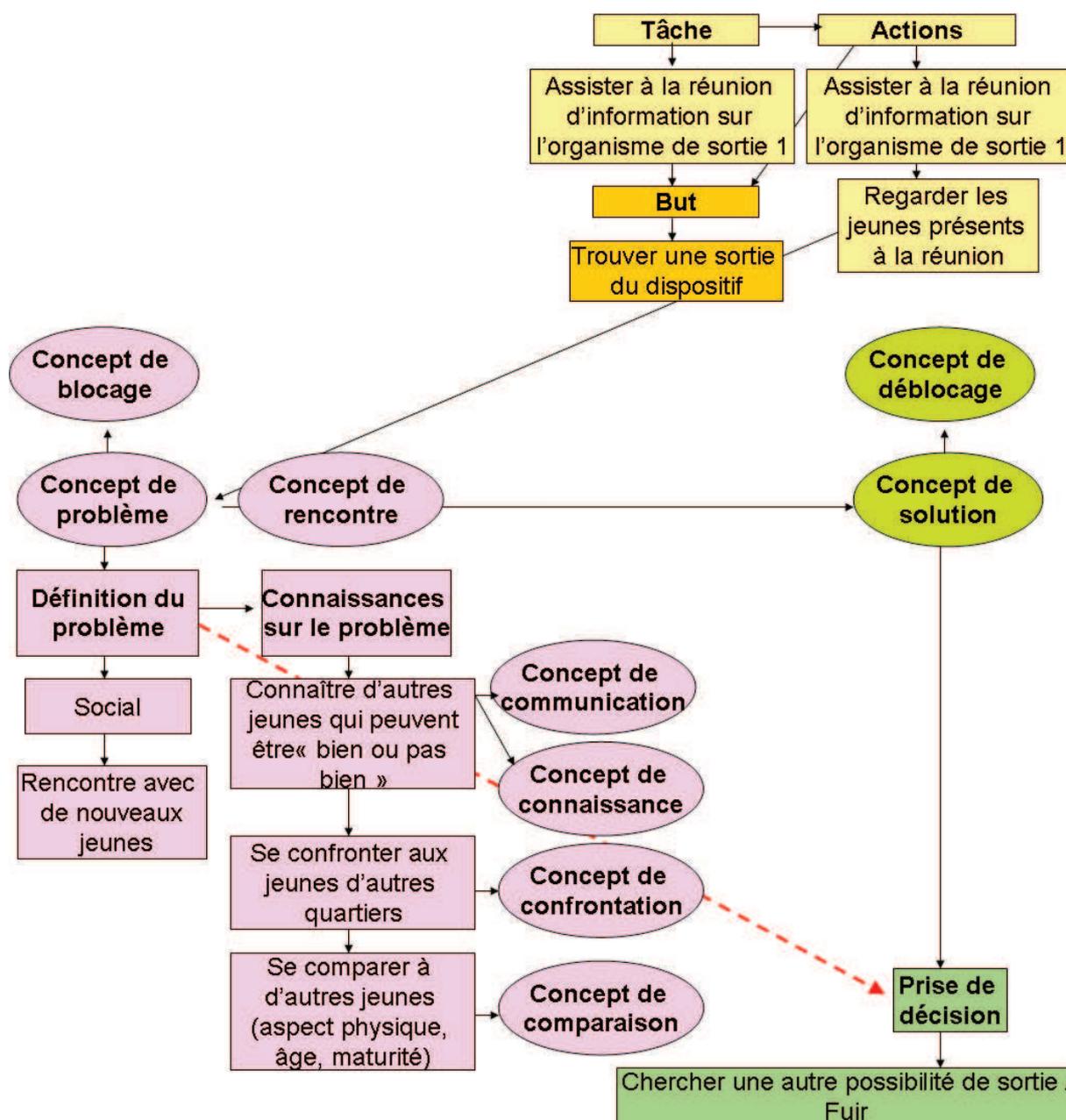


Figure 26 : Schéma de la situation de se rendre à l'organisme de sortie 1 : action de regarder le bâtiment (classe de situation de repérage du bâtiment).

Lors de la réalisation de l'action de se rendre à l'organisme de sortie 1, notamment dans la classe de situation de repérage du bâtiment, S1 a réalisé une série d'actions, dont l'action de regarder le bâtiment qui mobilise les concepts de « problème / « blocage » en sollicitant le concept d'« espace », faisant appel aux concepts d'« appropriation » et de « repérage ». Le problème que S1 verbalise relève du problème de peur de l'enfermement. S1 explicite des

connaissances sur ce problème, notamment sa ressemblance à une caserne militaire et le grand mur qui isole l'organisme de sortie 1 et le sépare du reste des espaces qui l'entourent. Face à ce problème, S1 met en route les concepts de « solution » / « déblocage », notamment la prise des décisions de ne pas s'engager dans l'organisme de sortie 1, de rester dans sa maison et de fuir. Ces décisions s'appuient sur le concept d'« hésitation » en mobilisant la règle d'action « Si je reste dans l'organisme de sortie 1, alors je discuterai de mon projet de vendeur avec les responsables », et sur le concept d'« essai » en sollicitant la règle d'action « Si je quitte l'organisme de sortie 1, alors je reviendrai plus tard. » Ces décisions préliminaires, prises en étant devant l'espace de l'organisme de sortie 1 avant d'y entrer, sont renforcées par différents problèmes rencontrés après son entrée dans l'organisme de sortie 1. Le jeune a choisi d'explicitier un moment important pour lui conduisant à son blocage : l'entrée en contact avec d'autres espaces et avec d'autres personnes extérieures au dispositif de formation. Dans la discussion de ce chapitre, nous cherchons à établir le lien problématique entre la sortie du dispositif et l'appropriation de nouveaux espaces.

2. Stagiaire 2

1- Découverte des métiers dans le cadre du Parcours 2

Lors de son inscription, S2 a cherché des stages de menuisier dans sa ville, mais il n'a pas été accepté. Les employeurs lui ont conseillé de s'orienter vers un autre métier parce qu'il n'y a pas beaucoup d'offres d'apprentissage dans ce domaine. Par la suite, F2 l'a réorienté vers la boulangerie industrielle qui ne demande pas un haut niveau de qualification, surtout en mathématiques.

2- Stages en entreprises

Stages avant le Parcours 2

Stage de menuisier

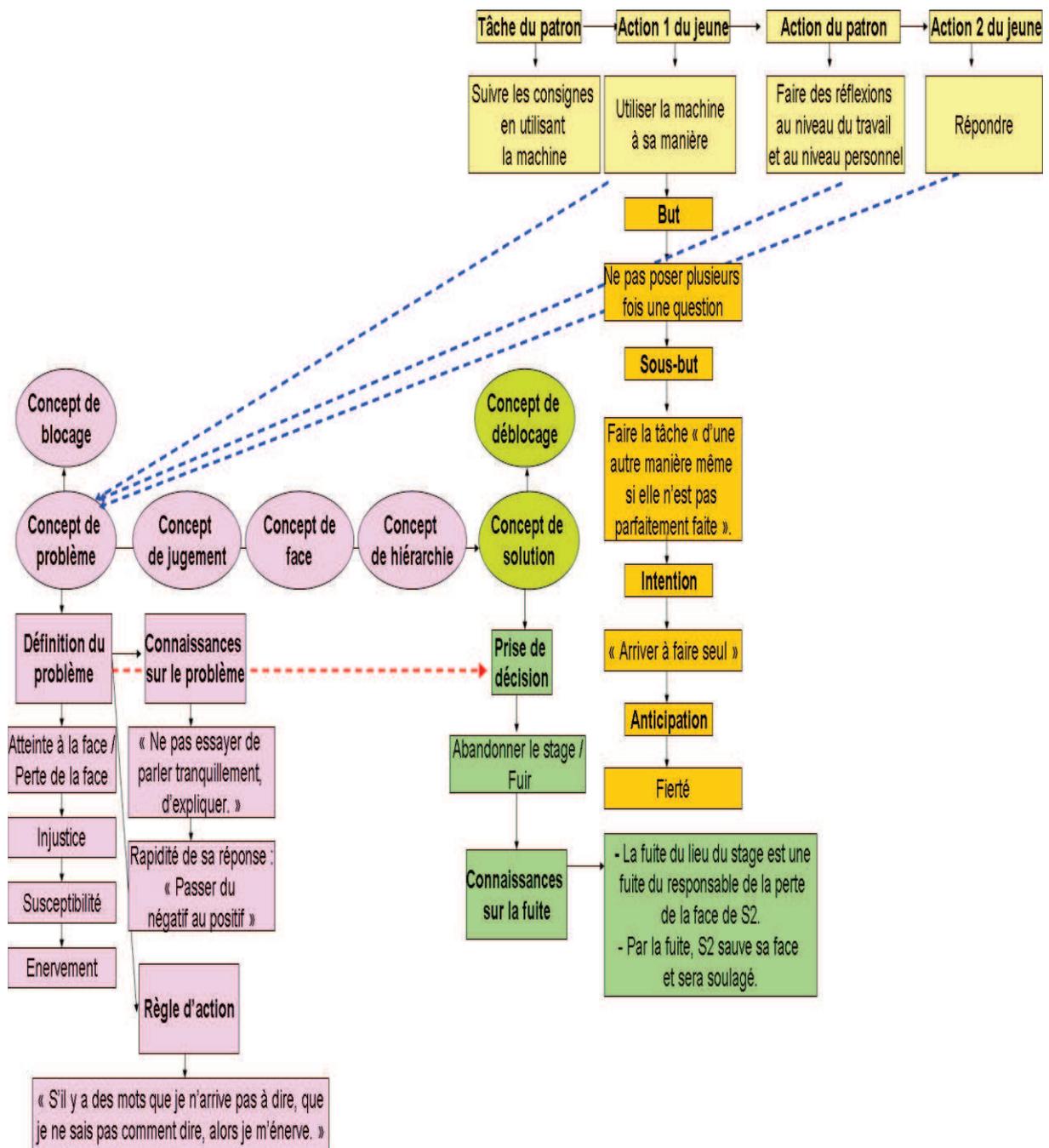


Figure 27 : Schéma de la situation d'utilisation de la machine : actions d'utiliser la machine à sa manière et de répondre au patron (classes de situations 1 et 2).

Lors du stage de menuisier, notamment dans la situation d'utiliser la machine, le patron assigne au jeune la tâche de suivre les consignes qu'il lui a préalablement données. Dans cette situation, deux actions corrélées et successives de S2 mobilisent les concepts de « problème » / « blocage ». D'abord, S2 réalise l'action1 d'utiliser la machine à sa manière. Le but de cette action est de ne pas poser plusieurs fois une question au patron et son sous-but est de faire la tâche « d'une autre manière même si elle n'est pas parfaitement faite ». En réalisant cette action, S2 a l'intention d'« arriver à faire seul l'action » et anticipe d'en être fier.

L'action1 de S2 mobilise l'action du patron de faire des réflexions au niveau du travail et au niveau personnel, qui sollicite l'action2 de S2 de répondre. Les actions1 et 2 de S2 mobilisent les concepts de « problème » / « blocage » qui s'appuient sur les concepts de « jugement », de

« face » et de « hiérarchie ». Les problèmes de S2 relèvent de l'atteinte à la face, de la perte de la face, de l'injustice et de sa susceptibilité qui ont été la cause de son énervement contre le patron. S2 verbalise deux connaissances sur ces problèmes : « *ne pas essayer de parler tranquillement, d'expliquer* » et la rapidité de sa réponse et de sa colère qu'il qualifie comme « *passer du négatif au positif* », à savoir passer de l'état d'être calme à son opposé qui est d'être en colère. S2 explicite la règle d'action qu'il a adoptée : « *s'il y a des mots que je n'arrive pas à dire, que je ne sais pas comment dire, alors je m'énerve* ». Suite aux concepts de « problème » / « blocage », S2 mobilise les concepts de « solution » / « déblocage » en prenant la décision d'abandonner le stage et de fuir en se fondant sur deux connaissances : la fuite du lieu du stage est une fuite de la personne responsable de la perte de sa face cela lui permet de sauver sa face et ainsi d'être soulagé.

Stages dans le cadre du Parcours 2

Recherche de stage

Lors des entretiens, S2 n'a pas exprimé des problèmes liés à la recherche et à la préparation des stages, avant ou au cours de la formation.

Stage des métiers de gros œuvre du chantier école

Pendant sa formation, S2 a réalisé deux stages. Il a d'abord un stage des métiers de gros œuvre dans le cadre du chantier école préparé par le dispositif de Parcours 2. Un formateur encadrait ce chantier et S2 s'était bien investi dans les différentes activités du stage.

Stage de boulanger

Ensuite, à l'extérieur du dispositif, S2 a fait un stage de boulanger qu'il a abandonné au bout de trois jours et par conséquent, il ne s'est plus rendu au centre de formation.

De ce fait, nous n'avons pas pu réaliser avec lui un entretien d'explicitation sur la cause de son abandon. Nous l'avons appelé par téléphone. Il nous a expliqué que les activités qu'il avait réalisées au cours de son stage lui avaient plu. Cependant, pendant le travail, alors qu'il balayait, il a eu un « *accrochage* » verbal avec un employé qui lui a fait des commentaires désobligeants. Suite à ce problème, dès le lendemain il ne s'est plus rendu au stage. Il n'a pas prévenu l'employeur de la boulangerie, ni le centre de formation.

Nous comparons les deux classes de situations dans deux stages et métiers différents : stage de menuisier avant l'entrée dans le dispositif et stage de boulanger au cours de sa formation au Parcours 2.

Dans la situation de balayage en boulangerie, il reproduit le même schéma cognitif que dans la situation d'utilisation de la machine en menuiserie. Pendant que S2 réalisait l'action 1 de balayer, l'employeur expérimenté lui a fait des commentaires, à la suite desquels le jeune a réalisé l'action 2 de « répondre ». Cette deuxième action a mobilisé les concepts de « problème » / « blocage » suite au problème d'accrochage verbal, qui s'appuie principalement sur le concept de « perte de face ». En mobilisant les concepts de « solution » et de « déblocage », S2 a pris la décision d'abandonner le stage et de fuir.

Nous concluons que, même si le métier, l'action, le local, l'environnement de travail et la personne avec qui S2 est en communication ont changé, trois ans plus tard, dans une classe de situation similaire dans ses éléments constitutifs, S2 reproduit le même schéma cognitif en

mobilisant les mêmes concepts, problèmes et prises de décisions, tant qu'il n'y a pas eu la médiation d'un médiateur sur ce type de classe de situations.

Nous schématisons ci-dessous, la comparaison des deux classes de situations de stages dans deux métiers : menuisier et boulanger.

Tableau 10 : Comparaison entre le stage de S2 en boulangerie et menuiserie.

Stage	Tâche	Action 1	Action du patron/ Employé expérimenté	Action 2	Concepts de problème / bloc
Menuisier	Suivre les consignes en utilisant les machines	Utiliser la machine à sa manière	Faire des « réflexions » légitimes mais estimées négatives par S2	Répondre	Concept de perte de face - Problèmes d'attente et de perte de face ont comme conséquence l'énerverment de S2
Boulangier	Balayer	Balayer	Faire des remarques et « commentaires » légitimes mais estimés négatifs par S2	Répondre	Concept de perte de face - Problèmes d'attente et de perte de face ont comme conséquence l'accrochage avec le responsable

3. Stagiaire 3

1- Découverte des métiers dans le cadre du Parcours 2

Les formateurs ont travaillé avec S3 les métiers de vendeur, de peintre en bâtiment et les métiers de gros œuvre.

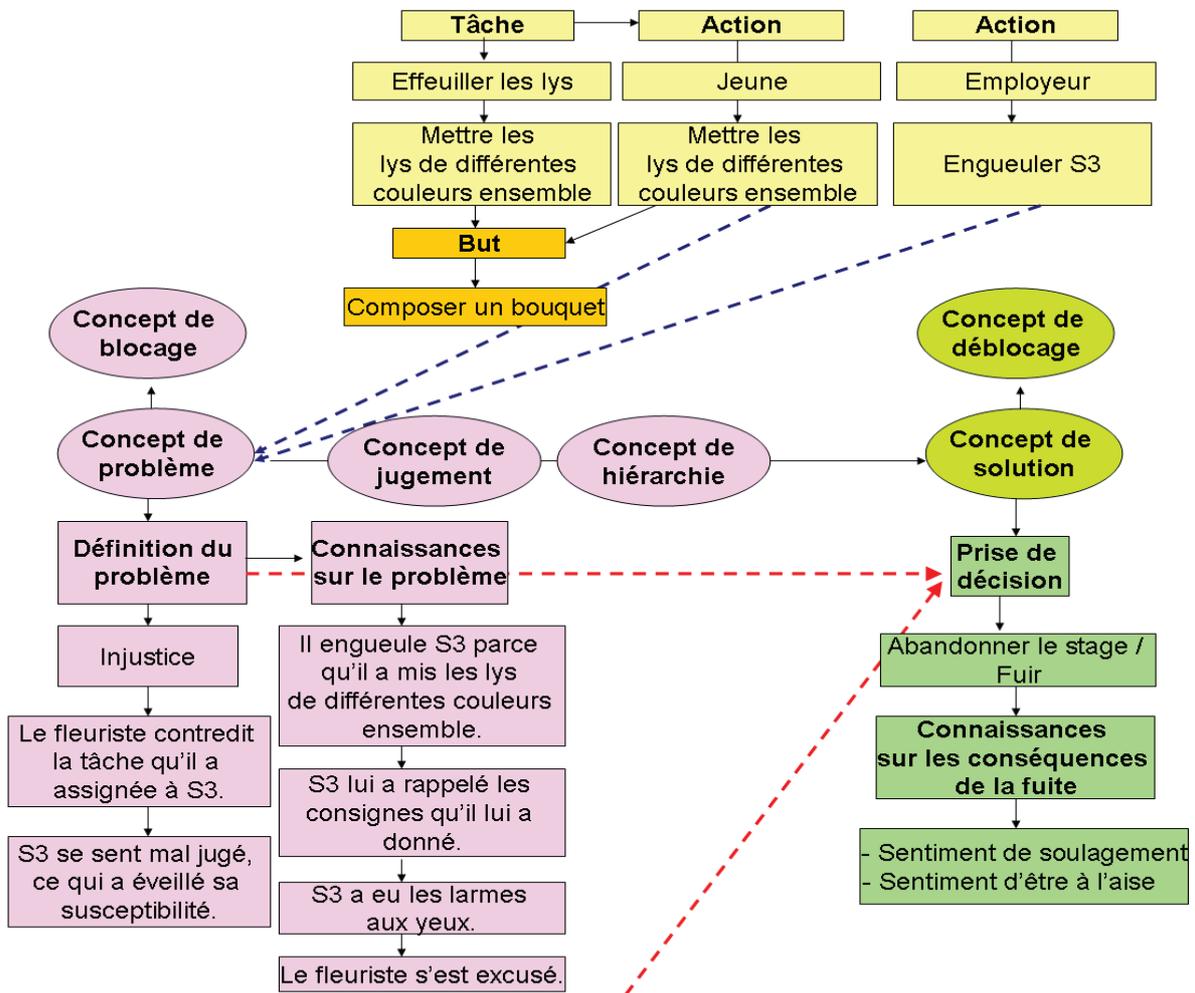
2- Stages en entreprises

Stages avant le Parcours 2

a. Stage de fleuriste

Lors de chaque interaction entre F3 et S3, le sujet de la recherche de stage de vendeur est évoqué. F3 lui fixe les dates prévues du stage. S3 doit uniquement chercher un magasin qui l'accepte. Dans l'entretien d'explicitation, pour rechercher le stage de vendeur dans le cadre du Parcours 2, S3 verbalise son blocage lié au stage de fleuriste, réalisé dans le cadre du collège : « *En fait, ce qui se passe, c'est qu'à chaque moment on euh... je me dis c'est bon ! euh, c'est bon je vais aller en stage ! Comme tout à l'heure avec (prénom de F3), dès qu'il m'a dit euh... le 11 euh... j'ai senti la trouille euh avant, j'ai fait un stage euh...[...] Ouais. Euh, c'était quand on était en entretien euh... il m'a dit Tu commences euh à chercher et c'est le 11. Euh, là euh ... (3s) c'est la panique ! Euh, [...]. Horrible ! Euh, c'était horrible ! C'est ce qui m'est revenu euh... tout ça ! [...] Euh, panique euh... intérieure ! Euh, en fait, euh, à ce moment-là euh, je me suis rappelé euh, le stage euh, que j'ai fait euh, chez (nom du magasin de fleurs). »*

Situation d'effeuillage des lys



Situation de recherche de stage

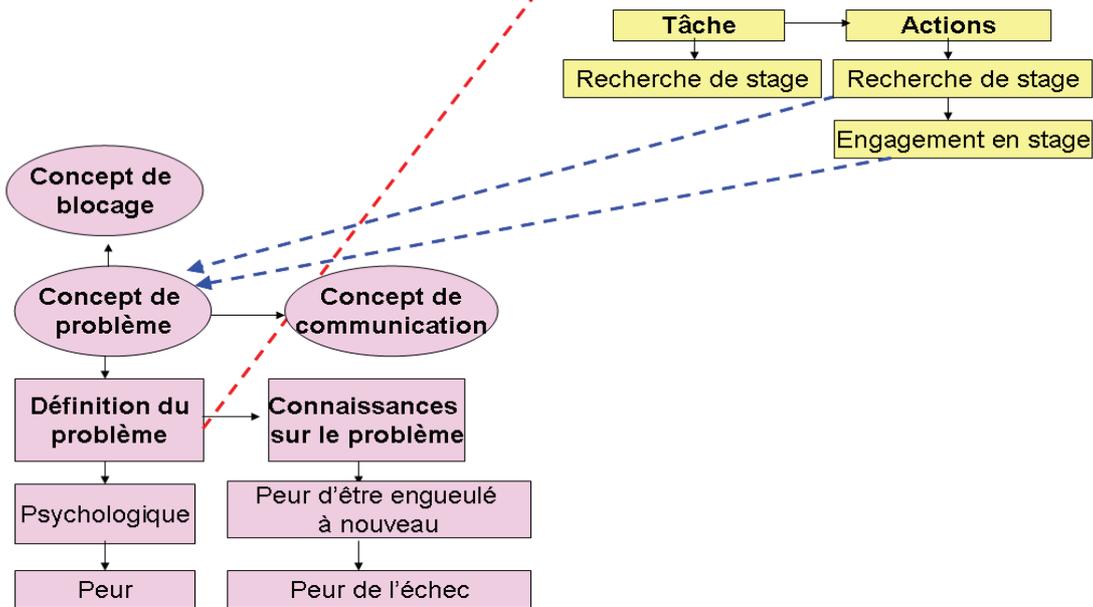


Figure 28 : Schéma de la situation d'effeuillage des lys : action d'assemblage des lys de différentes couleurs/ Schéma de la situation de recherche de stage : action d'engagement en stage (classe de situation 1).

S3 explicite la situation d'effeuiller les lys. Le fleuriste, qui est l'employeur, lui a assigné cette tâche en lui demandant de mettre toutes les couleurs ensemble. Lorsque S3 réalise l'action de mettre tous les lys ensemble, le fleuriste réalise une action inattendue ; il « engueule » S3. S3 mobilise les concepts de « problème » / « blocage », faisant appel aux concepts de « jugement » et de « hiérarchie », suite au problème d'injustice. Il se sent mal jugé puisqu'il a réalisé avec succès la tâche que le fleuriste lui avait assignée. Cependant, celui-ci se contredit dans la tâche qu'il lui a déjà attribuée et lui reproche d'avoir mal réalisé cette tâche. S3 verbalise des connaissances sur le problème. D'abord, le fleuriste l'« engueule » parce qu'il a mis les lys de différentes couleurs ensemble. Ensuite, ayant les larmes aux yeux, S3 lui rappelle les consignes qu'il lui a données. Enfin, le fleuriste s'excuse. Suite à ce problème, S3 prend la décision d'abandonner le stage et de fuir en s'appuyant sur les connaissances des conséquences de la fuite : le soulagement et le sentiment d'être à l'aise. Nous concluons que l'injustice est créée suite à la différence entre l'idée de « réaliser bien » la tâche assignée par le chef (représentant la hiérarchie) et le jugement émis par celui-ci. L'indistinction de cet écart par le jeune a comme résultat de se sentir mal jugé puisqu'il a été « engueulé » par son tuteur de stage, malgré sa réalisation d'une action efficace.

Le concept de « blocage » lié à cette situation d'effeuiller les lys se mobilise à chaque fois que S3 est en situation de recherche de stage : « *je m'en souviendrai toujours* », « *c'est gravé en moi* ». La tâche que F3 lui a attribuée est de rechercher un stage et, au moment de la réalisation de l'action de rechercher un stage ou de l'action de s'engager en stage, S3 mobilise les concepts de « problème » / « blocage », faisant appel aux concepts de « jugement » et de « hiérarchie ». Ainsi, au moment de la recherche d'un nouveau stage dans le cadre du Parcours 2, il est confronté au problème psychologique de peur d'être engueulé à nouveau et d'être à nouveau en échec. S3 verbalise ce lien : « *Quand je vais en stage euh, j'ai quand même euh une petite euh... app... une petite appréhension parce que je me dis : 'Si je retombe sur quelqu'un comme lui [...] ' parce qu'en fait, moi, quand j'ai des échecs euh... et ben euh... je suis au plus bas euh... je suis plouf! [...]. C'est pour cela euh... j'ai un tout petit peu peur* ». Suite à ce problème, S3 reproduit la même prise de décision d'« abandonner » en mobilisant le même concept de « fuite ». Nous en concluons que, comme S2, S3 a été confronté à une situation de « vexation » négative sur le travail, suite à un sentiment d'injustice lors de l'interaction avec un chef.

b. Stage d'ATSEM¹²²

Lors du stage d'ATSEM réalisé avant l'entrée de S3 au dispositif du Parcours 2, lors de la situation de récréation, S3 avait comme tâche de jouer avec les enfants. Lors de l'action de jouer dans le sable, S3 voit que les maîtresses donnent des ordres aux ATSEM pour faire le ménage et ramener les enfants aux toilettes. Ainsi, S3 mobilise le concept de « problème » / « blocage » lié au problème hiérarchique de recevoir des ordres d'un chef. Par conséquent, S3 prend la décision de ne pas faire le CAP petite enfance. Ce problème pourrait être transférable à toute situation professionnelle où S3 recevra des ordres de la part du tuteur ou de son supérieur hiérarchique.

¹²² Agent territorial des services en école maternelle

Stages dans le cadre du Parcours 2

Recherche de stage : stage de vendeur

Un des métiers que S3 voulait découvrir par le biais d'un stage était le métier de vendeur en prêt-à-porter. Du fait qu'il était grand et fort, il avait peur d'être refusé dans les magasins de prêt-à-porter ; F3 l'a d'abord orienté vers les magasins de prêt-à-porter de grandes tailles et ensuite vers les magasins de chaussures. Cependant, S3 n'a pas franchi le pas de chercher un stage, en se rendant à un magasin de prêt-à-porter ou à un magasin de chaussures. Par la suite, il a demandé à faire un stage de vendeur dans une sandwicherie. F3 lui a fixé la date prévue du stage, mais S3 n'est pas allé non plus à la sandwicherie pour faire le stage et n'a pas effectué d'autres stages en dehors du dispositif de formation, suite au « blocage » que nous avons déjà cité. S3 n'a jamais pu franchir le pas de faire un stage, en dehors du dispositif, malgré sa bonne volonté. De même, les entretiens ordinaires qu'il a eus avec les formateurs ont juste révélé des absences du centre de formation suite à des problèmes de santé. S3 n'a jamais mentionné à F3 le problème rencontré lors du stage chez le fleuriste.

Stage des métiers de gros œuvre du chantier école : moyens de transport

S3 a uniquement effectué le stage du chantier école, dans le cadre du dispositif de formation, avec un formateur qui était le tuteur de stage. S3 a choisi d'explicitier la situation des moyens de transport, notamment l'action de prendre le tram avec le but de se rendre au chantier école. Lors de la réalisation de cette action, S3 a mobilisé à plusieurs reprises le concept de problème de « peur » de prendre le tram pour aller à un autre endroit que le centre de formation. S3 verbalise des connaissances sur cette peur : « Qui je vais rencontrer ? », « Qu'est-ce que je vais rencontrer ? » Au cours du chantier école, S3 a mobilisé le concept de solution qui fait appel au concept d'« effort » de faire un travail sur soi, d'« effort » d'aller au chantier.

S3 a choisi d'explicitier la situation de démolition au chantier école. L'action de démolir pour faire de la plâtrerie a mobilisé les concepts de « problème » / « blocage », suite au problème physique, dû au travail à l'extérieur dans le froid : « *C'est très dur* » malgré « *ma carrure* ». Pour résoudre ce problème, S3 prend la décision d'abandonner les métiers de gros œuvre. S3 est arrivé à faire la différence entre sa « carrure » forte et l'effort physique demandé : « *C'est un... c'est un boulot très physique et euh, mais, je me disais avec ma carrure et tout, je vais y arriver et tout, mais c'est vrai que c'est super dur ! Ça épuise ! On est à bout de force et tout.* »

Nous en concluons que le stage du chantier école était réussi, mais n'était pas suffisant pour dépasser les blocages qu'il a accumulés lors des stages antérieurs à son entrée au dispositif du Parcours 2.

4. Stagiaire 4

1- Découverte des métiers dans le cadre du Parcours 2

Les formateurs ont travaillé avec S4 plusieurs métiers : homme de ménage, homme de chambre¹²³, auxiliaire de puériculture, éleveur d'animaux, aide de cuisine, assistant social, animateur auprès d'enfants et militaire du rang dans l'armée.

2- Stages en entreprises

Stages avant le Parcours 2

a. Stage de vendeur

S4 avait réalisé un stage de vendeur au collège, mais il s'est absenté les derniers jours de stage. Le problème d'absentéisme, de « tenir en stage », tel que S4 l'a explicité, le suivra dans ses stages dans le cadre du Parcours 2.

Stages dans le cadre du Parcours 2

¹²³ Le nom professionnel de ce métier est valet de chambre.

a. Stage de vendeur

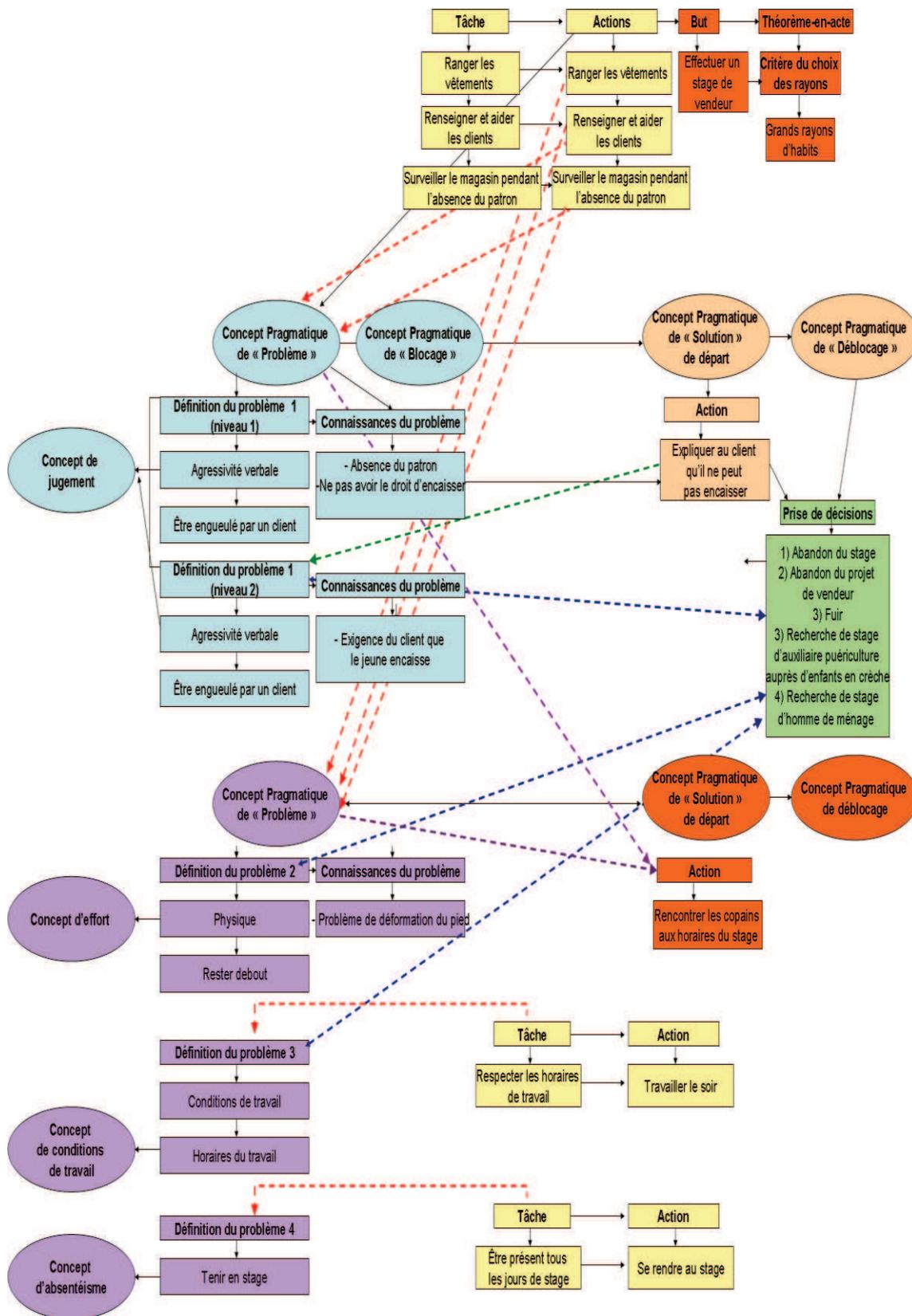


Figure 29 : Schéma de situation de réalisation des activités professionnelles : actions de ranger les vêtements, renseigner et aider les clients, surveiller le magasin pendant l'absence du patron, expliquer au client qu'il ne peut pas encaisser (classes de situation 1, 2, 3, 4).

S4 explicite que, lors de la situation de réaliser des activités professionnelles dans le cadre du stage de vendeur, il a réalisé trois actions qui ont mobilisé le concept de problème : ranger les vêtements, renseigner les clients et surveiller le magasin. Le but de ses actions est de réussir le stage de vendeur. Elles renvoient à trois classes de situation. Elles peuvent être simultanées, dans le sens où chaque action n'empêche pas la réalisation de l'autre, même si chaque action peut renvoyer à un nouveau problème.

Problème 1

L'action de surveiller le magasin pendant l'absence du patron renvoie aux concepts de « problème / « blocage » liés au concept de « jugement ». S4 exprime le problème d'agressivité verbale qu'il a rencontré lors de son stage : il a été « *engueulé par un client* » qui lui demandait d'encaisser. Nous avons repéré deux niveaux de mobilisation du concept de « jugement ». Dans le premier niveau, S4 n'avait pas le droit d'encaisser ; donc, en s'appuyant sur les concepts de « solution » / « déblocage », il a réalisé une action : il a expliqué au client qu'il ne peut pas encaisser parce qu'il est stagiaire. Dans le deuxième niveau, malgré l'explication de S4, les concepts de « problème » / « blocage » sont à nouveau mobilisés : celui-ci est à nouveau « *engueulé par le client* » qui exige que S4 encaisse. Cette fois, il ne cherche pas une solution, mais prend des décisions que nous expliquerons plus bas dans notre analyse.

Problème 2

Les actions de ranger les vêtements, de renseigner et d'aider les clients mobilisent les concepts de « problème » / « blocage » liés à un problème physique, renvoyant au concept d'« effort ». S4 verbalise que ce problème est lié à la déformation de son pied.

Problème 3

L'employeur assigne à S4 la tâche de respecter les horaires de travail. Lors de la réalisation de l'action de travailler le soir, il mobilise les concepts de « problème » / « blocage » lié au problème des horaires du travail, renvoyant au concept des « conditions de travail ».

Problème 4

L'employeur attribue à S4 la tâche d'être présent tous les jours de stage. En réalisant l'action de se rendre au stage, il mobilise les concepts de « problème » / « blocage » suite au problème de tenir en stage qui est basé sur le concept d'absentéisme.

Suite aux problèmes 2, 3 et 4, S4 mobilise les concepts de « solution » / « déblocage », en réalisant l'action de rencontrer ses copains aux horaires de stage au lieu d'aller en stage. Face aux quatre problèmes apparus lors de la réalisation des différentes actions relatives au stage de vendeur, S4 a essayé une seule fois de mobiliser le concept de solution suite au problème de jugement. Ainsi, S4 réalise une action qui lui permet de dépasser le problème d'agressivité verbale et de poursuivre son stage : expliquer au client qu'il ne peut pas encaisser. Face à la répétition du même problème, S4 a abandonné le concept de « solution ». Pour dépasser ces quatre problèmes, S4 a mobilisé le concept de « solution » / « déblocage » : rencontrer les copains aux horaires du stage. De même, il prend quatre décisions : interrompre son stage, abandonner le projet de vendeur, fuir, rechercher un stage d'auxiliaire de puériculture en crèche, rechercher un stage d'homme de ménage. Il mobilise à la fois le concept de fuite et d'abandon.

S4 a effectué des va-et-vient entre le problème et la solution et a terminé par prendre des décisions, mais dans la direction opposée à la poursuite de son stage.

b. Stage d'employé de libre service

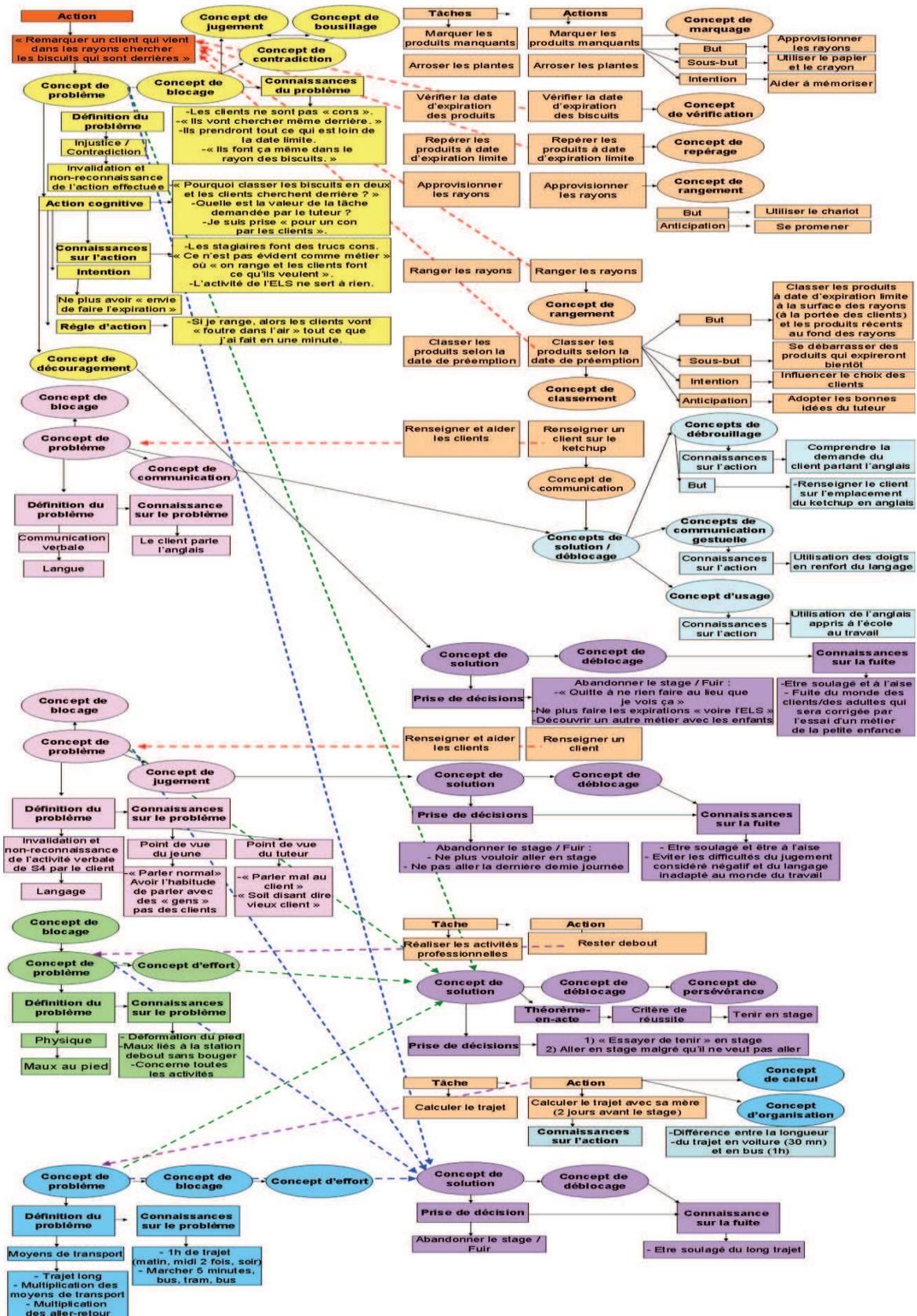


Figure 30 : Schéma de diverses situations : actions professionnelles et organisationnelles (calcul du trajet).

Il a interrompu son stage d'employé de libre-service au supermarché. Le tuteur de stage lui a assigné différentes tâches qu'il a réalisées. Nous distinguons cinq types d'actions de S4.

Le premier type d'action représente les actions que S4 réalise avec réussite sans la mobilisation des concepts de « problème » / « blocage », comme : l'arrosage des plantes, le marquage des produits manquants, l'approvisionnement des rayons et le renseignement d'un client sur le ketchup. Comme nous l'avons indiqué dans le schéma, chacune de ces actions a ses buts, sous-buts, intentions, anticipations qui sont plus ou moins apparents dans l'explicitation du jeune. De même, chaque action mobilise au moins un concept apparent.

Le deuxième type d'action désigne les actions que S4 réalise avec réussite, mais l'action d'une autre personne mobilise le concept de « problème » / « blocage », comme : la vérification de la date d'expiration des biscuits, le repérage des produits à date d'expiration, le rangement des rayons et le classement des produits selon la date d'expiration.

Lors de la situation de réalisation simultanée de ses actions, S4 remarque un client « qui cherche les biscuits qui sont derrière » (classe de situation 1). Cette action mobilise le concept de « problème » / « blocage », notamment les concepts de « jugement », de « bousillage » et de « contradiction » suite au problème d'injustice qui montre l'invalidation et la non-reconnaissance des actions qu'il a déjà effectuées : les clients déferont le résultat de ses actions dans lesquelles il s'est investi à réaliser avec réussite. Il n'arrive pas à se représenter la logique du comportement du client. S4 explicite les connaissances sur ce problème : « *Les clients ne sont pas cons* », « *ils vont chercher même derrière* », « *ils prendront tout ce qui est loin de la date limite* », « *ils font ça même dans le rayon des biscuits* ». Ce problème mobilise une nouvelle action cognitive chez S4 basée sur la mise en doute de la valeur de la tâche qui lui est assignée par la tutrice : « *Pourquoi classer les biscuits en deux et les clients cherchent derrière ?* » « *Je suis pris pour con par les clients.* » Les connaissances que S4 a verbalisées sur l'action sont : « *Les stagiaires font des trucs cons* », « *ce n'est pas évident comme métier* » où « *on range et les clients font ce qu'ils veulent* », « *l'activité d'employé de libre-service ne sert à rien* ». Les intentions de cette action sont de ne plus avoir « *envie de faire l'expiration* ». La règle d'action que S4 a verbalisée est : « *Si je range, alors les clients vont foutre dans l'air tout ce que j'ai fait en une minute.* » L'action cognitive de S4, les connaissances sur l'action, l'intention, la règle d'action se fondent toutes sur le concept de « découragement ». Nous notons que les concepts de « problème » / « blocage » font appel aux concepts de « solution » / « déblocage », que S4 concrétise par la prise de trois décisions liées à l'abandon et la fuite du stage : choisir la solution de ne rien faire au lieu de faire le stage « *quitte à ne rien faire au lieu que je voie ça* », ne plus réaliser des activités liées à la date de préemption des produits et en contact avec les clients et, enfin, découvrir un autre métier où il sera en contact avec les enfants. Le concept de solution concrétisé par la prise de décisions qui reposent sur des connaissances sur la fuite (être soulagé et être à l'aise lors de l'arrêt des activités qui ont déclenché des problèmes et la fuite du monde des clients et des adultes) sera corrigé par l'essai d'un autre métier lié à la petite enfance.

Le troisième type d'action correspond aux actions que S4 n'a pas pu réaliser avec réussite et qui mobilisent le concept de « problème » / « blocage ». Nous donnons l'exemple de l'action de renseigner un client qui mobilise le concept de « jugement », lequel a fait appel aux concepts de « problème » / « blocage ». Le problème est l'invalidation et la non-reconnaissance de l'activité verbale de S4 par le client, notamment le langage. Les connaissances du problème que S4 a explicitées concernaient son point de vue et celui du tuteur. De son point de vue, il « *parlait normal* », il a l'habitude de parler avec « *des gens pas avec des clients* ». Du point de vue du tuteur de stage, « *il a parlé mal au client* », il a dit

« *vieux client* ». Ces concepts de « problème » / « blocage » font appel aux concepts de « solution » / « déblocage » qui amènent S4 à prendre trois décisions : ne plus vouloir aller en stage, ne pas y aller la dernière demi-journée et fuir. Nous notons que, dans cette solution, S4 s'appuie sur ses connaissances sur la fuite : être soulagé et à l'aise, éviter les difficultés du jugement considéré comme négatif et du langage inadapté au monde du travail.

Le quatrième type d'action est relatif aux actions que S4 réalise avec réussite, mais la nature des activités mobilise le concept de « problème » / « blocage ». Toutes les actions que S4 a réalisées avec succès dans le cadre de son stage d'employé de libre-service nécessitent la station debout et mobilisent donc les concepts de « problème » / « blocage ». Il s'agit du problème physique des douleurs aux pieds. Les connaissances que S4 verbalise sont la déformation de son pied et des maux liés à la station debout sans bouger. Les concepts des « problème » / « blocage » font appel aux concepts de « solution » / « déblocage » qui mobilisent le concept de « persévérance ». Nous rappelons que le théorème-en-acte des différentes actions réalisées lors du stage est le critère de réussite, notamment de tenir en stage. S4 prend la décision d'essayer de tenir en stage et d'aller en stage bien qu'il ne veuille pas y aller.

Les derniers concepts de « problème » / « blocage » ne concernent pas les actions professionnelles, ils concernent la préparation du stage. S4 a réalisé avec sa mère les actions d'organisation et de calcul du temps nécessaire aux moyens de transport. Les connaissances que S4 verbalise sur l'action d'organisation sont le calcul du trajet avec sa mère deux jours avant le stage. Ils ont calculé que la durée du trajet en voiture est d'une demi-heure. Au début du stage, S4 prend les transports en commun pour s'y rendre. A ce moment apparaissent les concepts de « problème » / « blocage » des moyens de transport, notamment le trajet long, la multiplication des moyens de transport et des allers-retours en un seul jour. Les connaissances que S4 verbalise sur le problème sont de faire une heure de trajet au lieu d'une demi-heure en voiture, de faire le trajet quatre fois par jour, et à chaque fois de marcher, prendre le bus, le tram et le bus. Suite à ce problème, S4 mobilise les concepts de « solution » / « déblocage » en s'appuyant sur le concept d'« abandon ». Ainsi, S4 prend les décisions d'abandonner le stage et de fuir en s'appuyant sur la connaissance du soulagement des trajets longs.

Le cinquième type d'action constitue les actions dont la réalisation a mobilisé le concept de « problème » sur lequel S4 a pu mobiliser les concepts de « solution » / « déblocage » avec succès. Nous donnons l'exemple de l'action de renseigner un client sur le ketchup. Le concept de problème concernait l'action de renseigner en anglais. S4 a fait appel au concept de « solution » en mobilisant le concept de « communication », faisant à son tour appel à trois concepts qui aideront à réaliser l'action. Le premier concept de débrouillage définit le but de l'action qui est de renseigner, en anglais, le client sur l'emplacement du ketchup. Il détermine la connaissance sur l'action qui est de comprendre la demande du client parlant anglais.

Le deuxième concept de communication gestuelle détermine des connaissances sur l'action, qui est l'utilisation des doigts en renfort du langage. Le troisième concept d'usage produit la connaissance sur l'action, qui est l'utilisation, sur le lieu de travail, de l'anglais appris à l'école. En mobilisant ses différents concepts, S4 a pu mobiliser le concept de déblocage, en réalisant l'action de renseigner le client en anglais avec succès.

c. Stage d'auxiliaire de puériculture

Recherche de stage

Afin de réaliser la tâche de rechercher une crèche d'accueil, S4 a réalisé une série d'actions avec succès. S4 a effectué une recherche des crèches proches du domicile de sa mère, sur les Pages Jaunes. Ensuite, il a sélectionné les crèches qui l'intéressaient, il a repéré leur emplacement sur la carte et il a effectué la recherche des moyens de transport. Enfin, il imprimé les adresses et les plans.

Cependant, pendant la réalisation de la tâche de recherche de stage, dans deux situations différentes, S4 a explicité les actions qui ont mobilisé les concepts de « problème » / « blocage » : situation de trajet en bus et situation d'arrêt devant le portail de la crèche (E57 et E58).

c.1. Situation de trajet en bus

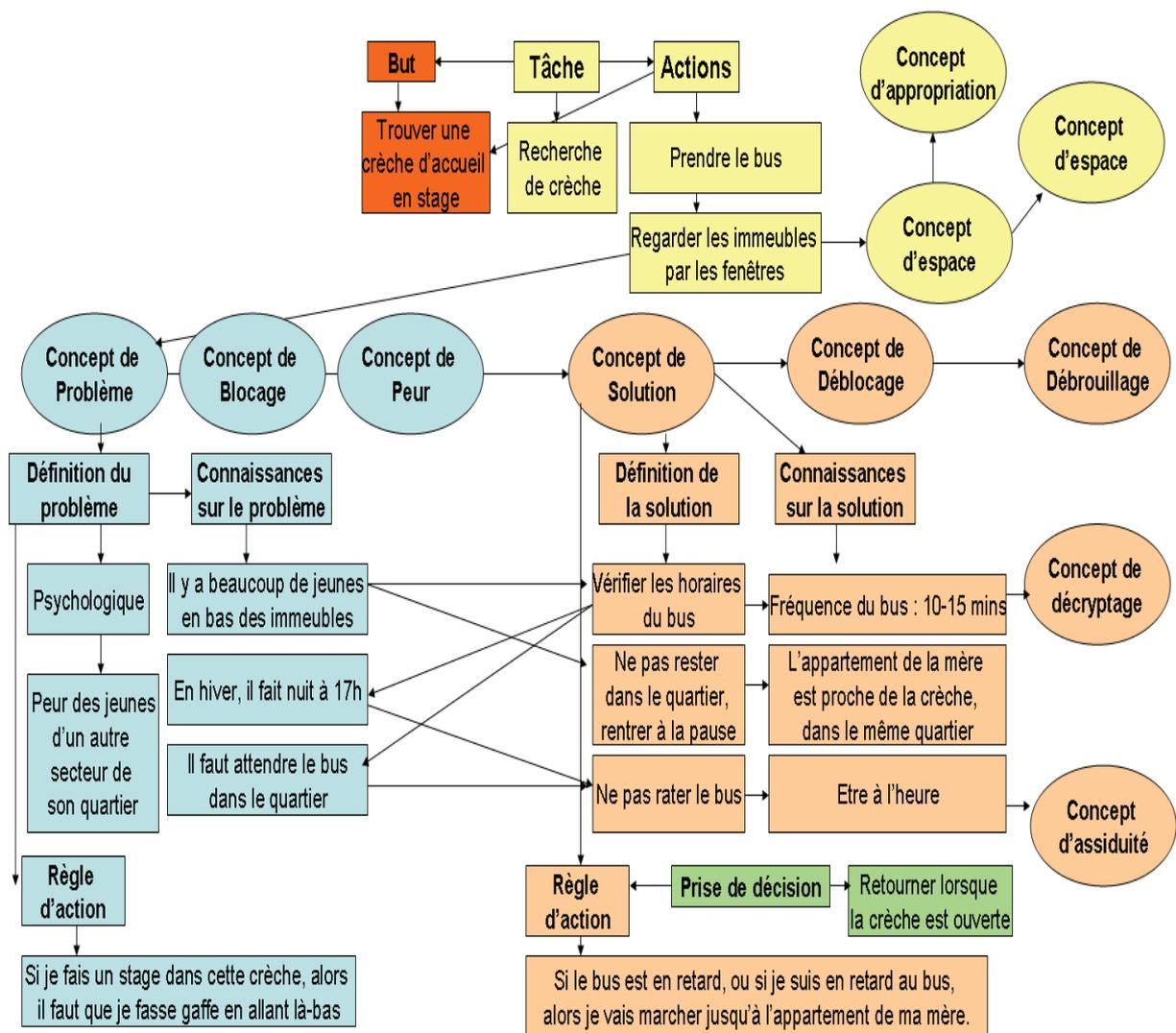


Figure 31 : Schéma de la situation de voyage en bus : action de regarder les immeubles par les fenêtres du bus (classe de situation 1).

La tâche que le formateur a assignée à S4 est de rechercher un stage. Lors de la réalisation de l'action de prendre le bus, ayant comme but de se rendre à la crèche, S4 a effectué plusieurs actions. Dans une des différentes classes de la situation de référence, nous avons repéré l'action clé de « regarder les immeubles par la fenêtre » responsable de la mobilisation des concepts d'« espace » et d'« appropriation » de l'espace, notamment des immeubles du quartier dans lequel se situe la crèche. Ces concepts mobilisent les concepts de « problème » / « blocage » suite au problème de la peur des jeunes d'un autre secteur du quartier dans lequel réside S4. Face à ce problème, S4 mobilise une règle d'action qui renforce sa peur : « *Si je fais un stage dans cette crèche, alors il faut que je fasse gaffe en allant là-bas.* » Les connaissances sur le problème de peur vont permettre à S4 de faire un lien, concrétisé par des mouvements de va-et-vient entre d'un côté les concepts de « problème » / « blocage » et, de l'autre, les concepts de « solution » / « déblocage ».

La première connaissance sur le problème « *il y a beaucoup de jeunes en bas des immeubles* » permet à S4 de mobiliser les concepts de « solution » / « blocage ». La première solution est la « *vérification des horaires du bus et leur fréquence d'arrivée¹²⁴ de 10-15 minutes* » et la deuxième solution de « *ne pas rester dans le quartier et de rentrer à la pause* », à savoir la prise de décision de fuir. La solution de la « *vérification des horaires du bus* » est génératrice de deux nouvelles connaissances sur le problème : « *en hiver, il fait nuit à 17h* » et « *il faut attendre le bus dans le quartier* » auxquelles S4 amène une solution : « *ne pas rater le bus* » tout en ayant recours au concept d'« assiduité ».

La règle d'action que développe S4 et qui est du côté des concepts de « solution » / « déblocage » est : « *Si le bus est en retard, ou si je suis en retard au bus, alors je vais marcher jusqu'à l'appartement de ma mère.* », pour laquelle il s'appuie sur le concept de « débrouillage » pour pouvoir trouver des solutions. Nous retenons qu'à chaque nouvelle connaissance sur le problème S4 mobilise une nouvelle solution et un concept clé qui l'aide à agir.

¹²⁴ Nous clarifions le vocabulaire de S4 : la fréquence de « passage » du bus toutes les 10-15 minutes.

c.2. Situation d'arrêt devant le portail de la crèche

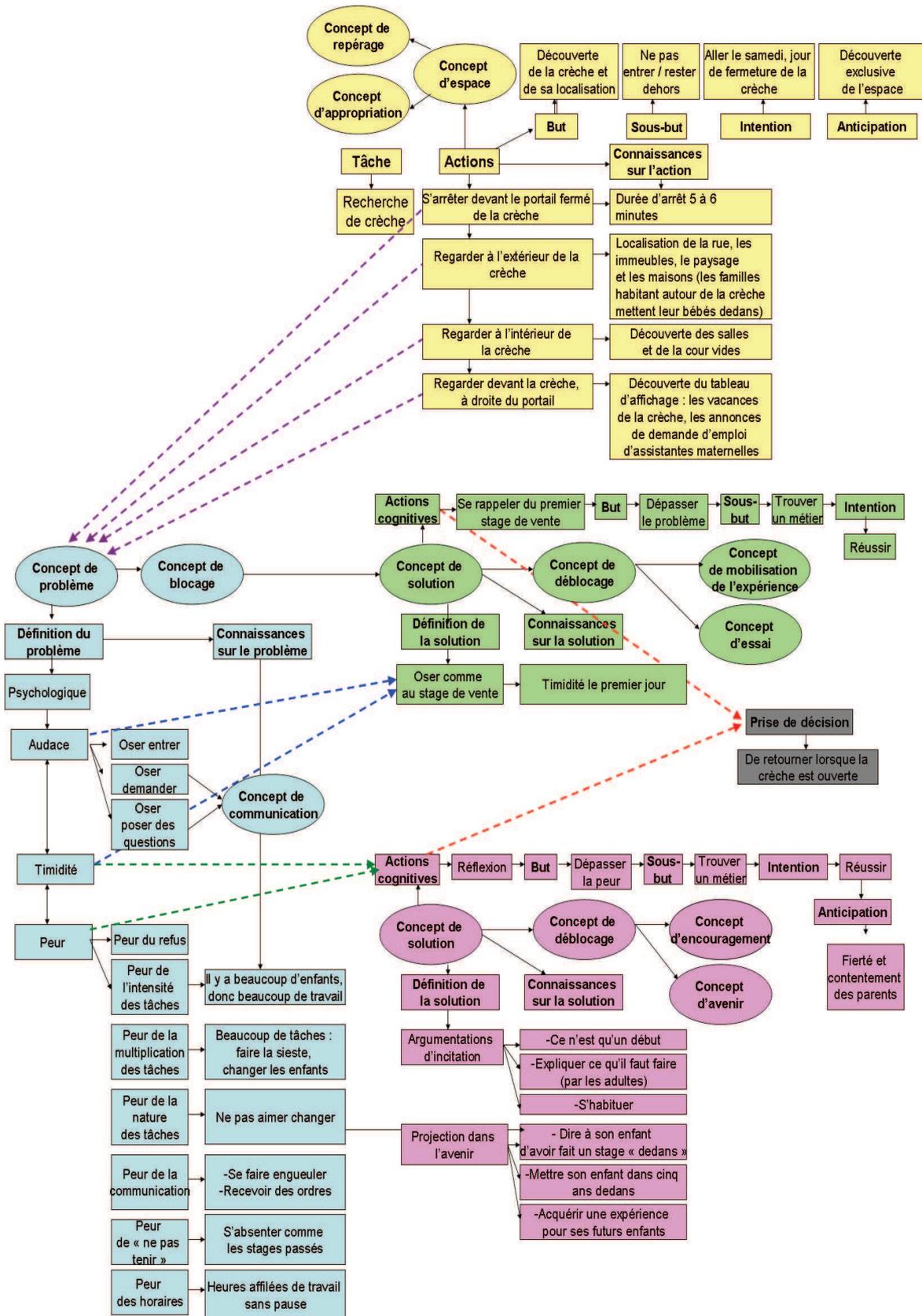


Figure 32 : Schéma de la situation d'arrêt devant le portail de la crèche : actions de s'arrêter devant la crèche et de regarder à l'intérieur, à l'extérieur et devant la crèche.

Pour réaliser la même tâche de recherche de stage assignée par F3 dans la situation de l'arrêt de 5 à 6 minutes devant le portail de la crèche, S4 réalise plusieurs actions. L'action principale de s'arrêter devant la crèche donne lieu à une succession d'actions et classes d'actions :

- regarder à l'extérieur de la crèche « *la rue, les immeubles, le paysage, les maisons* »,
- regarder à l'intérieur de la crèche « *les salles et la cour vides* »,
- regarder devant la crèche « *le tableau d'affichage* ».

Leur but est de découvrir et de localiser la crèche, leur sous-but est de ne pas entrer et de rester dehors. Leur intention est de se rendre à la crèche le samedi, jour de fermeture de la crèche, et leur anticipation est de découvrir exclusivement l'espace. Pour réaliser ces différentes actions, S4 mobilise le concept d'« espace », qui fait appel aux concepts d'« appropriation » et de « repérage » de l'espace. Ces concepts déclenchent les concepts de « problème » / « blocage », qui font appel aux concepts de « solution » / « déblocage ».

Dans la première catégorie de concepts de « problème » / « blocage », trois problèmes psychologiques liés émergent : l'audace, la timidité et la peur.

Premièrement, le problème d'audace a trois facettes : oser entrer dans la crèche (basé sur le concept d'espace), oser demander un stage et oser poser des questions d'informations appuyées sur le concept de communication verbale.

Deuxièmement, le problème de timidité est le résultat du problème d'audace et de la peur. Ce n'est pas un problème principal comme pour le cas de S1. Pour résoudre les deux premiers problèmes d'audace et de timidité, S4 réalise l'action cognitive de se souvenir du premier stage de vente qui a comme but de dépasser le problème et comme sous-but de trouver un métier avec l'intention de réussir. Ainsi, il fait appel au concept de mobilisation de l'expérience et au concept d'essai. La solution qu'avance S4 est d'oser, comme au stage de vente.

Troisièmement, le problème de la peur comporte sept variantes : la peur du refus, la peur de l'intensité des tâches (*puisque il y a une grande cour, donc il y a beaucoup d'enfants et beaucoup de travail*), la peur de la multiplication des tâches (*faire la sieste, changer les enfants*), la peur de la nature des tâches (*ne pas aimer changer*), la peur de la communication avec les autres et la hiérarchie (*se faire engueuler et recevoir des ordres*), la peur de ne pas tenir (*s'absenter comme lors des stages passés*), la peur des horaires de travail (*travailler sans prendre plusieurs pauses*). Face à ce problème à facettes multiples, S4 réalise l'action de réfléchir, qui a pour but de dépasser sa peur, le sous-but étant de trouver un métier avec l'intention de réussir et d'anticiper, pour rendre ses parents contents et fiers de lui. Ainsi, S4 mobilise le concept d'encouragement et d'avenir et trouve deux solutions : l'auto-incitation (*ce n'est qu'un début - explication par les adultes de ce qu'il faut faire - s'habituer*) et la projection dans l'avenir (*raconter à son enfant d'avoir fait un stage dans cette crèche - inscrire son enfant dans cinq ans dans cette crèche - acquérir une expérience pour ses futurs enfants*). En réalisant les deux actions cognitives du côté des concepts de « solution » / « déblocage », S4 prend la décision de retourner lorsque la crèche sera ouverte.

5. Discussion

Les résultats de notre analyse nous ont permis de repérer que, lors de la réalisation d'une action liée à une tâche, le jeune mobilise des concepts en deux blocs : concepts de problème / blocage¹²⁵ et concepts de solution / déblocage. Les concepts de problème / blocage sont rapportés à une tâche assignée au jeune par le formateur du dispositif Parcours 2 ou par le tuteur de stage en entreprise. Pour préparer la tâche, le jeune passe par deux phases : la préparation et la réalisation. Dans chacune d'elles, le jeune réalise une série d'actions pour exécuter la tâche visée.

Le problème que le jeune rencontre concerne une ou plusieurs actions réalisées dans une de ces deux phases, se rapportant à une classe de situations.

Dans la phase de préparation, certaines actions sont réalisées au sein du dispositif. Généralement, le jeune profite de l'aide des formateurs, il est aidé pour surmonter les difficultés qu'il rencontre. Ces problèmes concernent uniquement les actions réalisées en dehors du dispositif, il doit faire face aux imprévus sans l'assistance du formateur. Nous avons noté une seule exception avec S3, qui a rencontré un obstacle lors de la recherche du stage de vendeur au sein du Parcours 2¹²⁶.

Dans la phase de réalisation, les problèmes rencontrés dans la tâche concernent exclusivement les actions réalisées en dehors du dispositif. Le jeune se heurte à des difficultés, lors de la réalisation des actions, dans les étapes pour la recherche d'un stage à la sortie du dispositif du Parcours 2 ou dans les stages en entreprise.

En premier lieu, S1 et S4 ont rencontré des problèmes lors de la réalisation des actions liées aux étapes de recherche de stage. S1 avait la tâche de réaliser l'enquête par questionnaire sur le métier de vendeur, tandis que S4 devait se rendre dans une crèche et y faire tamponner le document prouvant sa recherche de stage d'auxiliaire de puériculture.

Ensuite, S1 a fait face aux problèmes lors de ses actions en vue de la sortie du dispositif du Parcours 2 : organisme de sortie 2 et organisme de sortie 1.

Enfin, S2, S3 et S4 ont rencontré des difficultés lors des actions liées aux stages en entreprise, notamment les activités professionnelles. Ces stages ont été réalisés dans le cadre du parcours de formation du jeune en lien avec le dispositif du Parcours 2 ou pendant son parcours passé au collège, en intérim ou en stage avec la Mission locale. S2 a rencontré des problèmes lors de son stage de menuisier réalisé avant le Parcours 2 et son stage de boulanger réalisé pendant le Parcours 2. Le problème de S3 concernait le stage de fleuriste réalisé avant le Parcours 2 ; il faisait un blocage pour le stage de vendeur à réaliser dans le cadre du Parcours 2. Les problèmes de S3 portaient sur le stage de vendeur et celui d'employé de libre-service, réalisés dans le cadre du Parcours 2.

Dans cette partie, nous présentons les phénomènes et les concepts clés qui nous semblent importants et que notre analyse a montré.

L'explicitation du jeune lors des entretiens nous a permis de comprendre les situations déclenchant un blocage, auxquelles le jeune est confronté dans son parcours de pré-

¹²⁵ Le concept de problème ne fait pas appel au concept de blocage, si la mobilisation du concept de solution va dans le sens de la réussite. Si la mobilisation du concept de solution va dans le sens de l'échec, à ce moment-là le concept de problème fait appel au concept de blocage.

¹²⁶ La cause est liée à un blocage dans une situation antérieure à sa formation au Parcours 2. Lors des entretiens ordinaires, S2 n'a pas verbalisé ce blocage. C'est la cause pour laquelle il n'a pas reçu l'aide des formateurs pour surmonter ce blocage.

formation : recherche de stage, recherche de sortie du dispositif de formation et stages en entreprise.

Dans le dispositif de formation, notamment dans les interactions formateur-jeune, le formateur prépare avec le jeune les prises de dispositions nécessaires à son entrée dans la situation future, à l'extérieur du dispositif. Cette pré-entrée progressive dans la situation de référence aide le jeune à accepter de sortir du dispositif de formation et de se déplacer aux lieux de recherche de stage ou au stage en vue d'entrer dans la situation. Une fois sur place, le jeune a accès à la situation, mais l'entrée réelle dans la situation impose sa confrontation à ses exigences pour pouvoir y faire face, pour se l'approprier et la maîtriser ou, au moins, essayer de la maîtriser en mobilisant les différentes composantes du schème d'action. Les entretiens d'explicitation montrent que, pour le jeune, s'approprier la situation et essayer de la maîtriser reste un choix : dans la plupart du temps, le jeune prend la décision de sortir de la situation en mettant fin à cette source d'angoisse, en s'enfuyant lorsqu'il n'a pas encore construit le schème d'action lui permettant de maîtriser la situation : ainsi les concepts de blocage / problème se mobilisent. Pour construire ce schème et agir efficacement dans une situation, le jeune novice est amené à se montrer à la hauteur de la situation, à s'adapter à la situation en se l'appropriant. Or l'appropriation de certaines situations nécessite que le jeune prenne conscience de son corps, qu'il l'opérationnalise et l'adapte à la situation en l'instrumentalisant pour y faire face et essayer de réussir l'action. Lorsque le jeune n'y arrive pas, il fait le choix de mettre fin à l'instrumentalisation, de ne plus se maintenir dans la situation en s'enfuyant. Nous abordons d'abord la problématique du corps, ensuite la fuite.

Apprendre une situation, c'est aussi se familiariser avec son corps, apprendre son utilité, son usage, son instrumentalisation en situation de formation ou de travail afin que l'activité physique soit en coordination avec l'activité cognitive afin que l'action efficace. Cependant, nos analyses prouvent que le corps du jeune résiste : « Le corps n'aime pas trop les changements qui bouleversent ses équilibres, entravent les perceptions et les mouvements. » Mayen (2014) Dans cette partie, nous reprenons deux exemples dans lesquels les jeunes ont exprimé un blocage : le corps bloqué et le corps trop grand, fatigué.

Mayen (2014) explique qu'« agir avec les situations signifie agir avec son corps, ou mieux encore, agir *avec* son corps *avec* les situations ». A deux reprises lors de la recherche de stage et à une reprise lors de la recherche de sortie, S1 explicite que son corps est bloqué, immobile, ne pouvant pas procéder aux mouvements. Cela l'empêche d'accomplir la tâche que le formateur lui a assignée au préalable dans les interactions ayant lieu dans le dispositif de formation. La réalisation d'une tâche nécessite l'enchaînement de plusieurs actions corporelles et cognitives, tandis que la non-réalisation d'une seule action est suffisante pour que la tâche ne soit pas accomplie. Le blocage corporel est la conséquence d'un ou plusieurs problèmes rencontrés lors de la situation : la peur de poser des questions, la peur du refus, l'audace, le stress, le doute. Le blocage est lié au membre que le jeune utilisera pour effectuer l'action, en vue de la réalisation des tâches de renseignement sur le métier de vente auprès des vendeurs et de demande de stage en magasins : blocage de la gorge lorsqu'il doit parler, s'informer, se renseigner, solliciter de l'aide, demander un service ; blocage des pieds lorsqu'il doit changer d'espace physique et franchir la porte du lieu de recherche de stage ou du dispositif de sortie. Dans les cas cités, le blocage aboutit à la prise de décision de fuir, de partir, d'essayer d'autres alternatives ultérieurement, bien qu'il soit demandé au jeune de se montrer à la hauteur des situations dans lesquelles il est placé, nécessitant de l'effort, autant physique que cognitif.

L'exemple de S3 nous montre que pour s'approprier une situation de travail il faut aussi instrumentaliser son corps trop grand qui est susceptible d'être fatigué. Ce jeune exprime qu'il assume les traits de son corps grand et fort en choisissant la tenue vestimentaire qui lui convient. Cependant, accepter son corps désigne aussi plusieurs choses : accepter de travailler avec la particularité de l'image de son corps, qui le différencie d'autres jeunes en l'utilisant pour réaliser l'action souhaitée ; admettre de travailler avec son corps, en faisant des mouvements qui l'aident à réaliser la tâche et qui facilitent son activité ; accepter de faire avec ses caractéristiques dans les différentes situations quotidiennes qui lui sont demandées en pré-formation : choix du métier, recherche de stage, stage en entreprise.

Dans les différentes situations de travail des métiers de gros œuvre, S3 a pris conscience du fait que les traits de son corps grand et fort n'indiquent pas qu'il est capable, à coup sûr, de faire des métiers « durs », nécessitant un « effort physique » particulier : il a découvert que l'endurance au travail n'est pas uniquement liée aux propriétés du corps. Malgré la spécificité de l'image de son corps fort, il peut être fatigué lors de l'exercice des activités quotidiennes ou professionnelles. De ce fait, il a pris conscience de ce que le choix des métiers en fonction des spécificités physiques de son corps n'est pas une bonne entrée dans la recherche du métier convenable.

Dans le cas du jeune en pré-formation, il ne s'agit pas d'apprendre des techniques menant à une compétence professionnelle, mais d'apprendre à maîtriser son corps et à en faire usage pour réaliser l'action ou la règle d'action en cohérence avec la construction du schème et l'activité cognitive : c'est une ébauche vers d'autres types de compétences. L'usage du corps au service de l'action, l'action avec son corps, le corps en mouvement, la résistance et l'endurance, ne sont pas toujours pris en compte en formation, bien que « le corps n'aime pas trop les changements qui bouleversent ses équilibres, entrave les perceptions et les mouvements » (Mayen, 2014). De ce fait, pour faire face à une situation sociale entrant dans le cadre d'une pré-formation ayant comme objectif de former le jeune en faisant corps avec les différentes situations, lorsque le corps fait partie des situations de recherche de stage, de sortie du dispositif et de stage lui-même, les fonctions de tutelle du formateur dans le dispositif de pré-formation du jeune seraient de :

- assister le jeune pour changer sa perception des caractéristiques figées de son corps, perçues comme « innées », vers des caractéristiques qui peuvent, par la formation, être pensées et appropriées en situation, « formées, développées, transformées, affinées, entraînées et entretenues » : ainsi le corps n'est plus « anatomique et abstrait » (Mayen, 2014) ;
- accompagner le jeune dans l'instrumentalisation de son corps devenant « opératif » dans l'exercice d'une activité quotidienne ou d'une activité professionnelle : « Le corps dans l'action est instrument. » (Mayen, 2014 et Vergnaud, 1996) L'activité du jeune peut être *professionnelle* dans une situation de stage en entreprise ou *formative*, à l'intérieur ou à l'extérieur du centre de formation, l'aidant à effectuer les choix du métier par l'interaction verbale avec le formateur, par la recherche active sur Internet, par les appels téléphoniques, par la confrontation aux lieux de travail et de sortie du dispositif ;
- guider le jeune dans la prise de conscience de son corps qui peut être un « objet, agent et moyen de la pensée, lieu et objet de conceptualisation » puisque « la plupart de nos connaissances sont des compétences et que toute action est organisée au niveau conceptuel » (Mayen, 2014) ;
- aider le jeune à associer d'un côté la pensée, les activités cognitives, et de l'autre, le corps et son instrumentalisation, pour agir dans la réalisation d'une activité, dans l'enchaînement des actions et dans l'appropriation d'une situation pour la maîtriser. Le corps n'agit pas de façon isolée « en action et pour l'action », mais il est au service et en accord avec la pensée ; le corps aide la pensée à réaliser ce qu'elle conceptualise au niveau cognitif,

par l'activité effective, orientée, dans la situation de référence : « La prise en compte du corps dans son ensemble est nécessaire parce que ce n'est jamais qu'un aspect du corps un organe ou une fonction isolés qui sont en jeu. » (*idem*)

L'analyse des entretiens d'explicitation nous a permis d'identifier le phénomène problématique de « fuite » qui se répète chez les quatre jeunes interviewés : à chaque fois que le jeune rencontre un blocage, il prend la décision de fuir l'espace physique et socio-culturel où il rencontre des menaces et embarras, en abandonnant la situation source d'angoisse. La source du blocage peut consister en des connaissances, des phénomènes attendus qui ne fonctionnent pas, ou fonctionnent dans un seul sens, par exemple la réalisation soignée d'un travail qui doit être reconnue et ne peut être invalidée ou critiquée, où personne ne doit faire des remarques négatives. Face à un problème, la solution d'abandonner est une stratégie d'échec.

Pour préparer les situations extérieures au dispositif, le schéma qui se répète chez les quatre jeunes est ordonné de la façon suivante : préparation à l'entrée dans la situation (avec le formateur, à l'intérieur du dispositif) ; entrée dans la situation (à l'extérieur du dispositif) ; confrontation aux exigences de la situation ; fuite de la situation ; sortie de la situation. Or le schéma supposé pour que le jeune réussisse à agir efficacement *dans et avec* la situation est organisé de la façon suivante : préparation à l'entrée dans la situation ; entrée dans la situation ; confrontation aux exigences de la situation ; appropriation et maîtrise de la situation ; sortie de la situation.

Les jeunes ont explicité plusieurs justifications de la fuite.

Premièrement, le jeune peut justifier l'abandon de la situation par la volonté d'essayer d'autres alternatives et possibilités, comme faire un autre stage, choisir un autre métier, préférer une autre sortie et chercher d'autres lieux pour réaliser le projet. Cette justification est d'abord interne, prenant la forme d'une activité cognitive, dans la situation de référence, au moment où il prend la décision de fuir, l'aidant à passer à l'acte de fuir. Ce n'est pas la même justification donnée ultérieurement au formateur, dans les interactions faisant un retour sur la situation. Nous prenons l'exemple de S1 dans les deux situations de recherche de stage dans le magasin de jouets et de prêt-à-porter, lorsqu'il a pris la décision de « partir » du lieu dans lequel il devrait rechercher les stages. Cette prise de décision est accompagnée par les deux règles d'action : si je pars, alors je ferai d'autres magasins ; si je pars, alors je passerai un autre jour où il n'y a personne. De même, dans la situation de se rendre à l'organisme de sortie 1, dans laquelle il prend la décision de partir qui est justifiée par la volonté de faire un autre essai : « Si je quitte (l'organisme de sortie 1), alors je reviendrai plus tard. »

Deuxièmement, le jeune peut légitimer l'acte de fuite par l'abandon pour sauver la face. Nous donnons l'exemple de S2 lors du stage de menuisier, notamment dans la situation d'utilisation de la machine à sa manière, critiquée par le tuteur. Suite à un problème de susceptibilité, d'énervement avec l'employeur, le jeune prend la décision de fuir le lieu de stage et d'abandonner le stage pour sauver la face.

Troisièmement, le jeune peut confirmer la décision de la fuite par le soulagement du sentiment d'injustice, à l'exemple de S3 : dans la situation d'effeuillage des lys, l'employeur contredit la tâche qu'il a déjà assignée au jeune et qui consiste à assembler tous les lys de la même couleur ensemble, et s'énerve bien que le jeune l'ait réalisée efficacement.

Quatrièmement, cette fuite peut englober l'abandon du projet ou de l'objectif, ce que nous illustrons par l'exemple de S1, lors de la situation d'assister à la réunion d'information sur un dispositif de sortie : le jeune prend la décision de partir et de « chercher une autre possibilité de sortie ». Similairement, lors de la situation de réalisation des activités professionnelles, suite à un sentiment d'injustice, S4 prend la décision de fuir le stage, mais aussi d'abandonner le projet de stage de vendeur, de recherche de stage d'auxiliaire de puériculture auprès d'enfants et la recherche de stage d'homme de ménage.

Cinquièmement, la fuite du jeune peut aller au-delà d'une justification comme le sentiment de soulagement et l'essai d'un autre métier dans lequel il sera en contact avec les enfants, pour s'éloigner des adultes sources d'angoisse et de problèmes. Lors du stage d'employé de libre-service, notamment dans la situation de rangement des produits selon la date de péremption, S4 décide d'abandonner le stage pour deux raisons. La première raison est l'impossibilité de se représenter la logique du comportement de l'autre, par exemple les principes de non-contradiction et de reconnaissance : lorsque le patron demande au jeune de ranger les produits selon la date de péremption, ceux qui arrivent à date de péremption à portée de la main des clients, à savoir à l'avant des étagères, et ceux avec une date de péremption plus éloignée, cachés au fond de l'étagère. Le tuteur assigne cette tâche au jeune malgré sa connaissance du client qui pourrait chercher les produits rangés au fond de l'étagère avec les dates de péremption les plus éloignées. La deuxième raison est que le jeune interprète l'acte du client contournant le système mis en place par la non-reconnaissance de son activité de rangement des produits alimentaires exposés par date de péremption et de l'effort qu'il a déployé pour venir à bout de sa tâche. Ces deux raisons que nous avons développées sont loin des deux justifications que le jeune s'est données lors de la prise de décision de fuir dans la situation de référence.

Nous récapitulons qu'à première vue, superficielle, le problème de fuite et d'abandon du jeune peut sembler correspondre à un problème de communication avec d'autres membres de la société, représentés par les employeurs et les tuteurs en entreprise. Cependant, l'analyse des entretiens montre que la cause d'abandon et de fuite du jeune est plus profonde qu'un conflit communicationnel. Elle est représentée par : l'injustice ressentie par le jeune ; sa susceptibilité lorsqu'il reçoit des remarques négatives lors de l'accomplissement d'une tâche ; la non-reconnaissance de son activité réalisée avec investissement ; l'impossibilité de se représenter la logique du comportement de l'autre. S1, S2 et S3 explicitent le problème financier, lié à leur absentéisme du dispositif, qui est parfois une première étape d'abandon de la formation¹²⁷.

Toutes ces justifications de fuite du jeune dans les situations citées montrent l'importance de la fonction de tutelle du formateur des jeunes en difficulté d'insertion : la réinterprétation des situations sociales auxquelles le jeune fait face, seul, à l'extérieur du dispositif, dans les interactions formateur-jeune ayant lieu à l'intérieur du dispositif de formation, après la situation de référence déclenchant la fuite.

Cette réinterprétation permet de dépasser la justification que le jeune accorde à la fuite pour sauver la face au moment de la situation, pour arriver à une interprétation objective permettant de retravailler les composantes du schème d'action, permettant des règles d'actions adaptées à une action efficace dans la situation de référence. L'objectif est de s'appuyer sur la situation passée pour anticiper l'action du jeune dans la situation future, puisque les entretiens d'explicitation montrent que, sans remédiation du formateur, le jeune reproduit les mêmes règles d'action et les mêmes actions, dans des situations identiques ou des situations

¹²⁷ Dans le dispositif de pré-formation Parcours 2, les jeunes sont indemnisés uniquement lors de leur stage en entreprise.

similaires. Cela est accompagné par la répétition de la même décision de fuite ; la fuite devient une règle d'action à portée du jeune.

La remédiation par la réinterprétation de la situation et des composantes du schème d'action suppose que le jeune ne se sente pas jugé par le formateur pour qu'il puisse expliciter librement son vécu, son activité cognitive à la suite des problèmes rencontrés lors des situations problématiques de fuite. Désormais, dans la pré-formation, ce qui compte n'est pas que le jeune soit, absolument, à la hauteur de la situation à laquelle il est confronté, qu'il la maîtrise et qu'il se l'approprie immédiatement, mais que le jeune novice découvre ultérieurement l'interprétation de la situation dans laquelle il est en contact avec les autres membres de la société, et qu'il les réinterprète avec le formateur, un professionnel qui est aussi un membre de la société expert des situations sociales et des actions adaptées à la formation et à l'insertion du jeune.

La capacité limitée et insuffisante d'interpréter les espaces et ce qui en découle est un autre problème que rencontre le jeune. A l'extérieur du dispositif de formation, les difficultés que le jeune rencontre dans les situations qui devraient former son expérience résident dans l'appropriation¹²⁸, la découverte et la compréhension de l'espace, de ses formes et de ses règles, puis l'ajustement de son action en fonction de ces propriétés. L'espace est à la fois l'espace physique représentant la distance, le déplacement, l'architecture, l'appropriation de l'espace figuré par les vitres, les portes, les murs et les frontières, l'espace social et culturel et l'espace personnel du jeune. Pour les jeunes, les deux premiers types d'espace ne sont pas familiers, ils sont menaçants, inconnus, ou bien « objets » de souvenirs d'expériences négatives. Les formes d'interaction verbale et d'échange de communication, mais surtout les règles sociales qui les régissent sont différentes selon qu'elles sont dans les espaces professionnels ou institutionnels.

L'appropriation de l'espace dans la situation de référence déclenche chez le jeune la peur, à l'exemple de S1 qui avait peur d'entrer dans l'espace physique du magasin pour rechercher un stage, au même titre que S4 qui avait peur de franchir la porte de la crèche. Les jeunes ont manifesté des variantes du problème de la peur : peur des nouvelles rencontres et connaissances, peur de la confrontation à l'autre et à sa différence, peur des jeunes d'un autre secteur de son quartier, peur de la comparaison avec de nouveaux jeunes, peur du nombre élevé de jeunes dans le même dispositif, peur de la communication, peur de poser des questions, peur d'être engueulé, peur du refus, peur de la multiplication et de l'intensité des tâches, peur de l'échec, peur de l'enfermement, peur de ne pas tenir en stage et d'abandonner, peur de rentrer seul le soir. De même, les jeunes ont exprimé leur doute accompagné d'une pluralité du problème d'audace : oser entrer, oser demander et oser poser des questions.

La peur, la timidité et le manque d'audace ne concernent pas uniquement le franchissement du nouvel espace physique, mais aussi ce que cet espace exige de changement et d'adaptation aux règles sociales et culturelles. Le jeune n'a pas encore les dispositions nécessaires pour les respecter et les appliquer. Cela exige qu'il sorte de son propre espace personnel et qu'il s'ouvre à l'espace socio-culturel exigé par l'institution de référence, de formation ou de travail, en ajustant son langage, ses actions verbales et physiques.

S1 a bien explicité son espace personnel et les trois étapes dégressives, en termes de renfermement et d'isolement, dans lesquelles il essaie de s'ouvrir aux espaces institutionnel et professionnel : la coquille, la carapace et la bulle. Sa description marque son évolution à la

¹²⁸ « Les processus d'appropriation et de réappropriation des situations consistent alors en l'instauration ou la restauration de possibilités d'interactions avec l'environnement professionnel ou social que l'on pourrait qualifier avec Winnicott (1971) de "suffisamment bonnes". » (Mayen, 2012)

suite de son parcours de formation. La sortie de chacune de ces étapes est à la fois un défi et une ouverture vers l'accès à l'étape suivante.

La première étape de la coquille représente l'isolement, lorsque le jeune ne voulait pas faire l'effort d'entrer en contact avec les autres. La sortie, même partielle, de la coquille lui a permis d'arriver à la deuxième étape d'isolement qu'il a figuré par la coquille, lorsqu'il a commencé à prendre conscience de l'aide qui lui est proposée par les formateurs pour construire un projet professionnel. La carapace lui facilite l'accès à la dernière étape de la bulle. La transparence de la bulle lui a permis d'identifier les problèmes qui représentent un frein : le renfermement, la solitude, le manque de confiance dans les autres et le fait d'« être en difficulté ». Par conséquent, il prend la décision de se prendre en mains et de ne pas glisser dans les deux premières étapes.

Hall (1971) compare l'espace personnel à une « bulle » dans laquelle chaque personne s'enferme et vit. Le degré d'enfermement est variable d'une personne à l'autre. Ainsi, tout au long de la formation, S1 a montré des efforts pour sortir, de plus en plus, de cette bulle et pour améliorer son contact avec les autres. Selon Moles et Rohmer (1972), l'organisation de notre espace personnel dépend de notre appropriation de l'espace extérieur. Le seul moyen possible d'appréhender un espace est de se l'approprier pour pouvoir le conquérir.

L'appropriation de l'espace se réalise là où le corps existe, « Ici et Maintenant »¹²⁹ (*idem*, p. 8) dans une situation où l'action du jeune, les composantes du schéma d'action et le concept principal d'espace et ses concepts subsidiaires le mobilisent et le guident vers l'adoption d'une stratégie. Nous avons identifié la classe de situation 1 pour laquelle S4 a utilisé la stratégie de réussite en développant la règle d'action qu'elle utilisera lors de son prochain passage à la crèche. Dans la classe de situation 2, S1 a utilisé à plusieurs reprises la même stratégie d'échec en prenant à chaque fois la décision de partir et d'abandonner sa démarche en s'appuyant sur les concepts de fuite et d'abandon.

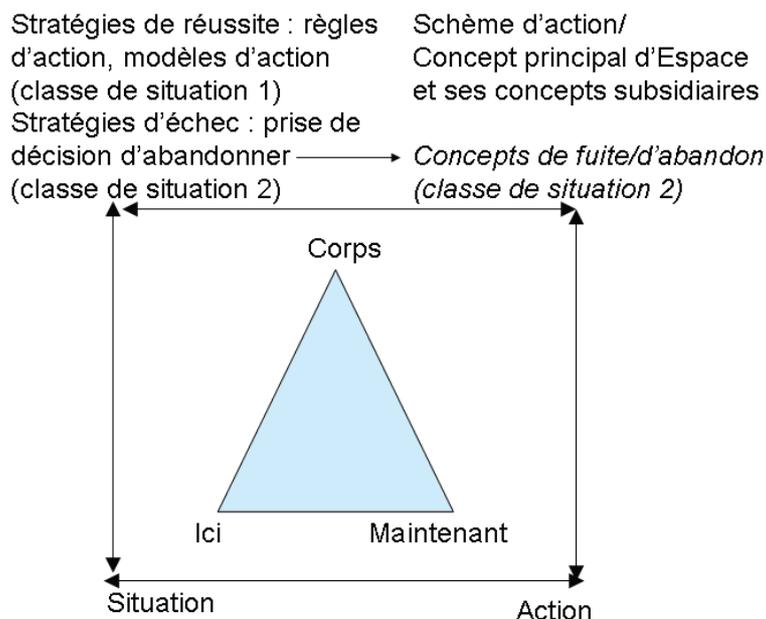


Figure 33 : Schéma de l'appropriation de l'espace chez les jeunes en difficulté d'insertion.

¹²⁹ Nous mentionnons la présence réelle de la personne dans l'espace qu'il souhaiterait s'approprier. Nous écartons dans cette partie l'appropriation de l'espace par le biais de photos, vidéo ou Internet.

Moles et Rohmer (1972, pp. 41 et 8) expliquent que l'homme est isolé dans son environnement, dans des zones qui peuvent s'éloigner de lui, mais qui sont ses points de référence. Il vit dans une typologie appelée les « coquilles de l'homme » qui représentent le monde à son « instant de vie » et à son « point de vue ». Par l'appropriation de l'espace, ces coquilles aident l'homme à établir ses repères et ainsi elles sont « la voie normale d'intégration sociale ».

Selon Fischer (1990, p. 235), l'appropriation est « un ensemble de moyens d'actions à travers lesquels s'opère une structuration de l'espace qui peut se réaliser à l'aide de symboles ou d'activités ». Cependant, l'appropriation ne se fait pas toujours de façon simple puisque c'est un « processus conflictuel » dû à l'« interdépendance » entre les caractéristiques de l'individu et les composantes de l'espace. L'appropriation considérée comme un « processus interactif », un « processus d'adaptation », un « processus de changement », peut être porteuse de transformations et d'apprentissage. L'appropriation de l'espace est un « processus créateur de variations ». Ces variations concernent les composantes du schème d'action de chaque jeune, des concepts et des stratégies (règles d'action, prises de décisions et modalités d'action) qu'il mobilise face au repérage de l'espace pour se l'approprier dans une situation donnée (*idem*, p. 236).

Le jeune en difficulté est amené à relever le défi de s'approprier de nouveaux espaces pour s'inscrire en formation, pour effectuer un stage et, plus tard, pour chercher du travail. Les premières coquilles qui ne posent généralement pas un problème au jeune sont « le corps propre, le geste immédiat, la pièce, l'appartement, la rue, le quartier », tandis que les coquilles problématiques sont « le centre ville, la région, la nation et le vaste monde ». A l'intérieur de la coquille du centre ville, de la ville, se trouvent les centres de formation, les magasins, les crèches et les entreprises de différents secteurs d'activité. Ainsi, chaque jeune est amené à sortir de la « sphère imaginaire » qui l'enferme et l'isole du monde extérieur (*idem*, p. 8) et à agrandir « sa sphère d'action » en s'appropriant les différents espaces qui l'entourent (*idem*, p. 42).

En restant debout devant les portes et les vitres des magasins et devant les portails des crèches et des organismes de formation, S1 et S4 cherchaient à s'approprier l'espace « par la paroi », par « la porte, la paroi mobile » qui distinguent l'« accessible » de l'« inaccessible » et le « dedans » du « dehors » (*idem*, p. 38).

S4 a choisi le samedi, jour de fermeture de la crèche, pour s'approprier cet espace fermé qui n'a pas les mêmes règles que l'espace ouvert, tandis que S1 cherchait à s'approprier l'espace de l'organisme de sortie 1 par les murs en le comparant à une caserne ou une prison. Selon Eliade (1971), les murs marquent une séparation entre un « espace sacré » qui a des rituels et un « espace profane ». Les personnes qui entrent dans cet « espace sacré » doivent se plier à ses rituels, voire ses règles. Le jeune, appartenant à l'espace « profane », n'est pas initié aux rituels que cet espace exige : la formation, l'entreprise, le travail, le contact avec de nouveaux jeunes et de nouveaux conseillers.

Les jeunes ont rencontré des problèmes lors de la réalisation des actions dans trois situations : les étapes pour la recherche d'un stage, la sortie du dispositif du Parcours 2 ou les stages en entreprise. A chaque situation, le jeune était amené à dépasser les « marqueurs frontières » comme les portes, les portails, les murs ou les vitres qui distinguent deux espaces dans lesquels la modélisation des interactions sociales ne seront pas les mêmes (Goffman, 1973). Un autre défi qu'ont rencontré ces jeunes lors de ces trois situations, c'est de sortir de l'espace protégé qu'est le dispositif de formation pour aller vers un espace ouvert où la protection n'est pas sûre et où il doit affronter seul les problèmes. Nous concluons qu'en s'appropriant ces espaces, incontournables dans leur processus de formation-insertion, le jeune se socialise par le biais de l'appropriation de l'espace architectural, considéré comme un « médiateur » du

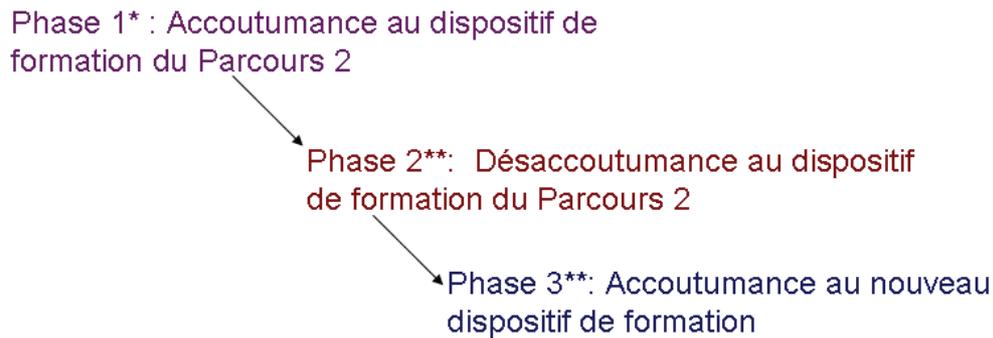
contact entre « l'homme et la société, les individus et les autres » (Moles et Rohmer, 1972, p. 83). Dans le monde extérieur, le jeune explore un nouveau territoire, de nouveaux espaces, un nouvel environnement, il côtoie de nouvelles personnes, des adultes et des jeunes et met en œuvre de nouvelles méthodes pour communiquer et pour se former.

Les résultats de l'analyse des entretiens d'explicitation du jeune montrent que la sortie de l'espace personnel et l'appropriation des espaces institutionnel, professionnel et socio-culturel conditionnent la sortie du dispositif du jeune qui s'appuie sur le couple de concepts d'accoutumance et de désaccoutumance. La sortie définitive du dispositif du Parcours 2 vers un autre dispositif de formation appelée par les professionnels « sortie positive »¹³⁰ est importante pour le dispositif de formation, les formateurs et le jeune. D'abord, la sortie du jeune vers un autre dispositif de formation représente une réussite des objectifs du dispositif du Parcours 2, qui sont de dynamiser le jeune, de l'aider à construire un projet professionnel et de le préparer à entrer dans un autre dispositif de formation qualifiant et diplômant. De même, sa sortie assure la gestion des flux des jeunes qui entrent et sortent du dispositif. Cette sortie garantit aussi la réalisation des objectifs des financeurs, des demandeurs et des évaluateurs qui préparent la suite des formations pour chaque jeune. Ensuite, la sortie du jeune vers une autre formation représente une réussite pour le formateur qui accompagne le jeune dès son entrée dans le dispositif par le biais de l'interaction verbale. Enfin, la sortie vers une autre formation représente une réussite pour le jeune et lui permet de réaliser son projet professionnel et d'avancer dans le processus de formation-insertion.

La sortie du jeune vers un autre dispositif de formation est importante, puisqu'elle représente la solution à l'abandon de la formation. Pour le jeune, la sortie est considérée comme un problème à résoudre à cause des difficultés qu'il rencontre. S1, S3 et S4 ont explicité plusieurs difficultés : recherche de nouvelles possibilités de sortie, choix de la sortie, coordination avec les différents partenaires sociaux référents du jeune (les formateurs au sein du dispositif de formation, l'éducateur et le conseiller à la Mission locale), prise de contact avec le dispositif de sortie par téléphone ou en présentiel, demande et acceptation de l'aide pour réaliser le projet de formation-insertion, réalisation des démarches administratives en vue d'être accepté, confrontation au refus de la candidature ou acceptation sous conditions, désaccoutumance au dispositif de formation Parcours 2 et accoutumance à un nouveau dispositif de formation.

La médiation du formateur, par le biais des entretiens ordinaires programmés sur l'emploi du temps du jeune, est primordiale pour que le jeune puisse dépasser ses difficultés relevées par la technique de l'entretien d'explicitation.

¹³⁰ Ce terme est en opposition avec la « sortie négative », appelée ainsi par les professionnels si le jeune abandonne la formation, quelle que soit la cause de son abandon.



*Phase réalisée à l'intérieur du dispositif du Parcours 2

**Phases pré-réfléchies à l'intérieur du dispositif Parcours 2 avant le passage à l'acte de sortir vers un autre dispositif de formation

Figure 34 : Schéma de la sortie du dispositif par le processus d'accoutumance et de désaccoutumance.

Pour sortir du dispositif, le jeune passe par plusieurs phases dans un processus d'accoutumance et de désaccoutumance.

La première phase est réalisée au sein du dispositif du Parcours 2. Après son entrée, le jeune s'adapte au dispositif de formation, il passe ensuite par la phase d'accoutumance aux formateurs, aux jeunes inscrits et au nouveau dispositif de formation du Parcours 2 qui a des objectifs propres, des méthodes et des finalités différents de ceux de l'école auxquels il a été habitué. L'accoutumance a ses vertus, dans le sens où elle garantit la présence du jeune et la réalisation des activités qui lui sont proposées. Cependant, elle conduit indirectement à une dépendance au dispositif et à ses intervenants, surtout si la durée de formation du jeune s'allonge.

Au cours de la formation, compte tenu du support du formateur considéré comme la « mère support de moi », le jeune intériorise ce soutien qui l'aide à passer à la phase de développement nécessaire à sa sortie (Winnicott, 1958, p. 329). Nous comparons la relation entre le jeune et le formateur au « sentiment de toute puissance » que Winnicott (1962, p. 400) définit comme une période de dépendance du nourrisson à sa mère, mais qu'il désire rejeter pour avoir son indépendance. Dans la phase d'accoutumance, le jeune est dépendant du formateur, de ses conseils, de ses renseignements, de sa protection, mais désire avoir son indépendance par la sortie du dispositif. Ce qui lui permettra de faire de nouvelles découvertes, de vivre des expériences différentes, ailleurs, avec d'autres personnes. Winnicott (*idem*, p. 401) explique que cette indépendance emmène le jeune à penser qu'il est une personne « distincte » et « séparée », donc capable de « former des relations avec des objets extérieurs au *self* et en dehors du champ de toute-puissance ».

Dans les deuxième et troisième phases, tout en étant dans le dispositif actuel de formation, le jeune pré-réfléchit à sa sortie du dispositif de formation actuel vers un nouveau dispositif, en vue de réaliser son projet professionnel. Dans la deuxième phase de désaccoutumance au dispositif, il fait *le deuil du dispositif de formation*, qui lui garantit un environnement protecteur où il est renseigné, guidé, accompagné, pour pouvoir intégrer un autre dispositif. L'environnement du dispositif du Parcours 2 aide le jeune à passer à la capacité d'être seul à sa sortie vers un autre dispositif de formation : « Graduellement, l'environnement qui sert de support au moi est introjecté et sert à l'édification de la personnalité de l'individu, si bien que se forme une capacité d'être vraiment seul. » (Winnicott, 1958, p. 333) Intégrer un nouveau

dispositif de formation demande au jeune d'être « capable d'être heureux, même en l'absence d'objets et de stimulations externes » que lui garantit le dispositif actuel de formation (Winnicott, 1958, p. 328). De même, le jeune fait *le deuil des habitudes* qu'il a prises, comme les types d'activités proposées, le rythme de formation d'une demi-journée au lieu d'une journée complète. Enfin, il fait *le deuil des liens* qu'il a tissés avec les formateurs, qui lui garantissaient un sentiment de sécurité, et les jeunes inscrits en formation, qui partageaient avec lui les mêmes difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

Dans la troisième phase, le jeune pré-réfléchit, avec l'aide du formateur, aux moyens de substitution au dispositif actuel et aux moyens d'adaptation au nouveau dispositif, en analysant ses objectifs et ses moyens de fonctionnement interne avant son inscription et sa sortie.

L'accoutumance à un nouveau dispositif demande au jeune la maturité du développement « affectif » de la « capacité d'être seul » (Winnicott, 1958, p. 325). Cette capacité d'être seul se développe progressivement en passant de la relation à deux (le jeune et son formateur référent), à la relation à trois (le jeune, son formateur référent et un autre intervenant du dispositif) pour arriver au sommet du développement qui est « la relation à un » : c'est la « relation de l'individu à lui-même » qui permettra au jeune de sortir du dispositif du Parcours 2 en se désaccoutumant du dispositif actuel et en s'accoutumant à un autre dispositif de formation (*idem*, p. 326).

En conclusion, les résultats de l'analyse montrent que la technique d'entretien d'explicitation est importante dans la formation des jeunes en difficulté d'insertion. Elle peut être complémentaire des techniques déjà utilisées par les formateurs dans les entretiens formels : à ce titre, nous citons des moments d'explicitation dans l'interaction formateur-jeune au sein du dispositif de formation. Selon Vermersch (2000, p. 18), « la connaissance du résultat final seul est insuffisante pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite exceptionnelle ». Les entretiens ordinaires entre les formateurs et les jeunes produisent une connaissance du résultat final du problème, comme l'abandon du stage par le jeune, tandis que les entretiens d'explicitation ont comme objectif de clarifier le problème, sa « nature » et sa « cause ». Le jeune est en « évocation » de son vécu du déroulement d'une action qu'il a réalisée à un moment singulier d'une situation donnée, à la suite d'une tâche qui lui a été assignée (*idem*). Nous appellerons cette action génératrice du problème « action problématique ».

L'entretien d'explicitation permet de réaliser trois objectifs mentionnés par Vermersch (2000).

Dans la première étape de connaissance de la cause du blocage / problème se situe le premier objectif. En explicitant une action réalisée à un moment singulier et qui a révélé un problème, d'un côté le jeune « s'auto-informe » sur la source de son blocage afin de pouvoir travailler le déblocage dans la direction de la réussite ; de l'autre côté, le formateur « s'informe » sur l'action ou les actions qui ont mobilisé les concepts de problème/blocage et la classe de situation qui a généré cette action. Le but est de connaître la cause du problème afin de pouvoir y remédier.

L'analyse des entretiens d'explicitation nous a permis de relever la cause de l'abandon des jeunes des stages en entreprise, les démarches vers la sortie et les étapes pour réaliser leur projet. La cause n'est pas due à la « motivation », à l'« envie », à la « psychologie » ou à la « timidité » des jeunes comme les formateurs l'ont expliqué dans les entretiens.

Dans la deuxième étape de déblocage du problème, résident le deuxième et troisième objectif. Le jeune apprend à faire un « retour réflexif » sur ses actions passées, afin d'« apprendre à apprendre » a posteriori, par le biais des problèmes et blocages rencontrés en entreprise. Ainsi, le stage en entreprise n'aura pas comme seul objectif de découvrir un métier, mais aussi des concepts, des principes, des stratégies et des règles d'action problématiques à travailler avec le jeune.

L'objectif de pointer la cause du blocage du jeune par la médiation du formateur va assister le jeune dans le déblocage. Les résultats de notre analyse ont montré que, dans la même situation ou dans une situation similaire, le jeune reproduit la même action, mobilise les mêmes concepts ne faisant pas appel au concept de problème et reproduit les mêmes prises de décisions de fuir. A l'exemple de S1, face à l'action d'être debout devant le magasin, il a reproduit le même schéma cognitif dans deux magasins différents (jouets et prêt-à-porter). Il a mobilisé le concept principal d'espace qui s'appuie sur le concept de problème, notamment d'instrumentalisation de son corps, de peur, de doute et d'absence d'audace. S3, face à l'action des remarques des tuteurs dans deux stages différents (menuisier et boulanger), a reproduit le même schéma cognitif ; S1 mobilise le concept principal de communication, faisant appel au concept de problème relatif à l'énervement et à l'accrochage.

L'effet de la reproduction du même schéma chez S1 et S2 est la même prise de décision de fuir. Tant que la cause du problème n'est pas mise en lumière et que la médiation du formateur n'a pas été réalisée, le jeune restera dans le même schéma cognitif face aux situations similaires.

A la suite des moments d'explicitation, la médiation du formateur dans le déblocage aidera le jeune à travailler le concept responsable du problème. Ainsi, dans une situation similaire, la réalisation de l'action peut mobiliser les mêmes concepts. Dans ce cas, il y a deux possibilités : la première est que ces concepts ne vont pas faire appel au concept de problème ; la deuxième est qu'ils vont faire appel au concept de problème mais, dans ce cas, le jeune va changer le registre des concepts mobilisés en faisant appel au concept de solution. De même, au lieu de prendre une décision immédiate face au problème, il produira des actions et des règles d'actions qui vont dans le sens de la résolution du problème et non de fuite. Nous rappelons que S4 est le seul jeune qui, dans deux situations différentes, n'a pas choisi de prendre la décision de fuir pour trouver une solution, mais il a développé une règle d'action à mettre en pratique dans l'avenir et une action qui va dans le sens de la résolution du problème pour ne pas abandonner.

Chapitre 6: Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires

Introduction

Dans ce chapitre, nous analyserons les entretiens que nous avons appelés « ordinaires » entre le formateur et le jeune. Nous définirons les entretiens ordinaires comme les entretiens programmés sur l'emploi du temps individuel de chaque jeune, en indiquant le jour et l'heure de l'entretien, entre le formateur et le jeune à l'intérieur du dispositif de Parcours 2. L'objectif général de ce type d'entretien est de suivre l'avancement du parcours de formation de chaque jeune.

Dans cette partie, nous analyserons respectivement la séquence du choix du métier, la séquence de clôture et la séquence d'ouverture. Chacune de ces séquences est suivie par la discussion de ses résultats. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'analyse statistique relatifs à l'effet du formateur sur la verbalisation des jeunes dans les onze séquences constituant les entretiens ordinaires. Enfin, nous discuterons de façon générale les résultats du chapitre, en incluant le rôle de chaque séquence et en nous appuyant sur les fonctions de tutelle des formateurs par séquence.

1. Séquence du choix du métier

Introduction

Le choix du métier constitue la première étape dans le parcours de formation et d'insertion du jeune. L'introduction de cette séquence dans les entretiens précède les séquences des « étapes pour réaliser le projet » et de « stage ». L'objectif de la co-activité verbale du formateur et du jeune est que celui-ci choisisse un métier qui l'intéresse et dans lequel il peut faire une expérience de stage en entreprise. Tandis que la finalité est que le jeune acquière les techniques du choix du métier qui lui convient.

Nous illustrons par le tableau ci-dessous les métiers sujets d'interactions, dans les entretiens ordinaires entre les formateurs et chaque jeune, tout au long de son parcours de formation.

Tableau 11 : Les métiers sujets d'interactions.

Stagiaire	Métiers travaillés
S1	Vendeur, poissonnier, designer graphique
S2	Menuisier, boulanger
S3	Peintre en bâtiment, vendeur
S4	Homme de chambre, vendeur, homme de ménage, auxiliaire de puériculture, éleveur d'animaux, aide de cuisine, assistant social, animateur auprès d'enfants, militaire du rang de l'armée

1.1. Analyse des interactions

Nous rappelons que nous effectuerons quatre niveaux d'analyse : l'analyse interactionnelle, l'analyse statistique, la configuration des comparaisons interindividuelles par entretien, par formateur, par jeune et l'analyse de la conceptualisation du schème d'action propre à chaque séquence d'interaction, travaillée par tous les protagonistes.

Dans le premier niveau d'analyse interactionnelle, nous relèverons les stratégies utilisées par les formateurs dans la séquence du choix du métier. Compte tenu de la longueur de l'analyse, dans cette partie, nous donnerons un exemple de notre démarche d'analyse des interactions. La version complète de l'analyse interactionnelle est consultable dans l'annexe 1 (3.1) du chapitre d'analyse des entretiens ordinaires. Nous aborderons l'exemple d'analyse de S2 (E33 entre F2 et S2) suivi des analyses de S1, S3 et S4 incluant uniquement les mouvements entre les sous-séquences de la séquence du choix du métier et l'évolution de chaque jeune à l'intérieur de la séquence.

La séquence du choix du métier est présente dans 12 sur 22 entretiens menés par F1, F2, F3, F4 et F6 avec S1, S2, S3 et S4.

Absence de la séquence du choix du métier

Chez tous les stagiaires, lorsque cette séquence est absente dans un entretien, elle cède sa place aux séquences de stage et des étapes pour réaliser le projet. Cela dépend de la phase de formation dans laquelle le jeune se situe au moment de l'entretien.

Stagiaire 2

La séquence de choix du métier se trouve dans 3 sur 3 des entretiens menés avec S2. Ainsi, il est le seul stagiaire dans lequel 100% des entretiens comportent la séquence du choix du métier. Le pourcentage moyen des mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 21%, avec un écart de +2, ce qui le met en deuxième position après S3.

Mouvements entre les sous-séquences

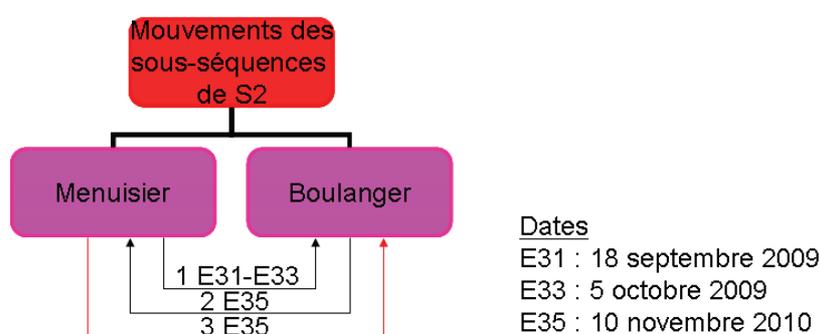


Figure 35 : Mouvements entre les sous-séquences.

Nous notons que F2 a travaillé avec S1 les métiers de menuisier et de boulanger dans lesquels le jeune avait déjà effectué des stages et des intérimis avant son entrée dans le dispositif du Parcours 2. Dans l'E31, le sujet de discussion est uniquement le métier de menuisier avec S2. L'E33 marque un premier mouvement du métier de menuisier au métier de boulanger. L'E35 marque deux mouvements, du métier de boulanger au métier de menuisier et du métier de menuisier au métier de boulanger.

Par la suite des entretiens, S2 effectue les démarches nécessaires afin de chercher un stage de boulanger et il effectue un stage de boulanger dans le cadre du dispositif Parcours 2.

Présence de la séquence du choix du métier

E33 - TP 39 à 46 (5 octobre 2009)

39 F2 Formateur 2 : Alors euh... si ça ne marche pas ! Euh... en menuiserie euh... qu'est-ce que tu comptes faire ?

40 S2 Stagiaire 2 : Euh ... (4s) Je ne sais pas.

41 F2 Formateur 2 : Ah ben non ! Euh... ça euh... il faut quand même euh... parce que tu ne vas pas rester là euh... dire bon ben euh... ça ne marche pas euh... et je vais attendre.

42 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Je ne me suis jamais dis ça.

43 F2 Formateur 2 : Ah ben voilà ! Qu'est-ce que tu euh... ? Vers quoi tu penses t'orienter ? Tu as quand même réfléchi, tu as déjà pensé, je pense ?

44 S2 Stagiaire 2 : Ouais. Mais bon euh... ce n'est pas sûr encore.

45 F2 Formateur 2 : Comment, c'est pas sûr ?

46 S2 Stagiaire 2 : Euh... si euh... si ça ne marche pas euh... en menuiserie euh... je vais essayer à nouveau la boulangerie ... (4s) autrement, je ne sais plus.

Dans cet échange, en utilisant l'acte directif, F2 jongle avec trois niveaux de stratégies qui sont évolutifs dans leur force illocutoire : le questionnement, la dénégation et la provocation.

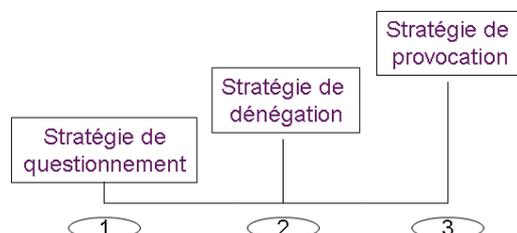


Figure 36 : Schéma des trois stratégies de F2 évolutives dans leur intensité.

Dans le TP 39, F2 fait appel au premier niveau de stratégie de questionnement sur la possibilité de mettre en route d'autres projets de métier alternatifs, au cas où ses démarches de recherche de stage de menuisier ne donnent pas des résultats avantageux. Le contenu propositionnel de la réponse de S2 dans le TP 40 n'est pas satisfaisant. Cela incite F2 dans le TP 41 à utiliser le deuxième niveau de stratégie de dénégation de l'attitude d'attente du jeune, au cas où ses démarches n'aboutissent pas favorablement. La force de l'impact de cette stratégie incite S2, dans le TP 40, à couper la parole de F2, pour la première fois dans cette séquence, pour réfuter son contenu propositionnel.

Dans le TP 43, F2 mobilise le troisième niveau de stratégie de provocation pour inciter S2 à effectuer un nouveau choix d'un métier alternatif et pour exiger une réponse.

Dans le TP 44, S2 verbalise qu'il a effectué un choix, mais que le problème réside dans la sûreté du choix. Dans le TP 45, F2 réutilise la stratégie de questionnement qui a comme objectif de verbaliser le métier alternatif. Dans le TP 46, le jeune révèle son choix du métier de boulanger, mais marque son incertitude et son hésitation, c'est une possibilité et pas une prise de décision.

Les trois stratégies de F2 ont été favorables à la verbalisation de ce que le jeune pense et au passage d'une attitude désengagée, à une attitude coopérative et bienveillante. La deuxième alternative du métier de boulanger est encore une idée, qui n'a pas encore pris la forme de choix et par la suite de prise de décision. Cette idée sera retravaillée par l'activité verbale dans les entretiens qui suivent cet entretien.

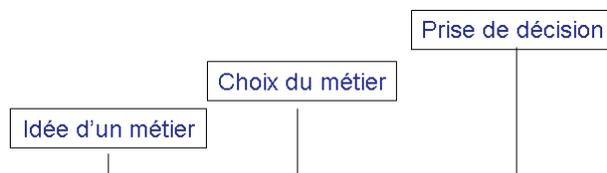


Figure 37 : Schéma des trois niveaux du choix du métier.

La co-activité verbale de F2 et S2 manifeste trois étapes consécutives dans le choix du métier : la formulation d'une idée d'un métier, la manifestation du choix du métier et la prise de décision de s'engager. La distinction de ces trois étapes permet au jeune de verbaliser ses idées des métiers sans qu'elles soient des engagements et elle permet au formateur d'orienter le choix du métier du jeune vers un métier qui correspond à ses capacités.

Marqueurs d'évolution de S2

L'évolution de S2 est manifestée par la longueur et la nature des tours de parole. Par rapport aux tours de parole courts de l'E31, l'E33 et l'E35, le long TP 60 de l'E35 est un marqueur de changement et d'évolution de S2. Il a échangé les courts tours de parole d'affirmation, de manifestation de son accord bref et des accusés de réception sur le contenu propositionnel de F2, par de longs tours de parole exprimant sa prise de décision du choix du métier de boulanger industriel. Cela prouve que le nombre limité des mots prononcés par S2 n'est pas un indicateur de passivité, mais un indicateur que le jeune était en situation d'apprentissage des nouvelles possibilités et de nouveaux concepts proposés et travaillés par F2.

La prise de décision de S2 de choisir le métier de boulanger industriel s'est formée par son interaction verbale avec F2, notamment par les différents mouvements manifestes dans des temps distincts de formation. Dans l'E31, F2 accompagne S2 dans le mouvement du passage de l'idée du métier de menuisier au projet du métier de menuisier. Dans l'E33, par rapport à ce projet, F2 travaille avec S2 le mouvement de dépassement des doutes, des hésitations et du blocage dans la situation immédiate par le travail des concepts d'anticipation du futur, d'anticipation de l'échec, d'anticipation d'alternative et d'anticipation d'action dans les situations futures. Dans l'E35, F2 accompagne S2 dans deux mouvements : le passage du projet du métier de menuisier, au projet du métier de boulanger et du projet du métier de boulanger artisanal au projet du métier de boulanger industriel. Les concepts travaillés par F2, notamment la situation-problème, le réalisme par rapport à la qualification, le réalisme par rapport à la formation et le réalisme par rapport à l'expérience, aident S2 à prendre la décision du choix du métier de boulanger industriel, ce qui est un marqueur de transformation de son choix, de développement de son choix et d'apprentissage.

Stagiaire 1

La séquence de choix du métier se trouve dans 6 sur 10 des entretiens menés avec S1.

Mouvements entre les sous-séquences¹³¹

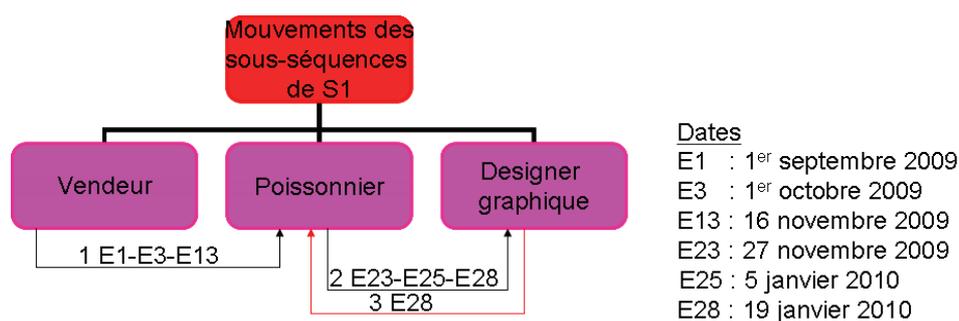


Figure 38 : Mouvements entre les sous-séquences de S1.

Cette séquence se divise en trois sous-séquences : vendeur, poissonnier et designer graphique. Exclusivement, les trois mouvements de va-et-vient entre les entretiens effectuent des

¹³¹ Pour expliquer la relation entre les sous-séquences, nous empruntons le terme « mouvement », traduction de « move », à Sinclair et Coulthard (1975) qui l'ont utilisé pour définir l'intervention. Cependant, dans notre analyse, nous l'utilisons pour désigner le changement d'orientation de l'activité verbale du formateur et du jeune, notamment des sous-séquences à l'intérieur soit de l'entretien même ou d'un entretien à l'autre. L'objectif est de montrer les liens et les mouvements de l'activité verbale qui s'exerce à l'intérieur des entretiens et entre les entretiens. Dans le cas de cette séquence, il s'agit des différents métiers travaillés avec chaque jeune. Nous numéroterons les mouvements selon leur apparition dans les entretiens. Nous avons marqué en rouge, le dernier mouvement de la séquence du choix du métier dans tous les entretiens contenant la séquence.

transitions vers le métier de poissonnier. Les E1, E3 abordent uniquement le métier de vendeur. L'E13 marque le premier mouvement de transition du métier de vendeur, que le jeune souhaite réaliser, au métier de poissonnier vers lequel le formateur l'oriente. Dans les E23 et E25, seul le métier de poissonnier est développé. L'E28 marque deux mouvements de va-et-vient du métier de designer graphique au métier de poissonnier et vice-versa. Le dernier mouvement de l'activité verbale marque que la discussion autour du métier de poissonnier concernait la dernière sous-séquence de la séquence du choix du métier, dans tous les entretiens. Dans la suite des entretiens, S1 exerce deux stages consécutifs de poissonnier.

Marqueurs d'évolution de S1

Evolution d'un entretien à l'autre

Dans cette partie, nous marquons l'évolution de S1 par rapport à la nature de ses interventions d'un entretien à l'autre.

E1 - TP 57 à 64 (1^{er} septembre 2009)

57 F1 Formateur 1 : [...] La dernière fois que j'entendais parler de Stagiaire 1, c'était il souhaite reprendre les études pour faire de la vente. C'était ça ? Hein ?

58 S1 Stagiaire 1 : Ouais (hochement de tête).

59 F1 Formateur 1 : C'était ça ? Hein ? J'ai quand même une bonne mémoire. T'étais motivé ?

60 S1 Stagiaire 1 : (hochement de tête) Mais j'étais motivé.

61 F1 Formateur 1 : Et aujourd'hui, tu ne l'es plus ?

62 S1 Stagiaire 1 : Si.

63 F1 Formateur 1 : Bon alors, donc, est-ce que tu veux continuer là-dedans ou pas ?

64 S1 Stagiaire 1 : Si (hochement de tête).

Dans ce passage, F1 mobilise le concept d'engagement avec le but d'obtenir l'accord de S1 sur le métier choisi de vendeur, ce qui permettra à S1 d'organiser son activité verbale dans la suite de l'entretien. La difficulté que F1 vise est d'impliquer S1 dans l'activité verbale en se fondant sur sa connaissance de sa timidité. Ainsi, il utilise la stratégie d'information à l'aide des actes assertifs¹³², et les stratégies de questionnement et de questionnement par dénégation à l'aide des actes directifs.

Les différentes réponses de S1 dans le TP 58, 62 et 64 se concluent par un seul mot exprimant son choix, prenant la forme d'une réponse positive ou d'un accord non commenté sur le contenu propositionnel du formateur. Nous constatons qu'un hochement approubatif de la tête se rajoute aux interventions courtes de S1 dans les TP 58, 60 et 64. C'est une activité non verbale qui remplace une argumentation manquante dans ces interventions. Dans le TP 60 uniquement, S1 répond avec plus d'un mot pour marquer son accord sur le contenu propositionnel du formateur.

E13 - TP 9 à 10 (16 novembre 2009)

9 F4 Formateur 4 : Et tu abandonnes le métier de vente ?

10 S1 Stagiaire 1 : Non euh, c'est juste euh, pour gagner un peu d'argent. Je fais de l'apprentissage (de poissonnier) et après je retourne à la vente.

¹³² Nous rappelons que, dans le prolongement d'Austin (1970) qui a défini la première notion d'acte du langage dans la théorie du sens, Searle (1972, 1982, 1985a, 1985b) fonde la théorie des actes du langage dans le discours en distinguant les actes directifs, assertifs, promissifs (engageants), expressifs et déclaratifs. Vanderveken (1992) a retravaillé cette théorie afin de déterminer la réussite partielle ou complète d'un tel acte en vue de l'utiliser dans l'analyse de la conversation : dimensions locutoire, illocutoire et perlocutoire.

Un mois et demi après l'E1, cet extrait de l'E13 marque l'évolution du jeune par rapport à la longueur des tours de parole. Dans le TP 9, F4 mobilise le concept d'engagement avec le but de s'informer sur le choix du métier en utilisant la stratégie de questionnement par des actes directifs. Ainsi, F4 mobilise le même concept et la même stratégie que F1 a utilisée dans l'E1. A l'inverse de l'E1, S4 marque son refus sur le contenu propositionnel de la question du formateur et il le commente. Il exprime une décision en se projetant dans l'avenir par l'utilisation des actes engageants. En s'exprimant avec un long tour de parole (22 mots), S1 argumente son choix de faire un apprentissage du métier de poissonnier avec l'objectif, à court terme, de gagner de l'argent. De même, il expose son projet à long terme de retourner à son premier choix du métier de vendeur, sans que le formateur le lui demande. Nous notons que S1 avait le choix de répondre avec un simple refus parce que la question du formateur n'exigeait pas d'argumentation.

E23 - TP 7 à 8 (27 novembre 2009)

7 F3 Formateur 3 : Non, non mais sérieusement ça vous plairait ça ?

8 S1 Stagiaire 1 : J'aime bien essayer.

Dans le TP 7, F3 mobilise le concept d'information avec le but de s'informer sur le choix du métier. Il utilise la stratégie de questionnement par des actes directifs. Deux mois après l'E1 et deux semaines après l'E13, S1 exprime son choix en abandonnant le « oui » et le « non » exprimés dans les deux exemples passés : il utilise un acte expressif de ses sentiments et ses attitudes par rapport au choix du métier de poissonnier.

E25 - TP 4 à 7 (5 janvier 2010)

4 F3 Formateur 3 : [...] Et maintenant, qu'est-ce que vous avez envie de faire ?

5 S1 Stagiaire 1 : De continuer.

6 F3 Formateur 3 : Vers quoi ?

7 S1 Stagiaire 1 : Le métier de poissonnier.

Quatre mois après l'E1, dans l'E25, F3 mobilise le concept d'engagement avec le but de s'informer sur le choix du métier de S1 en utilisant la même stratégie de questionnement par des actes directifs, utilisée auparavant par F1 et F4. S1 utilise un acte engageant par le biais du verbe d'action « continuer », qui marque non seulement sa décision du choix du métier, mais sa projection dans l'avenir dans le métier de poissonnier.

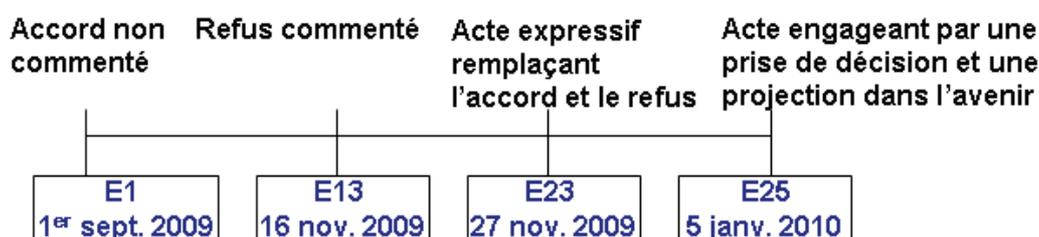


Figure 39 : Schéma de l'évolution de la nature des interventions de S1.

Ce schéma marque l'évolution de la nature des interventions de S1 au fil de l'avancement des entretiens. Dans l'E1 du 1^{er} septembre 2009, S1 exprime son accord non commenté sur le contenu propositionnel du formateur de choisir le métier de vendeur. Deux mois plus tard, dans l'E13, S1 verbalise son refus commenté du contenu propositionnel du formateur de vouloir abandonner le choix du métier de vendeur. Dix jours plus tard, S1 exprime son

souhait d'essayer le métier de poissonnier, par un acte expressif remplaçant l'accord et le refus du contenu propositionnel du formateur. Deux mois plus tard, S1 verbalise un acte engageant en se projetant dans l'avenir et en prenant la décision de continuer à se former dans le métier de poissonnier.

Stagiaire 3

La séquence de choix du métier se trouve dans 2 sur 3 des entretiens menés avec S3. Le pourcentage moyen des mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 41%, ce qui représente le pourcentage le plus élevé par rapport aux autres stagiaires.

Mouvements entre les sous-séquences

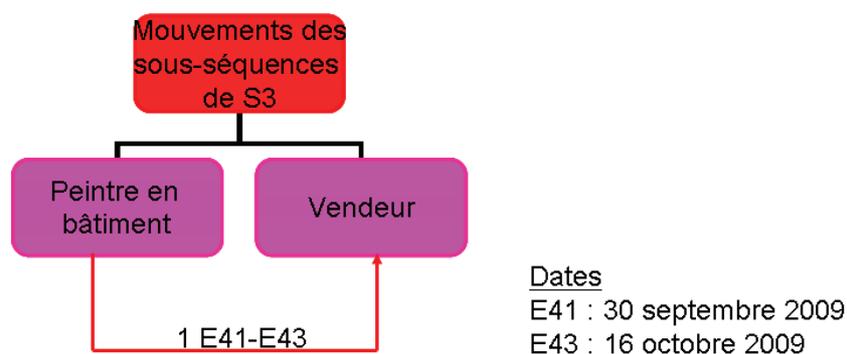


Figure 40 : Mouvements entre les sous-séquences de S3.

Dans l'E41, F1 travaille uniquement le métier de peintre en bâtiment avec S3. L'E52 marque un mouvement du métier de peintre en bâtiment, que S3 souhaiterait faire, vers le métier de vendeur présenté par F3 et choisi par S3. La cause de cette transition est le problème de santé de S3, lié au travail à l'extérieur en hiver lors de son stage au chantier-école du dispositif de formation. Par la suite, les interactions avec S3 sont centrées sur la recherche du stage de vendeur.

Marqueurs d'évolution de S3

E43- TP 136 à 137 (16 octobre 2009)

136 F3 Formateur 3 : Il faut voir, après rien ne vous empêche de faire un stage dans les vêtements. Vous pouvez faire un stage dans le prêt-à-porter, euh si vous voulez faire un stage d'aide de cuisine dans un restaurant vous pouvez, si vous voulez essayer le service, vous pouvez, il n'y a pas de soucis.

137 S3 Stagiaire 3 : Mais il y a un souci en prêt-à-porter euh dans Strasbourg, je ne sais plus, je le sens comme ça.

S3 marque une évolution dans l'E43, par rapport à l'E41 : il verbalise des tours de parole de plus en plus longues ; il change la nature de ses interventions, en passant des accusés de réception et de confirmation des propos du formateur à l'expression de son problème personnel lié au métier proposé par le formateur : nous donnons l'exemple du problème de grande taille lié au métier de vendeur proposé par F3.

E43 - TP 146 à 147 (16 octobre 2009)

146 F3 Formateur 3 : [...] si tu vas faire vendeur à Darty euh, ils ne vont pas chercher la taille du vendeur, après le prêt-à-porter ça dépend après pour le conseil dans le magasin, euh

147 S3 Stagiaire 3 : (coupe la parole) L'autre gamme, ouais.

Nous observons l'évolution de S3 qui coupe la parole et complète les interventions de F3 en donnant plus de précisions, à l'exemple de « l'autre gamme », ce qui n'était pas le cas dans l'E41. C'est un marqueur d'assimilation de l'éventail de possibilités que F3 lui a ouvert vers le choix et l'essai du métier et de ses différentes facettes.

Stagiaire 4

La séquence de choix du métier se trouve dans 4 sur 7 des entretiens menés avec S4. Le pourcentage moyen des mots du stagiaire consacré à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 15%, avec un écart de -2 par rapport à S1, S2 et S3, ce qui le place en dernière position avec S1.

Mouvements entre les sous-séquences

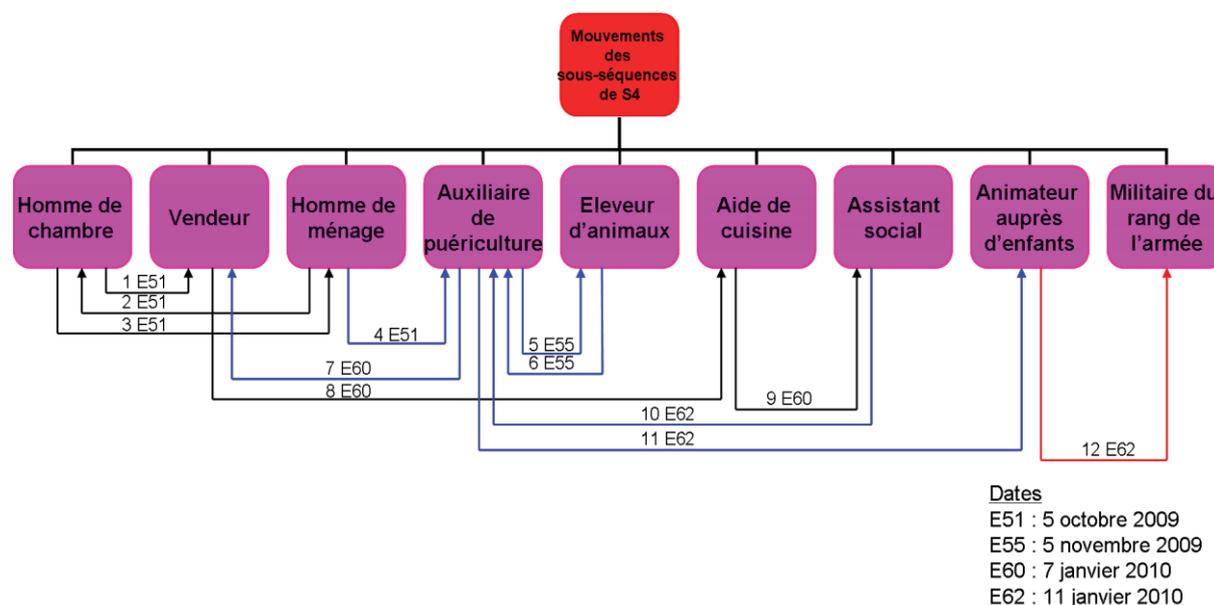


Figure 41 : Mouvements entre les sous-séquences de S4.

Dans les entretiens menés avec S4, nous avons repéré le nombre le plus élevé de neuf sous-séquences, voire neuf métiers, par rapport à S1, S2 et S3. Nous citerons les métiers selon leur ordre d'apparition dans les entretiens : homme de chambre, vendeur, homme de ménage, auxiliaire de puériculture, éleveur d'animaux, aide de cuisine, assistant social, animateur auprès d'enfants et militaire du rang de l'armée. Dans les E51, E60 et E62, quatre métiers sont travaillés à l'intérieur de chacun de ces entretiens, tandis que dans l'E55, deux métiers sont abordés.

Dans l'E51, qui est le premier que nous avons enregistré, quatre mouvements entre les sous-séquences assurent un passage d'un métier à l'autre : homme de chambre, vendeur, homme de ménage et auxiliaire de puériculture. Ce premier entretien marque l'ouverture des possibilités en présentant une large palette de métiers à S4. Ce travail continue tout au long des entretiens

avec tous les formateurs. Chaque métier est travaillé dans un entretien, si S4 y montre de l'intérêt, il est retravaillé dans les entretiens qui le suivent.

Malgré la multiplicité des métiers que les formateurs ont développés avec S4, le métier d'auxiliaire de puériculture centralise les mouvements entre les sous-séquences par six mouvements¹³³ de va-et-vient avec cinq métiers différents : homme de ménage, vendeur, animateur auprès d'enfants, assistant social et éleveur d'animaux. Ces mouvements résident dans tous les entretiens contenant la séquence du choix du métier : E51, E55, E60 et E62. Par la suite des entretiens, S4 fait les démarches nécessaires pour chercher et trouver un stage d'auxiliaire de puériculture dans une crèche.

Marqueurs d'évolution de S4

Nous avons relevé l'évolution de S4 dans la séquence du choix du métier, à l'intérieur du même entretien, ainsi que son évolution d'un entretien à l'autre.

1) Evolution à l'intérieur du même entretien

a) Evolution de la nature des interventions

Dans l'extrait de l'E51 du 5 octobre 2009 entre F3 et S4 que nous avons déjà analysé, lors du même entretien, suite à l'ouverture de différentes possibilités des métiers et la levée des obstacles par F3, nous avons remarqué le changement de la nature des interventions de S4. De ce fait, à l'inverse des interactions qui précèdent le TP 113 et qui concernent la séquence du choix du métier, S4 se montre coopératif, engagé dans l'interaction en participant activement à son avancement. Il change son registre de réponses, des accusés de réception, des confirmations ou des infirmations, en fonction de la variation de la nature des interventions : l'indication des points d'incompréhension, l'interrogation sur le contenu propositionnel du formateur sur le métier sujet de discussion et la prise de décision liée au choix du lieu de l'exercice futur du métier en formulant son refus de travailler dans des écoles. Le changement de la nature des interventions marque l'évolution de S4 à l'intérieur du même entretien.

2) Evolution d'un entretien à l'autre

a) Evolution de la nature des interventions

Dans la séquence du choix du métier de l'E62 du 11 janvier 2010, nous remarquons l'évolution de S4 par rapport aux six entretiens qui le précèdent, dont le premier a été enregistré le 5 octobre 2009. Cette évolution est manifestée par le changement de nature des interventions de S4.

E62 - TP 238 à 242 (11 janvier 2010)

238 F1 Formateur 1 : (chevauchement de parole) Là ce qu'il faut euh, que tu te structures dans ta tête et te dire euh, je veux découvrir ce métier euh, hein ? Parce que ce n'est pas facile, je préfère moi aussi dire

239 S4 Stagiaire 4 : (coupe la parole) Là après ?

240 F1 Formateur 1 : Non, non, l'année dernière, enfin l'année dernière. Non cette année, il y a eu une offre, une seule offre.

241 S4 Stagiaire 4 : En quoi ?

242 F1 Formateur 1 : En animation petite enfance en CAP, je préfère dire les choses. [...]

¹³³ Nous les avons marqués en bleu.

Dans cet exemple, S4 formule des questions pertinentes qui ont comme but de mieux comprendre le contenu propositionnel ambigu et peu cohérent de F1. Ces questions sont des marqueurs de sa coopération et de son investissement dans l'échange et ainsi un marqueur de son évolution par rapport aux entretiens qui précèdent l'E62.

b) Evolution dans l'initiation de la transition entre les métiers

Dans la séquence du choix du métier des E51 du 5 octobre 2009 et E53 du 15 octobre 2009, la transition d'un métier à l'autre est réalisée exclusivement par le formateur qui effectue la clôture d'un échange sur un métier et l'ouverture d'un autre sur un autre métier ou fait le lien entre deux métiers dans le même échange.

E55 - TP 111 à 113 (5 novembre 2009)

111 F3 Formateur 3 : Vous avez des cages, vous devez les nettoyer.

112 S4 Stagiaire 4 : C'est comme avec les enfants, on ne va pas tout le temps les euh ...

113 F3 Formateur 3 : Les enfants, c'est différent, vous pouvez organiser des jeux. [...]

A partir de l'E55 du 5 novembre 2009, S4 commence à effectuer la transition entre les métiers. Nous donnons l'exemple de l'E55, dans lequel, dans le TP 111, F3 lui explique les tâches de l'éleveur d'animaux. Dans le TP 112, S4 effectue la transition vers le métier d'auxiliaire de puériculture en ouvrant un nouvel échange sur ce métier et ainsi réoriente le sujet d'interaction : il incite F3 à lui expliquer les tâches du métier d'auxiliaire de puériculture au lieu des tâches du métier d'éleveur d'animaux.

3) Evolution par rapport à la coupure de la parole

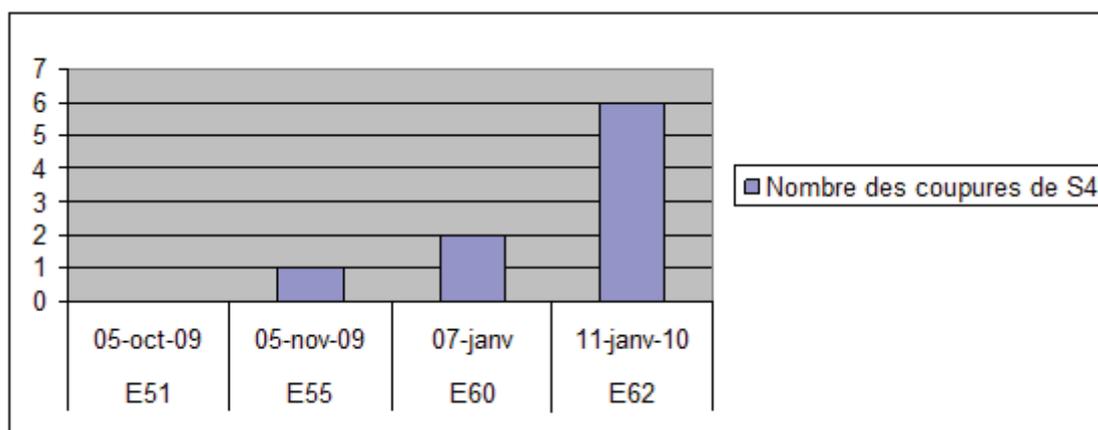


Figure 42 : Nombre des coupures de parole de S4 à l'intérieur des entretiens contenant la séquence du choix du métier.

Le schéma ci-dessus marque que, dans les quatre entretiens dans lesquels la séquence du choix du métier existe, les coupures de parole de S4 évoluent positivement d'un entretien à l'autre. Dans l'E51, S4 n'a effectué aucune coupure de parole. A partir de l'E55, S4 commence à faire une coupure qu'il redouble à deux coupures dans l'E60, ce qu'il triple à six coupures dans l'E62.

L'accroissement de la coupure de parole du formateur par S4 est un marqueur d'évolution de S4. D'une part, par ces coupures, S4 change progressivement la nature de ses interventions, d'abord réactives par rapport à celles du formateur, initiant ainsi de nouveaux échanges en introduisant de nouveaux sujets et de nouvelles précisions. De l'autre, par ces coupures, S4 exprime verbalement sa réflexion par rapport à l'activité verbale du formateur.

E62 - TP 266 à 267 (11 janvier 2010)

266 F1 Formateur 1 : [...] Cet après-midi c'est à (nom du lieu), déposer ton dossier, euh donc euh

267 S4 Stagiaire 4 : (coupe la parole) Je pense aussi aller à celui de (nom d'une autre ville à proximité de Strasbourg).

L'exemple ci-dessus de l'E62 du 11 janvier 2010 montre la pertinence des coupures de parole de S4. Dans le TP 266, F1 liste ce que S4 doit faire l'après-midi de l'entretien. Dans le TP 267, S4 coupe la parole de F1 pour rajouter une nouvelle connaissance sur son action future : élargir le dépôt du dossier de candidature de stage d'animateur auprès d'enfants du premier lieu se situant à Strasbourg au même lieu se situant dans une ville à proximité de Strasbourg. C'est un marqueur d'engagement par rapport au contenu propositionnel de F1.

Deuxième niveau d'analyse : analyse statistique

Nous rappelons que notre analyse statistique est divisée en deux parties. La première partie concerne l'analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par intervenant, soit le stagiaire et le formateur. La deuxième partie se rapporte à l'analyse statistique des mots consacrés à la séquence du choix du métier par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire.

a. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence du choix du métier par intervenant

Dans cette partie, nous commenterons uniquement les résultats de l'analyse statistique qui nous semblent importants dans cette séquence. La version complète de cette analyse statistique est consultable dans l'annexe 1 (3.1).

La séquence du choix du métier se trouve dans 71% des entretiens menés par F1, F2, F3, F4 et F6 avec S1, S2, S3 et S4. Le pourcentage moyen des mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens est de 10 % chez les stagiaires et de 11% chez les formateurs. Tandis que le pourcentage moyen des mots consacrés à la séquence, dans tous les entretiens comportant la séquence, est de 19% des mots des stagiaires et de 20% des mots des formateurs.

Nous présentons ci-dessous une schématisation des écarts à la moyenne, des pourcentages de mots, consacrés à la séquence du choix du métier, dans les entretiens comportant cette séquence chez chaque stagiaire.

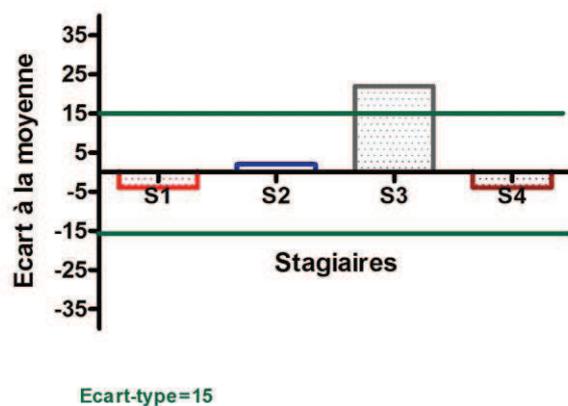


Figure 43 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de choix du métier chez les stagiaires.

L'écart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de S1, S2 et S4 se trouve à l'intérieur de l'écart-type, tandis que celui de S3 se situe à l'extérieur de l'écart-type. Nous commentons les résultats de ce schéma par rapport à chaque stagiaire en nous fondant sur l'analyse des interactions que nous avons effectuée au préalable.

Stagiaire 1

Dans la séquence du choix du métier, les interventions de S1 sont courtes à cause, d'un côté, de son problème de timidité et, de l'autre, de son accord absolu, non commenté, sur le contenu propositionnel des formateurs dans les entretiens qui ont eu lieu du 1^{er} septembre 2009 au 15 novembre 2009 (à l'exemple de l'E1 que nous avons déjà analysé). Ceci explique que le pourcentage moyen des mots prononcés par S1 présente un écart de -4 au-dessous de la moyenne, ce qui le place dans la même position que S4.

Ce n'est qu'à partir du 16 novembre 2009 que S1 commence à réfuter et à commenter le contenu propositionnel des formateurs, à exprimer ses sentiments et ses attitudes, à verbaliser ses prises de décisions et sa projection dans le futur, ce qui allonge ses interventions.

Stagiaire 2

Malgré les interventions de F2 modérées dans leur longueur, et l'espace de parole qu'il laisse à S2 à l'aide de la stratégie de questionnement, les interventions de S2 sont courtes dans les E31, E33 et la première partie de l'E35. Ces interventions se limitent à des accusés de réception, à l'accord et à la confirmation du contenu propositionnel du formateur. S2 ne formule des interventions plus longues qu'à partir du moment où F2 lui donne l'idée du métier de boulanger et par la suite lorsqu'il a pris sa décision de choisir le métier de boulanger industriel en réponse à la proposition du même formateur. L'allongement de ses tours de parole explique que le pourcentage moyen des mots prononcés par S2 présente un écart légèrement au-dessus de la moyenne de +2.

Stagiaire 3

Dans la séquence du choix du métier de l'E41, les tours de parole de S3 étaient brefs et consistaient à produire des accusés de réception et à affirmer le contenu propositionnel de F1 qui verbalisait de longs tours de parole, en utilisant les actes assertifs. Tandis que dans l'E43, dans la séquence du choix du métier, à partir du TP 136, S3 s'affirme et coopère activement à la construction de l'échange avec F3 en verbalisant de nouveaux concepts, problèmes,

connaissances et croyances. Ainsi, les tours de parole de S3 s'allongent, ce qui explique l'écart à la moyenne des mots prononcés le plus élevé de +22, se situant ainsi à l'extérieur de l'écart-type.

Stagiaire 4

S4 présente un pourcentage au-dessous de la moyenne de -4, parce que, dans ses courts tours de parole, il relevait des problèmes liés aux différents métiers proposés par les formateurs. L'activité verbale des formateurs était considérable par rapport à celle de S4 parce qu'ils cherchaient à résoudre les problèmes en ramenant de nouvelles informations liées aux métiers.

Système des places

L'analyse des entretiens a montré la domination de tous les formateurs dans les interactions avec tous les stagiaires, lorsque ceux-ci n'ont pas encore une idée précise du métier qu'ils souhaiteraient choisir. La dominance du formateur est manifestée par la formulation de longs tours de parole qui ont comme objectif de proposer un éventail de possibilités de métiers à chaque jeune afin de lui faciliter son choix. Le jeune dominé formule des interventions réactives aux interventions initiatives du formateur, servant d'accusé de réception ou de confirmation sur son contenu propositionnel.

Par contre, une fois que chaque jeune choisit le métier qu'il pense lui convenir¹³⁴, il résiste à la dominance du formateur en devenant plus coopératif à la co-construction de l'interaction : ses tours de parole s'allongent, devenant ainsi en équivalence par rapport à ceux du formateur à cause du changement de leur nature. Ce changement est manifeste par le refus, les coupures de parole, les prises de décision, les actes expressifs, les actes engageants, la formulation des questions pertinentes, l'indication d'un problème, d'incompréhension et d'interrogation sur le contenu propositionnel du formateur. Enfin, ce changement est apparent par les interventions initiatives d'un nouvel échange permettant la réalisation des transitions entre les sous-séquences, voire d'un métier à l'autre dans l'interaction.

b. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence du choix du métier par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire

L'analyse séquentielle¹³⁵ a montré que différents types de séquences d'interaction constituent chaque entretien ordinaire. Les résultats de notre analyse montrent que la verbalisation des mots du jeune dans chaque séquence est influencée par les étapes progressives de formation dans laquelle il se positionne, avec l'objectif de sortir du dispositif : choix du métier, stage, étapes pour réaliser le projet, bilan des activités et sortie du dispositif. Ainsi, en analysant statistiquement les mots que chaque jeune consacre à chaque séquence, nous pouvons repérer l'étape du parcours de formation du jeune, que nous avons catégorisée en fonction de son rapprochement de la sortie : initiale, intermédiaire ou avancée. Nous présentons les détails de l'analyse statistique de toutes les séquences d'interaction dans l'annexe 1 (2.2) des entretiens ordinaires. Dans cette partie, nous commentons uniquement les résultats de l'analyse statistique qui nous semblent importants dans cette séquence. L'analyse complète de la

¹³⁴ Cela est le cas de S1 lors du choix du métier de poissonnier, de S2 lors du choix du métier de boulanger et de boulanger industriel, de S3 lors du choix du métier de vendeur en prêt-à-porter et de S4 lors du choix du métier d'auxiliaire de puériculture.

¹³⁵ La version complète de l'analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence, par stagiaire, est consultable dans l'annexe (1.2.2).

séquence du choix du métier est consultable dans l'annexe 1 (3.2) du chapitre d'analyse des entretiens ordinaires.

Stagiaire 1

Les résultats montrent que la séquence du choix du métier chez S1 occupe la cinquième place par rapport aux autres séquences. Il lui consacre 15% des mots dans les entretiens comportant la séquence, présentant ainsi un écart-type de 17. Ainsi, S1 se positionne dans l'étape avancée du parcours de formation : il verbalise plus de mots liés de façon décroissante au bilan des activités, au stage, à la sortie du dispositif et aux étapes pour réaliser le projet, qu'au choix du métier.

Stagiaire 2

La séquence du choix du métier chez S2 occupe la quatrième position, avec 21% des mots qui lui sont consacrés et un écart-type de 17. Il verbalise plus de mots liés de façon décroissante aux étapes pour réaliser le projet, au bilan des activités et au stage qu'au choix du métier. Par conséquent, il se positionne dans l'étape avancée du parcours de formation, même s'il réduit sa verbalisation dans la séquence de sortie. Ainsi, il est plus avancé que S3 et S4 et moins avancé que S1, parce qu'il n'est pas encore prêt à quitter le dispositif de formation.

Stagiaire 3

Cette séquence occupe la deuxième place chez S3, avec un pourcentage de mots de 41% et un écart-type égal à 0. S3 est dans l'étape intermédiaire : il accorde beaucoup d'importance au stage et au choix du métier en dépassant considérablement le pourcentage de mots qu'il consacre aux séquences des étapes pour réaliser le projet, du bilan des activités et de la sortie.

Stagiaire 4

Chez S4, cette séquence occupe la troisième place avec un pourcentage de 15% des mots et un écart-type de 6. S4 prononce plus de mots qui concernent la séquence du choix du métier qui est devancée respectivement par les séquences de stage et les étapes pour réaliser le projet. Les mots qu'il verbalise dans la séquence du choix du métier devancent les séquences du bilan des activités et de la sortie du dispositif. Par conséquent, S4 se positionne dans l'étape intermédiaire par rapport au parcours de formation.

Troisième et quatrième niveaux d'analyse : configuration des comparaisons interindividuelles et schémas de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier

Dans le troisième niveau d'analyse, nous effectuons un tableau récapitulatif de tous les concepts et les stratégies mobilisés dans la séquence du choix du métier, chez tous les formateurs avec tous les jeunes, dans tous les entretiens que nous avons analysés. Nous n'effectuerons pas un schéma complémentaire au tableau, comme dans les séquences de clôture et d'ouverture, à cause de l'existence de quatre niveaux de concepts dans la séquence du choix du métier, contre un seul niveau de concept dans les séquences de clôture et d'ouverture. Nous avons distingué la police de chacun des quatre niveaux des concepts dans le tableau récapitulatif. Ce tableau, équivalent à une comparaison interindividuelle, est consultable dans l'annexe 1 (3.3.) de l'analyse des entretiens ordinaires. Dans cette partie, nous ne commentons pas les détails

de ce tableau que nous développerons dans la discussion des résultats de cette séquence. Nous avons utilisé les résultats de cette analyse dans le quatrième niveau d'analyse. Ils nous aideront à mieux comprendre la cause de la disparité interindividuelle entre les formateurs et son lien avec la mobilisation des concepts et des stratégies dans la situation sociale d'entretien.

Dans le quatrième niveau d'analyse du schème du choix du métier, nous présentons les résultats sous forme des schémas par stagiaire et par formateur. A l'intérieur de chaque entretien, nous relevons les concepts responsables de la mobilisation des stratégies, des connaissances et les règles d'action.

Stagiaire 1

L'E1 a lieu après que S1 ait réalisé deux stages dans le cadre du Parcours 2 : paysagiste et employé libre service. Malgré le problème de timidité de S1, il a comme projet d'être vendeur. Dans cet entretien, F1 travaille avec lui les exigences de chaque métier, pour mettre en avant l'importance du contact avec les autres dans le métier de vendeur. L'objectif est que le jeune puisse se rendre compte qu'il y a un écart entre son projet et ses capacités actuelles, d'où la nécessité de résoudre le problème de timidité. A la suite des entretiens, S1 a pris la décision de faire appel à l'aide d'un psychologue pour dépasser ses peurs et avancer dans son projet professionnel.

E1 - TP 79 à 80 (1^{er} septembre 2009)

79 F1 Formateur 1 : [...], bon tu es dans une équipe, mais tout le monde a sa binette et t'as pas besoin de raconter forcément ta vie aux autres (en espaces verts). Alors qu'en ELS, eh ben, t'as quand même le contact des gens qui vont te demander déjà des renseignements sur les produits donc tu seras déjà en train de plus parler. La vente c'est déjà encore un échelon supérieur. Il y a, je ne sais pas si tu vois la progression. [...] La vente, c'est beaucoup parler, c'est beaucoup de parleurs, argumenter, pouvoir argumenter sur le produit que tu essaies de vendre, pouvoir donner toute l'information à un client. Je ne sais pas ç.. c'est un tampon, je peux te poser une question bête, combien de temps est-ce qu'il va durer ? Combien de fois je vais pouvoir le taper hein ? Est-ce qu'au bout de cinquante fois, il est mort ? Alors que bon, je dis n'importe quoi, ça vau trente euros et j'espère que je pourrai le taper cinq mille fois, c'est à toi, il faut que toi aussi que tu connaisses les produits que tu vends parce plus on est en confiance avec le produit, plus on le connaît, plus on a des facilités à le vendre. [...]

80 S1 Stagiaire 1 : Euh.

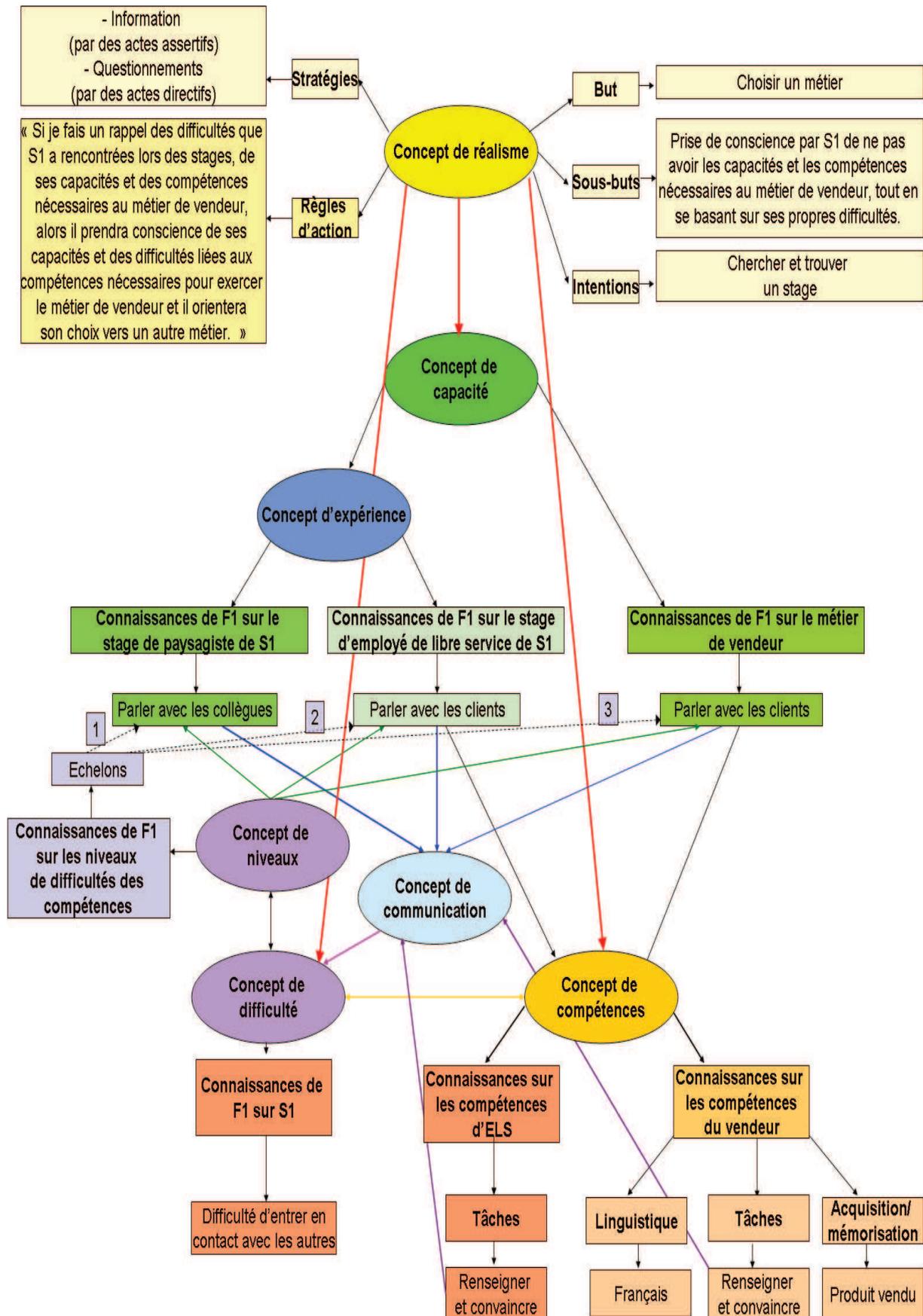


Figure 44 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E1- TP 79 à 80.

Dans l'interaction de l'E1, TP 79 et 80, nous avons repéré trois niveaux de concepts mobilisés par F1 dans le même tour de parole : le « concept principal », les « sous-concepts » du concept principal et les « sous-concepts subsidiaires » des sous-concepts.

F1 travaille avec S1 le concept relationnel de « réalisme » qui est le concept principal qui mène l'interaction. Le but de sa mobilisation par l'activité verbale est que S1 choisisse un métier qui lui convient avec l'intention de chercher et de trouver un stage en entreprise. Tandis que le sous-but est que S1 prenne conscience qu'il n'a pas les capacités et les compétences nécessaires au métier de vendeur, en se fondant sur ses propres difficultés. F1 utilise la stratégie d'information par des actes assertifs et la stratégie de questionnement par des actes directs.

La présence du concept principal de « réalisme » dépend de ses trois sous-concepts que F1 mobilise dans l'interaction : « capacité », « difficulté » et « compétence ». Chacun d'eux a ses propres sous-concepts subsidiaires qui ont comme fonction de faire le lien entre le concept principal et ses sous-concepts. Dans le schéma, nous marquons ce lien par des flèches pointillées. La règle d'action sur laquelle F1 s'appuie en mobilisant le concept principal est : « Si je fais un rappel des difficultés liées aux capacités mises à l'épreuve lors des stages et des compétences nécessaires au métier de vendeur, alors S1 prendra conscience de ses capacités limitées et des difficultés liées aux compétences exigées pour exercer le métier de vendeur et il orientera son choix vers un autre métier. »

Pour travailler les concepts de « réalisme » du métier par rapport aux « compétences » professionnelles nécessaires pour exercer le métier, F1 fait appel à ses connaissances sur les compétences du vendeur : les compétences linguistiques en français oral et les compétences d'acquisition et de mémorisation du produit vendu. Enfin, il fait appel à ses connaissances sur les compétences du vendeur par rapport aux tâches consistant à renseigner et convaincre les clients et sur les compétences d'employé de libre service par rapport à la fonction de renseigner les clients, qui mobilisent le sous-concept subsidiaire de « communication ».

Afin d'élaborer les concepts de « réalisme » du métier de vendeur par rapport à la « capacité » de S1, F1 mobilise le sous-concept subsidiaire d'« expérience », en faisant appel à ses connaissances sur les stages de paysagiste et d'employé de libre service, que S1 a effectués au préalable. Nous développerons ces connaissances dans la suite de l'analyse.

Dans le dessein d'établir les concepts de « réalisme » du métier par rapport aux « difficultés » de S1, F1 verbalise sa connaissance sur la difficulté du jeune d'entrer en contact avec les autres. Par la suite, F1 mobilise le sous-concept subsidiaire de « niveau » en faisant appel à ses connaissances sur les niveaux de difficulté de S1 liés aux métiers, qu'il a appelés les échelons. Ainsi, il fait un lien avec les connaissances mobilisées par les sous-concepts subsidiaires d'« expérience » et de « communication ». F1 grade les niveaux de difficulté en trois « échelons », allant du plus simple au plus difficile. Le premier échelon concerne la difficulté qu'il a rencontrée lors du stage de paysagiste : parler avec les collègues. Le deuxième échelon se rapporte à la difficulté qu'il a rencontrée lors du stage d'employé de libre service : renseigner les clients. Le troisième échelon est relatif à la difficulté liée au métier de vendeur et qui se base sur les connaissances de F1 sur le métier : renseigner les clients, mais aussi les convaincre et argumenter.

E28 - TP 210 à 214 (19 janvier 2010)

210 F3 Formateur 3 : Et puis eux, ils ont du mal à en trouver, peut être qu'au bout d'un moment ils vous prennent...(3s) Au début, vous seriez sûrement payé au SMIC, mais après vous pouvez négocier votre salaire. D'accord ?

211 S1 Stagiaire 1 : Hum.

212 F3 Formateur 3 : Mais, il faut parler pour ça.

213 S1 Stagiaire 1 : Je dois faire un long effort.

214 F3 Formateur 3 : Pas forcément un long, mais s'exprimer un peu, OK...(2s) ? (Interruption)

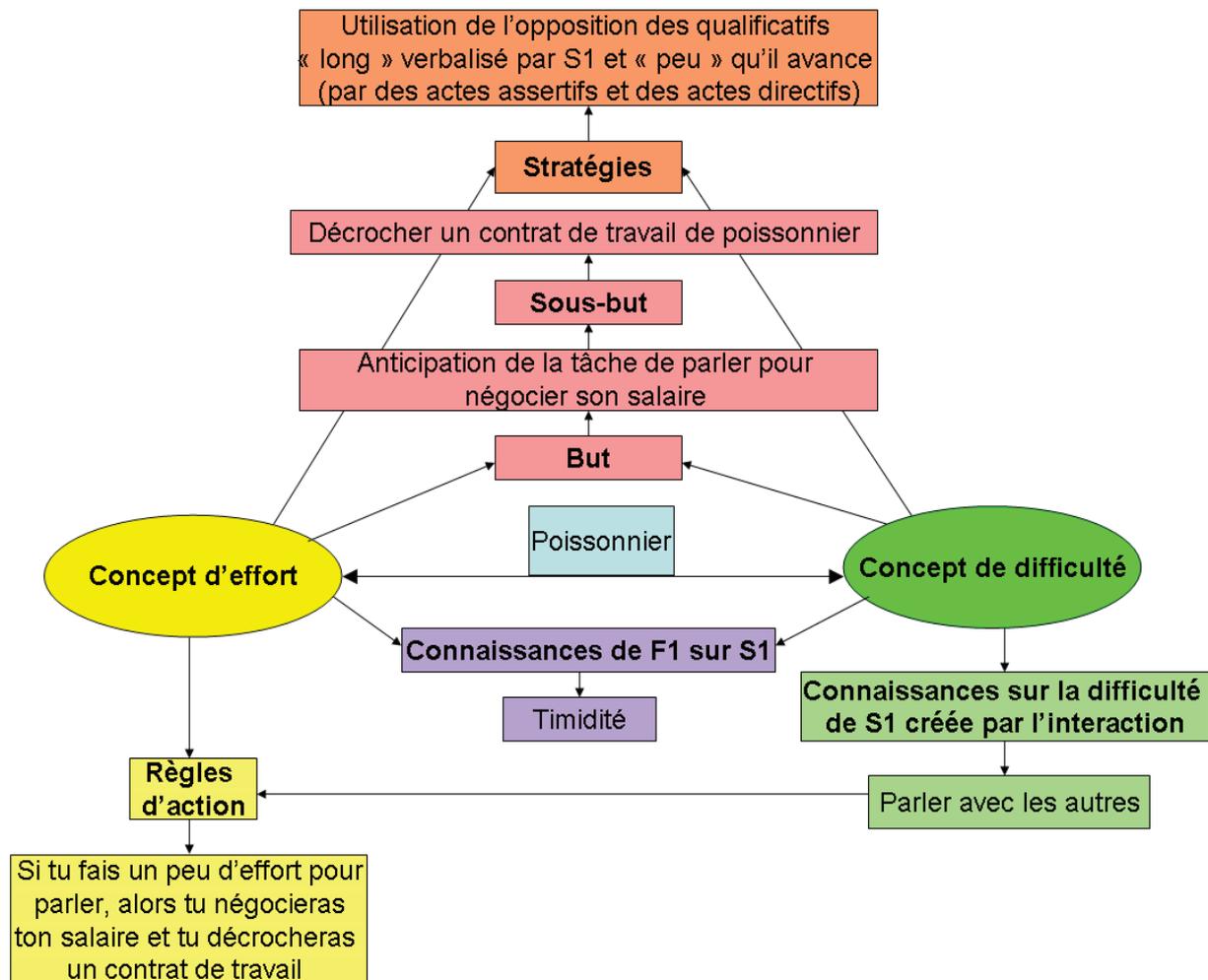


Figure 45 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E28 - TP 210 à 214.

Dans ce passage, F3 mobilise les deux concepts duo d'« effort » et de « difficulté » ; la présence de chacun dépend de l'autre. Leur mobilisation par l'activité verbale a comme but de préparer S1 à anticiper la tâche de parler dans la situation future de négociation du salaire de poissonnier. Leur sous-but est de décrocher un contrat de travail.

La mobilisation des deux concepts duo se fonde sur les connaissances de F1 sur la timidité de S1. Individuellement, le concept de difficulté s'appuie sur la connaissance de la difficulté de S1 de parler avec les autres, une difficulté soulevée conjointement par S1 et F3 dans l'interaction. De même, le concept d'effort mobilise la règle d'action : « Si tu fais un peu d'effort pour parler, alors tu négocieras ton salaire et tu décrocheras un contrat de travail. » La stratégie de F3 est l'utilisation de l'opposition des qualificatifs : le qualificatif « long »

verbalisé par S1 et le qualificatif « peu » qu'il avance, par des actes assertifs et des actes directifs. Ainsi, il oppose « long » effort, en termes de temps et « un peu » d'effort, en termes d'intensité. F3 explique au jeune qu'il faut un long effort pour parler, mais pas un long effort pour parler un peu, ce qui est une condition nécessaire et suffisante pour pouvoir décrocher le contrat de travail et négocier le salaire.

Stagiaire 2

Dans l'E31 du 18 septembre 2009, F3 a mobilisé le concept de projet qui a comme but de s'informer sur le choix du métier primaire de S2 en utilisant la stratégie de questionnement manifesté par les actes directifs. De même, il a assigné à S2 la tâche de rechercher une entreprise qui accepterait de l'accueillir en stage, en vue de la découverte du métier de menuisier. Cependant, dans l'E33, S2 a exprimé qu'il n'a pas continué les démarches qu'il avait déjà commencées dans trois entreprises de menuiserie. C'est dans ce cadre que cette interaction a eu lieu.

E33 - TP 39 à 46 (5 octobre 2009)

39 F2 Formateur 2 : Alors euh... si ça ne marche pas, euh... en menuiserie euh... qu'est-ce que tu comptes faire ?

40 S2 Stagiaire 2 : Euh...(4s) Je ne sais pas.

41 F2 Formateur 2 : Ah ben non ! Euh... ça euh... il faut quand même euh... parce que tu ne vas pas rester là euh... dire bon ben euh... ça ne marche pas euh... et je vais attendre.

42 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Je ne me suis jamais dis ça.

43 F2 Formateur 2 : Ah ben voilà ! Qu'est-ce que tu euh... ? Vers quoi, tu penses t'orienter ? Tu as quand même réfléchi, tu as déjà pensé, je pense ?

44 S2 Stagiaire 2 : Ouais ! Mais bon euh... ce n'est pas sûr encore.

45 F2 Formateur 2 : Comment, c'est pas sûr ?

46 S2 Stagiaire 2 : Euh... si euh... si ça ne marche pas euh... en menuiserie euh... je vais essayer à nouveau la boulangerie...(4s) autrement, je ne sais plus.

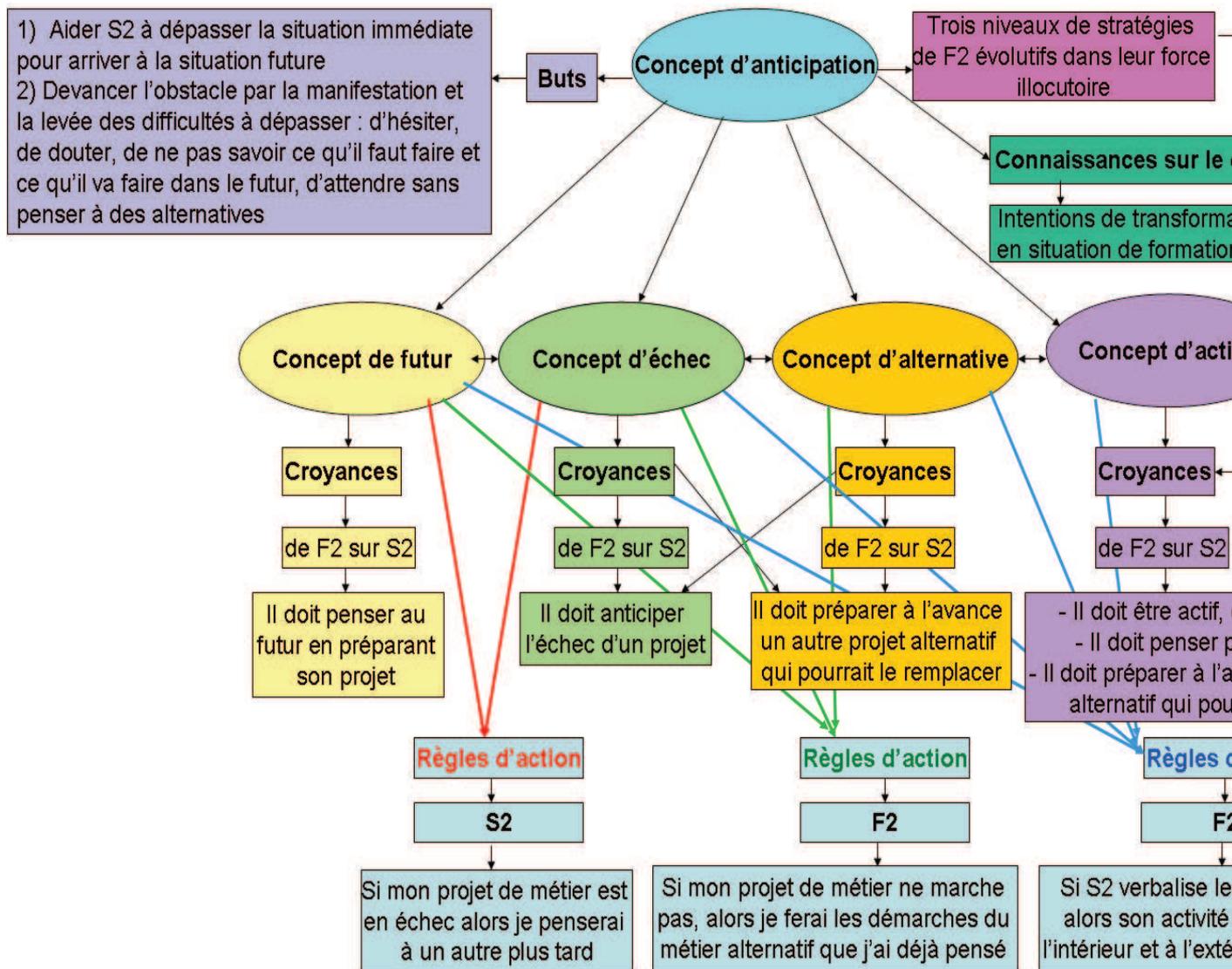


Figure 46 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E33 - T1

Nous avons repéré le concept relationnel d'« anticipation » qui n'est opératoire que par rapport à sa relation avec les sous-concepts de « futur », d'« échec », d'« alternative » et d'« action ». Ce concept principal, dépendant de ses sous-concepts qui conditionnent sa mobilisation, forme avec chacun d'eux une seule entité conceptuelle : anticipation du futur, anticipation de l'échec, anticipation d'alternative et anticipation de l'action. Nous avons repéré la dépendance de ses entités qui appellent à un mouvement continu. L'anticipation du futur suppose l'anticipation de l'échec, qui à son tour appelle à l'anticipation d'alternative et qui mobilise l'anticipation de l'action. Ce champ conceptuel reflète le mode opératoire souhaité par le dispositif de formation et communiqué par F2 à S2 en utilisant trois stratégies représentant trois niveaux évolutifs dans leur force illocutoire : questionnement, dénégation et provocation. F2 a communiqué ces stratégies à S2 par le biais des actes directifs.

Les buts de l'activité verbale de F2 sont d'aider S2 à dépasser la situation immédiate pour arriver à la situation future et à devancer l'obstacle par la manifestation et la levée d'une série de difficultés à dépasser : hésiter, douter, ne pas savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il va falloir faire dans le futur, attendre sans penser à un métier alternatif.

Le concept principal d'anticipation est basé sur les connaissances de F1 sur le dispositif de formation, notamment ses intentions de transformation des actions du jeune en situation de formation, à l'intérieur du dispositif. Nous avons repéré une série de croyances de F2 sur S2. Chacune se rapporte à un ou deux concepts. La croyance : « Il doit penser au futur en préparant son projet. » se rapporte au concept de futur. Les croyances : « Il doit anticiper l'échec d'un projet. » et « Il doit préparer à l'avance un autre projet alternatif qui pourrait le remplacer. » s'appuient sur les deux concepts d'échec et d'alternative. Les croyances « Il doit être actif et en action continue, il doit penser plutôt qu'attendre, il doit préparer à l'avance un autre projet alternatif qui pourrait le remplacer. » reposent sur le concept d'action et sur les connaissances de F2 sur le dispositif, notamment ses intentions d'activer les jeunes.

Nous avons repéré des règles d'action propres à F2 et à S2. Chaque règle d'action peut se rapporter à un ou plusieurs concepts. La règle d'action de S2 « Si mon projet de métier est en échec, alors je penserai à un autre plus tard. » se rapporte aux concepts de futur et d'échec. F2 communique à S2 une série de règles d'action qui remplaceront celle de S2. La règle d'action « Si mon projet de métier ne marche pas, alors je ferai les démarches du métier alternatif auquel j'ai déjà pensé. » s'appuie sur les concepts de futur, d'échec et d'alternative. La règle d'action « Si F2 verbalise le métier alternatif, alors son activité se poursuivra à l'intérieur et à l'extérieur du dispositif. » s'appuie sur les concepts de futur, d'échec, d'alternative et d'action. Enfin, la règle d'action « Si S2 a un discours actif, alors il aura une attitude active. » s'appuie sur le concept d'action.

Dans le schéma précédent de l'E33, sans cibler un métier, F2 travaille avec S2 le concept d'anticipation en relation avec d'autres concepts : anticipation du futur, anticipation d'échec, anticipation d'alternative, anticipation d'action. Dans le premier schéma de l'E35, F2 cible la comparaison entre les métiers de menuisier et de boulanger, en travaillant le concept de réalisme de chaque métier : son objectif est de faire la transition d'un métier à l'autre. Dans le deuxième schéma de l'E35, F2 réalise une deuxième transition du métier de boulanger industriel au métier de boulanger artisanal. Ces trois schémas représentent une progression dans l'accompagnement du formateur, par l'activité verbale, en vue de choisir le métier le plus convenable à S2.

E35 - TP 25 à 41 (10 novembre 2009)

25 F2 Formateur 2 : Alors, je ne sais pas, c'est à toi de voir par rapport à ces deux projets lequel tu veux mettre en avant, sachant que bon, toi tu arrives sur 21 ans, hein ?

26 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

27 F2 Formateur 2 : Que sans qualification, ça va être très dur.

28 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

29 F2 Formateur 2 : Euh et après pour trouver un emploi.

30 S2 Stagiaire 2 : Exactement.

31 F2 Formateur 2 : Hein ? Ou alors bon, il faudrait, hum, voir, se renseigner en boulangerie parce que tu as déjà une expérience en boulangerie

32 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Plus ça qu'autre chose.

33 F2 Formateur 2 : Puisque t'avais déjà préparé un CAP, donc voir euh... à la limite euh... euh... en boulangerie industrielle, hum, là, c'est possible que tu puisses donc euh... donc il faut essayer peut être te diriger vers là euh...

34 S2 Stagiaire 2 : Ouais, je suis d'accord parce que là, j'ai déjà essayé en menuiserie et j'ai rien trouvé, ça ne marche pas euh. Je peux commencer à essayer en boulangerie maintenant, ça se fait que je vais trouver là plus que plus que la menuiserie euh...

35 F2 Formateur 2 : Hum ! Ouais ben de toute manière là, la menuiserie, pour trouver un emploi euh, sans qualification.

36 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

37 F2 Formateur 2 : Ça ne sera pas possible euh...

38 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

39 F2 Formateur 2 : C'est très technique ça euh...

40 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Ouais, c'est ce qu'on m'a dit aussi en menuiserie.

41 F2 Formateur 2 : C'est de ça que j'ai peur, tu vois ?

Le schéma ci-dessous et l'analyse qui le suit concernent les TP de 25 à 52, mais compte tenu de la longueur importante de cette interaction, nous avons cité uniquement les TP 25 à 41.

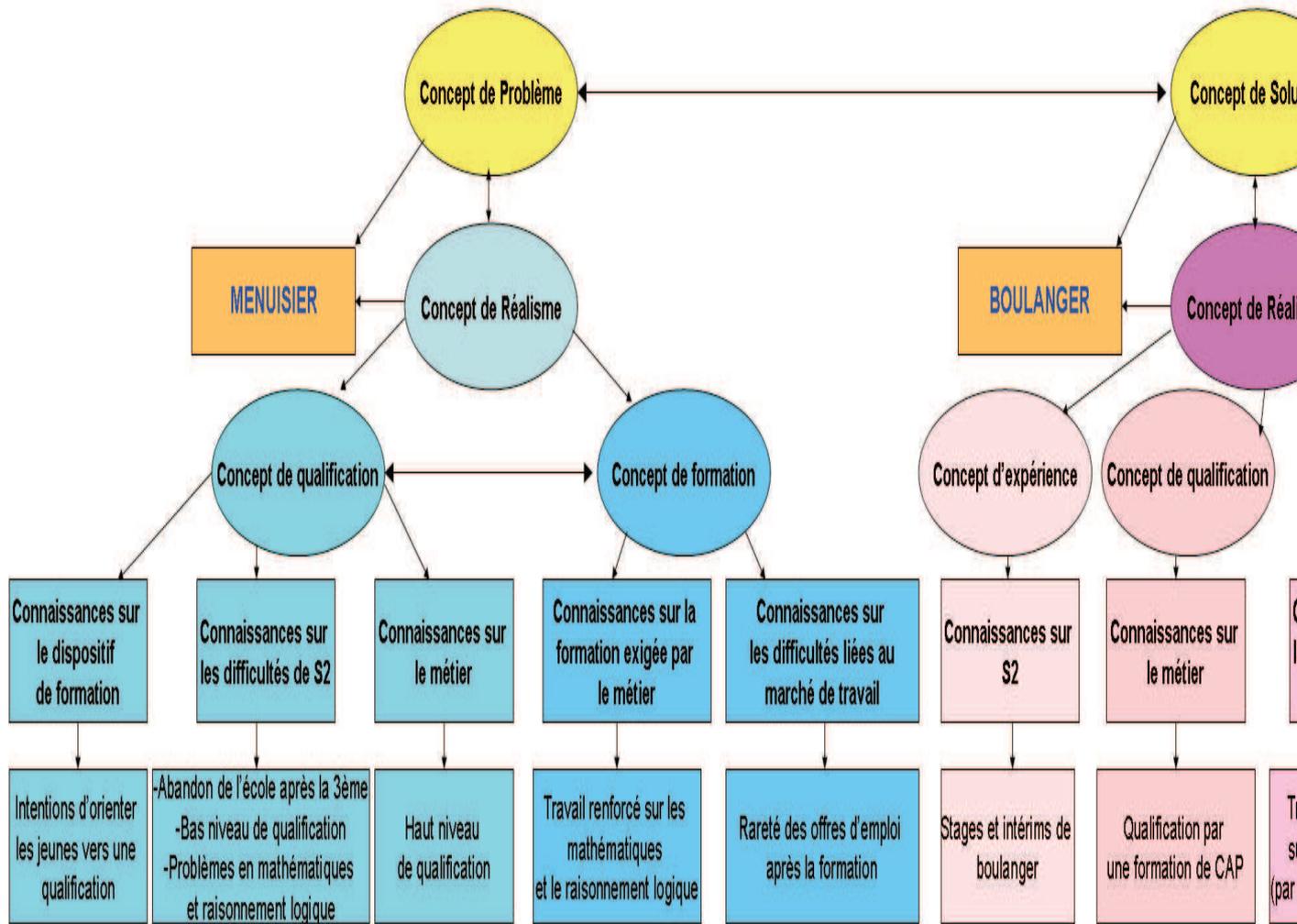


Figure 47 : Schéma de conceptualisation du schéma de l'action de choisir un métier de l'E35 - T

Dans la première transition du métier de menuisier au métier de boulanger de l'E35, l'échange entre F2 et S2 tourne autour de deux blocs de concepts : problème et solution. Le bloc du concept de problème tourne autour du métier de menuisier. Dans ce bloc, le concept principal est le concept de réalisme, qui est relationnel et ainsi dépendant de la mobilisation des concepts de qualification et de formation. Le formateur évalue le problème lié au métier de menuisier visé par S2, en fonction de son réalisme par rapport à la qualification et à la formation. D'un côté, le concept de qualification s'appuie sur trois types de connaissances de F2 : les connaissances sur le dispositif de formation (les intentions d'orienter les jeunes vers une qualification) ; les connaissances sur les difficultés de S2 (son abandon de l'école après la classe de 3^{ème}, son faible niveau de qualification et ses difficultés en mathématiques et en raisonnement logique) ; ses connaissances sur le métier de menuisier (niveau élevé de qualification).

De l'autre, le concept de formation s'appuie sur les connaissances de F2 sur la formation exigée par le métier (travail renforcé sur les mathématiques et le raisonnement logique) et les connaissances sur les difficultés liées au marché de travail (rareté des offres d'emploi après la formation).

Le bloc du concept de solution se centre sur le métier de boulanger. Le but de la verbalisation de F2 est de convaincre S2 de remplacer le métier de menuisier par le métier de boulanger et le sous-but est de trouver un métier qui corresponde aux capacités de S2. Pour arriver à ses buts, F2 utilise deux types de stratégies : la description du métier de menuisier par des actes assertifs et le conseil d'orientation vers le métier de boulanger par des actes directifs.

Le concept de solution mobilise le même concept principal de réalisme, qui est relationnel par rapport à sa dépendance aux concepts d'expérience, de qualification et de formation. F2 évalue la solution liée au métier de boulanger vers lequel il oriente S2, en fonction de son réalisme par rapport à l'expérience de S2, à la qualification et à la formation. Le concept d'expérience repose sur les connaissances de F2 sur les stages et intérim de boulanger de S2. Le concept de qualification repose sur les connaissances de S2 sur le métier de boulanger, notamment la possibilité de qualification par une formation de CAP. Le concept de formation s'appuie d'un côté sur les connaissances de F2 sur la formation exigée par le métier, notamment le travail moins renforcé sur les mathématiques par rapport à la menuiserie ; de l'autre, il se fonde sur les connaissances de F2 sur le marché du travail et sur la multiplication des offres d'emploi en boulangerie après la formation.

Dans l'activité verbale, nous repérons le mouvement de la possibilité du choix du métier de menuisier, vers la possibilité du choix du métier de boulanger. Ainsi, d'un côté, le rôle de F2 est de lever les obstacles à la construction d'un projet de métier réaliste qui sont manifestes dans la mobilisation du concept de problème. De l'autre, le rôle de F2 est d'ouvrir de nouvelles possibilités de projets de métiers en mobilisant le concept de solution.

L'interaction suivante, des TP 53 à 60 du même entretien E35, montre la deuxième transition du métier de boulanger artisanal au boulanger industriel.

E35 - TP 53 à 60 (10 novembre 2009)

53 F2 Formateur 2 : Parce que là, au niveau du peu que je connais, c'est qu'en boulangerie industrielle euh... Tu vois, tu vas faire euh... des pains euh... semi-cuits, tu vois ceux que tu achètes et que tu fais cuire.

54 S2 Stagiaire 2 : Ouais, ouais, je vois ce que c'est.

55 F2 Formateur 2 : Ou bien la préparation euh... des pains euh... surgelés qu'utilisent les supermarchés.

56 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

57 F2 Formateur 2 : Tu vois ? Où il faut seulement les cuire euh...

58 S2 Stagiaire 2 : Ouais, c'est une bonne idée.

59 F2 Formateur 2 : Donc il faut voir à ce niveau-là.

60 S2 Stagiaire 2 : Ouais, ouais là, je suis certain que pour moi, que maintenant c'est plus la boulangerie qu'autre chose, euh... c'était la deuxième chose que je voudrais faire après la menuiserie. Là, c'est, c'est sûr que c'est ce que je vais faire, de toute façon, il faut que, il faut que je cherche euh.

Le schéma ci-dessous montre la méthode avec laquelle s'est réalisée, par l'interaction verbale, la conceptualisation du schème d'action du passage d'un métier à un autre, dans la même catégorie.

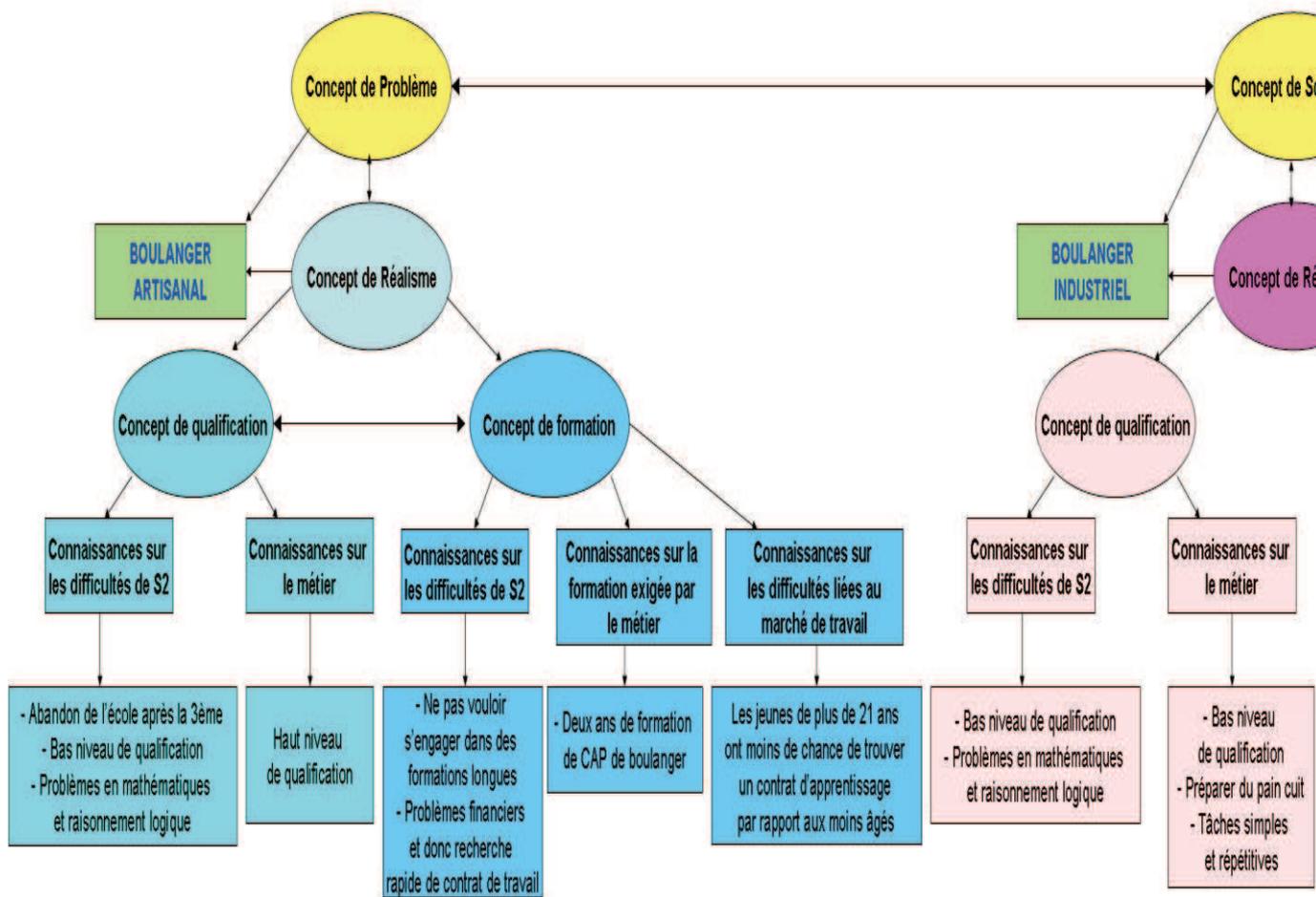


Figure 48 : Schéma de conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier de l'E35 - T

Le schéma précédent des TP 53 à 60 de l'E35 montre que l'interaction se réalise autour de deux blocs de concepts.

Le premier bloc de concepts est basé sur le métier de « boulanger artisanal » qui déclenche le concept de problème par rapport au concept de réalisme qui est un concept relationnel. Sa mobilisation dépend des sous-concepts de qualification et de formation. Ainsi, F2 évalue le métier de boulanger artisanal par son réalisme, par rapport à la qualification et à la formation. D'abord, le concept de qualification s'appuie sur les connaissances de F2 sur les difficultés de S2 : l'abandon de l'école après la 3^{ème}, le faible niveau de qualification, les problèmes en mathématiques et en raisonnement logique. D'un autre côté, il se fonde sur les connaissances de F2 du métier de boulanger artisanal, notamment le haut niveau de qualification demandé. Ensuite, le concept de formation repose d'abord sur les connaissances de F2 sur le refus de S2 de s'engager dans des formations longues et sur les problèmes financiers qu'il rencontre et qui suscitent sa recherche rapide de contrat de travail. Ensuite, il s'appuie sur ses connaissances sur la formation exigée par le métier qui est le CAP de boulanger, réalisé en deux ans. Enfin, il se repose sur ses connaissances sur les difficultés liées au marché du travail, notamment sur le fait que les jeunes de plus de 21 ans ont moins de chance de trouver un contrat d'apprentissage que les moins âgés.

En essayant de résoudre le problème, F2 fait appel au deuxième bloc des concepts basé sur le métier de boulanger industriel qui mobilise le concept de solution par rapport au concept principal de réalisme. Nous considérons le concept de réalisme comme un concept relationnel par rapport aux sous-concepts de qualification et de formation qui conditionnent son existence. Le concept de qualification est basé sur les connaissances de F2 sur les difficultés de S2 : le bas niveau de qualification, les problèmes en mathématiques et en raisonnement logique, de même, ses connaissances sur le métier : le faible niveau de qualification, la préparation du pain cuit et vendu congelé, et les tâches simples et répétitives ; tandis que le concept de formation est basé sur les connaissances de F2 sur la formation courte exigée par le métier et sur le marché du travail : le domaine de boulangerie industrielle en expansion et la vente des produits en supermarché. Le but de la solution est de convaincre S2 de passer du métier de boulanger artisanal au métier de boulanger industriel, tandis que le sous-but est de trouver un métier qui corresponde à ses capacités. Pour réaliser ses buts, S2 mobilise deux types de stratégies : la description du métier de boulanger industriel en utilisant des actes assertifs et le conseil d'orientation vers le métier en utilisant des actes directifs.

L'activité verbale de F2 mobilisant le schéma conceptuel que nous avons explicité accompagne S2 dans sa prise de décisions verbalisées : accepter la proposition de faire de la boulangerie industrielle et de chercher un stage.

Cette interaction nous a permis de relever le rôle principal de F2 dans la levée des problèmes et des obstacles que rencontre S2 lors de son choix du métier. F2 définit d'abord les obstacles et ensuite effectue des propositions pour dépasser le problème. Nous avons repéré deux critères d'évaluation du métier de boulanger artisanal, qui seront par la suite des critères de choix du métier de boulanger industriel, jugés par F2 plus adaptés à S2 : le réalisme du métier par rapport au niveau de qualification actuel de S2 et par rapport au niveau de qualification exigé pour exercer ce métier et le réalisme du métier par rapport au niveau de formation actuel du jeune et par rapport au niveau de formation exigé par le métier.

Stagiaire 3

S3 choisit les métiers en fonction de sa carrure imposante. Avant cet entretien, S3 a réalisé un stage de gros œuvre dans le chantier école du centre de formation. Il ne l'a pas mené à bout parce qu'il s'est rendu compte qu'avoir une carrure forte peut être incompatible avec la capacité de faire un effort physique soutenu : c'est à ce moment d'abandon des métiers de gros œuvre que l'E43 a lieu.

E43 - TP 136 à 139 (16 octobre 2009)

136 F3 Formateur 3 : Il faut voir, après rien ne vous empêche de faire un stage dans les vêtements. Vous pouvez faire un stage dans le prêt-à-porter, euh si vous voulez faire un stage d'aide de cuisine dans un restaurant vous pouvez, si vous voulez essayer le service, vous pouvez, il n'y a pas de soucis.

137 S3 Stagiaire 3 : Mais il y a un souci en prêt-à-porter euh dans Strasbourg, je ne sais plus, je le sens comme ça.

138 F3 Formateur 3 : Ça dépend, il y a un magasin euh, euh ça fait le long de la Grand-Rue où il y a la rame de tram, c'est un magasin qui fait des grandes tailles, euh vous voyez où c'est ?

139 S3 Stagiaire 3 : Pas du tout.

E43 - TP 146 à 154 (16 octobre 2009)

146 F3 Formateur 3 : [...] si tu vas faire vendeur à Darty euh, ils ne vont pas chercher la taille du vendeur, après le prêt-à-porter ça dépend après pour le conseil dans le magasin, euh

147 S3 Stagiaire 3 : (coupe la parole) L'autre gamme, ouais.

148 F3 Formateur 3 : Après voilà, ce n'est pas une généralité, après il y a des employeurs qui vont voir ça euh.

149 S3 Stagiaire 3 : Euh.

150 F3 Formateur 3 : Et d'autres pas du tout.

151 S3 Stagiaire 3 : Ouais.

152 F3 Formateur 3 : Peut-être que là où tu vas, ce n'est pas votre truc, c'est peut-être vous que vous allez vous mettre mal à l'aise par rapport à ça, puisque après il n'y a pas, c'est peut-être pas toi qui aura le plus de chance parce que tout le monde veut faire ça.

153 S3 Stagiaire 3 : Hum.

154 F3 Formateur 3 : Donc euh, après c'est vraiment à vous euh

155 S3 Stagiaire 3 : (coupe la parole) De voir, d'essayer et tout.

Dans le schéma ci-dessous qui sera suivi de l'analyse des interactions, nous présentons le schéma de conceptualisation du schème du choix du métier de l'E43 des TP 136 à 139 et des TP 146 à 154.

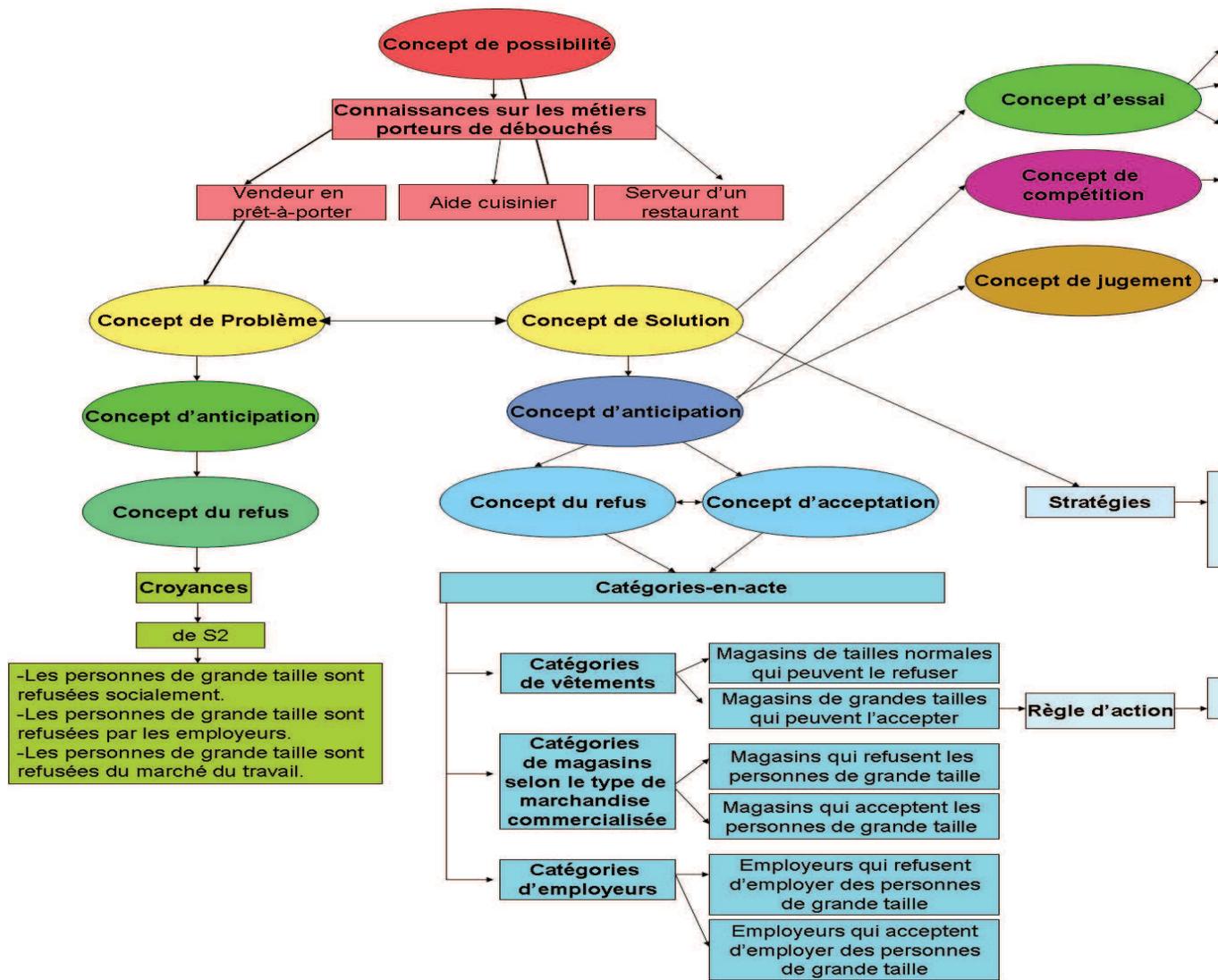


Figure 49 : Schéma de conceptualisation du schéma de l'action de choisir un métier de l'E43 - TP 136 à 137

Dans les TP 136 à 139 et les TP 146 à 154 de l'E43, en référence au schéma précédent, F3 mobilise le concept de « possibilité » qui est déclencheur d'autres concepts. Le concept de « possibilité » s'appuie sur les connaissances de F3 sur les métiers porteurs de débouchés et convenant à S3 : vendeur en prêt-à-porter, aide-cuisinier, serveur d'un restaurant. En s'appuyant sur le métier de vendeur en prêt-à-porter proposé par F3, S3 fait appel au concept de « problème » qui repose sur le concept relationnel d'« anticipation », dépendant du concept de « refus » afin d'anticiper le futur. Ces deux concepts fondent sur une série des croyances de S3 : les personnes de grande taille sont refusées socialement ; elles sont refusées par les employeurs et le marché du travail.

F3 mobilise le concept de « solution », en mobilisant le même concept principal d'« anticipation » dépendant du concept du « refus », mais en introduisant le nouveau concept d'« acceptation » : F3 avance la solution d'anticiper le refus, mais aussi l'acceptation. Ces différents concepts s'appuient sur les catégories-en-acte qu'il verbalise, ouvrant ainsi deux possibilités à S3 : être accepté ou refusé en entreprise. Nous avons repéré trois types de catégorisation verbalisés par F3. Chacune de ces catégories est susceptible de refuser ou d'accepter les employés de grande taille : les magasins de vêtements, les magasins classés selon le type de marchandise commercialisée et les employeurs. F3 verbalise une règle d'action qui concerne la catégorie de magasins qui, selon le type de marchandise commercialisée, acceptent les personnes de grande taille : « Si tu veux faire vendeur chez Darty alors tu seras accepté. »

En plus de la catégorisation, F3 ajoute d'autres critères qui entrent en jeu lors du refus ou de l'acceptation des employeurs. Ainsi, les concepts d'anticipation du refus et de l'acceptation s'appuient sur le concept de « jugement » et de « compétition ». Le concept de jugement se fonde sur les catégories-en-acte des personnes qui jugent : les autres jugent l'apparence de S3 et S3 juge sa propre apparence. Le concept de compétition s'appuie sur les connaissances de F3 sur le métier de vendeur, notamment la forte demande des jeunes de travailler comme vendeurs.

Enfin, le dernier concept d'« essai », qui s'appuie sur le concept de solution et ses composantes est mobilisé conjointement par F3 et S3. Son but est de tester les différentes catégories, verbalisées par F3, qui peuvent accepter S3 en stage de vendeur. Son sous-but est que S3 cherche et trouve un stage et ses intentions sont de trouver un stage de vendeur.

Par des actes assertifs, F3 utilise trois stratégies : l'ouverture d'un éventail de possibilités à S3, la relativisation du problème et le conseil de tester les catégories proposées. Ainsi, il accompagne S3 et l'incite à dépasser la subjectivité de ses croyances et de son jugement pour arriver à d'autres critères objectifs dont il peut tester la validité.

Stagiaire 4

F3 a travaillé avec lui une large palette de métiers. Dans le même entretien E51, qui est le premier entretien enregistré, F3 a travaillé avec S4 les métiers d'homme de chambre, de vendeur et d'homme de ménage et d'auxiliaire de puériculture. F3 avait du mal à se positionner sur le choix d'un métier d'où la variation des métiers. Le métier d'homme de chambre est le premier abordé avec S4.

E51 - TP 113 à 123 (5 octobre 2009)

113 F3 Formateur 3 : Vous n'êtes prêt de faire le ménage que dans un hôtel ?

114 S4 Stagiaire 4 : Hum.

115 F3 Formateur 3 : Pourquoi ?

116 S4 Stagiaire 4 : Ben euh, je ne comprends pas trop euh, dans les trucs de sociétés.

117 F3 Formateur 3 : Ben euh, vous travaillez dans une société qui s'appelle (cite le nom d'une société) par exemple. La société va vous dire voilà, aujourd'hui à 8h, vous devez aller nettoyer les locaux de la banque X et à 10h vous devez nettoyer les locaux de la société immobilière Z et ils vont vous donner comme une feuille de route, des différents endroits où vous allez devoir faire le ménage.

118 S4 Stagiaire 4 : Mais, je ne sais pas où c'est ?

119 F3 Formateur 3 : C'est évident, vous allez prendre un plan ! Il est évident qu'à terme, s'il faut faire ça, il faut avoir le permis de conduire, euh. Tout dépend de la taille de la société de nettoyage. Dans un premier temps, si vous y faites un stage, ça vous permet d'observer le nombre des déplacements et de voir si effectivement vous utilisez le monobloc, les grandes machines. Est-ce que ça peut vous convenir ou pas ? ... (5s). Après il y a le risque que ce soit les horaires tôt le matin et pas le soir. Qu'on ne puisse aller faire le ménage dans les bureaux que quand ils sont fermés.

120 S4 Stagiaire 4 : Quand ils sont fermés. Aussi dans les écoles ?

121 F3 Formateur 3 : (chevauchement de parole) Ça c'est à vous de voir.

122 S4 Stagiaire 4 : Non, pas dans les écoles !

123 F3 Formateur 3 : Alors dans les écoles, ce sont des agents d'accueil qui travaillent pour les mairies. [...]

Le schéma ci-dessous qui concerne la conceptualisation du schème de l'action de choisir un métier des TP 113 à 123 de l'E51 sera suivi de l'analyse des interactions.

Au début de cette interaction, en faisant référence au métier d'homme de chambre¹³⁶, F3 fait appel au concept de « possibilité » qui a pour but que S4 choisisse un métier et comme intention qu'il cherche et trouve un stage. Il verbalise des connaissances sur ce métier, notamment l'activité principale de faire le ménage dans un hôtel. Pour mobiliser le concept de « possibilité », F3 utilise les stratégies d'ouverture de possibilités par des actes directifs et la stratégie de questionnement par des actes directifs.

La suite de l'interaction est divisée en deux blocs se centrant sur le concept de « problème » verbalisé par S4 et le concept de « solution » verbalisé majoritairement par F3 et en partie par S4.

Sur la base de l'activité d'homme de chambre verbalisée par F3, les interventions de S4 orientent l'interaction vers le nouveau métier d'homme de ménage. S4 fait appel au concept de « problème », qui mobilise le sous-concept de « compréhension » en verbalisant les connaissances sur le problème : ne pas comprendre « les trucs des sociétés ». Face à ce problème, F3 mobilise le concept de « solution » en utilisant les stratégies d'information et de relativisation du problème par des actes assertifs.

D'abord, dans le bloc du concept de solution, F3 verbalise l'activité principale du métier d'homme de ménage proposé par S4 : faire le ménage dans une entreprise. Ainsi, ce qui différencie les deux métiers d'homme de chambre et d'homme de ménage est le lieu de l'activité : un hôtel ou une entreprise.

Ensuite, afin de se rendre dans une entreprise, F3 mobilise le concept de « planification » en verbalisant la connaissance sur cette solution, notamment la feuille de route.

D'un côté, le concept principal de « planification » et de la connaissance sur la solution de la feuille de route font appel au sous-concept de « mobilité » en mobilisant la connaissance sur la solution de mobilité : le déplacement dans différents endroits. Suite à cette connaissance, dans le bloc du concept de « problème », S4 fait appel au sous-concept de « repérage » par la production de la connaissance sur le problème : ne pas savoir comment repérer le lieu. Face à ce problème, dans le bloc du concept de « solution », F3 mobilise à nouveau le concept de « mobilité » en produisant plus de connaissances sur la solution : l'utilisation d'un plan, la possession d'un permis de conduire. De même, il produit des catégories-en-acte sur les catégories des sociétés de nettoyage qui ont différentes tailles et desquelles dépend la mobilité de l'homme de ménage. Enfin, il fait appel au nouveau sous-concept d'« expérience » en produisant la connaissance sur la solution : faire un stage. Le concept d'« expérience » mobilise le concept de « possibilité » de réaliser la solution du stage. De même, il se fonde sur trois règles d'action verbalisées par F3 et que S4 pourrait adopter : « Si tu feras un stage, alors tu observeras le nombre de déplacements par jour. », « Si tu fais un stage, alors tu observeras les machines utilisées pour réaliser les tâches. », « Si tu fais un stage, alors tu jugeras la convenance du métier. »

De l'autre, le concept principal de « planification » et la connaissance sur la solution de la feuille de route font appel aux catégories-en-acte, notamment les catégories d'horaires du travail soit tôt le matin, soit le soir. F3 produit conjointement avec S4 les catégories d'entreprises nettoyées : la catégorie des bureaux verbalisée par F3 et la catégorie des écoles verbalisée par S4 qui concerne un autre métier désigné par F3 : agent d'accueil de la mairie. La verbalisation de cette catégorie emmène S4 à prendre les décisions d'écartier le travail dans

¹³⁶ Valet de chambre.

la catégorie des écoles et ainsi de choisir implicitement le travail dans la catégorie des bureaux.

1.2. Discussion des résultats

Concepts mobilisés

Nous avons repéré deux catégories de concepts responsables de la mobilisation des stratégies des formateurs dans la séquence du choix du métier. D'abord, la catégorie des concepts principaux collectifs accompagnés de leurs sous-concepts qui sont individuels et différents d'un formateur à l'autre et d'un jeune à l'autre. Chaque concept principal collectif est utilisé par plusieurs formateurs avec un ou plusieurs jeunes, ensuite, les concepts individuels non accompagnés de sous-concepts : chacun d'eux est utilisé par un formateur avec un ou plusieurs jeunes.

1. Concepts principaux collectifs

Dans les entretiens que nous avons analysés, nous avons identifié cinq concepts collectifs principaux.

1.1. Concepts collectifs : plusieurs formateurs avec un jeune

Concept d'engagement

Le concept d'« engagement » est utilisé une fois par F1, F3 et F4 uniquement avec S1. Il est utilisé seul, sans qu'il soit accompagné d'autres concepts. F1 a varié les stratégies de questionnement, de questionnement par dénégation et d'information, tandis que F2 et F4 ont utilisé uniquement la stratégie de questionnement.

1.2. Concepts collectifs : plusieurs formateurs avec plusieurs jeunes

Concept de réalisme

Le concept de « réalisme » est mobilisé une fois par F1 avec S1 en utilisant les stratégies d'information, de questionnement et quatre fois par F2 avec S2 en utilisant les stratégies de description et de conseil. F1 et F2 mobilisent le même concept principal collectif de réalisme et varient ses sous-concepts individuels avec deux jeunes différents.

F1 a travaillé avec S1 le « réalisme » du métier par rapport aux « capacités » de S1 basées sur son « expérience » de stages en entreprise, le « réalisme » du métier par rapport aux « difficultés » divisées en « niveaux » que S1 peut rencontrer et le « réalisme » du métier par rapport aux « compétences » professionnelles exigées pour exercer les activités, notamment la « communication ».

Tandis que F2 a développé avec S2 le « réalisme » du métier par rapport à son « expérience », au minimum de « qualification » demandé pour exercer ce métier et à la « formation » exigée pour se former au métier de référence.

Concept d'anticipation

Le concept principal et collectif « d'anticipation » est mobilisé une fois par F2 avec S2 en utilisant les stratégies de questionnement, de questionnement par dénégation et de provocation et deux fois par F3 avec S3 en ayant recours aux stratégies de conseil et d'ouverture des possibilités.

F2 et F3 mobilisent le même concept principal collectif d'anticipation et varient ses sous-concepts individuels avec deux jeunes différents.

F2 développe avec S2 les concepts d'« anticipation » du « futur », de l'« échec », de l'« alternative » et de l'« action ». Tandis que F3 travaille avec S4 les concepts suivants : l'« anticipation » du « refus » et de l'« acceptation », du « jugement », de la « compétition » et de l'« essai ».

Concepts de possibilité et de problème-solution

Le concept de « possibilité » est mobilisé à quatre reprises par F2 avec S2 et à quatre reprises par F3 avec S4. Ce concept est à l'origine de la mobilisation des concepts duo de « problème » et de « solution » à deux reprises par F2 avec S2, en s'appuyant sur les stratégies de conseil et de description, et à deux reprises par F2 et S4 en se reposant sur les stratégies d'ouverture des possibilités, de la relativisation du problème, du conseil, du questionnement et de l'information.

En utilisant deux niveaux des concepts de « possibilité » et de « problème-solution », F2 et F3 varient les sous-concepts individuels avec deux jeunes différents. Par exemple, lors de la mobilisation des concepts de « possibilité », de « problème-solution » avec S4, F3 fait appel aux sous-concepts individuels de « compréhension », « repérage », « planification », « mobilité » et « expérience » convenant à la résolution du problème individuel du jeune.

2. Concepts individuels

Nous avons repéré des concepts mobilisés individuellement par les formateurs dans l'interaction, mais qui ne sont pas accompagnés de sous-concepts.

D'abord, le concept d'« information » est mobilisé à une reprise par F3 avec S1 en utilisant la stratégie de questionnement. Ensuite, les concepts duo d'« effort » et de « difficulté » sont mobilisés à une reprise par F3 avec S1 en utilisant la stratégie d'opposition sur les qualificatifs. Enfin, le concept de « projet » est utilisé à une reprise par F2 avec S2 en utilisant la stratégie de questionnement.

2. Séquence de clôture

Introduction

Kerbrat-Orecchioni (1992) définit la séquence de clôture comme une négociation coopérative de la clôture de l'interaction, qui organise la fin de l'entretien et la mise en œuvre de la méthode de séparation des protagonistes.

La séquence de clôture est composée de deux activités : la pré-clôture (pre-closing) et la clôture finale (Schegloff et Sacks, 1973). Au cours de notre analyse, nous n'avons pas différencié ces activités. Dans la discussion, nous reprendrons la fonction de chacune de ces activités dans les entretiens que les formateurs ont menés avec les jeunes.

2.1. Analyse des interactions

Nous rappelons que, dans cette partie, nous effectuerons quatre niveaux d'analyse : l'analyse interactionnelle, l'analyse statistique, l'analyse des composantes du schème de clôture par formateur et par entretien et l'analyse de toutes les conceptualisations de la séquence de clôture chez tous les formateurs, dans tous les entretiens.

La séquence de clôture est présente dans tous les entretiens, à l'exception de l'E1 qui a lieu entre F1 et S1. Nous analyserons la séquence de clôture de dix entretiens menés par trois formateurs et quatre jeunes. La version complète de l'analyse est consultable dans l'annexe 1 (4.1).

Premier niveau d'analyse : exemple de l'analyse interactionnelle

Dans le premier niveau d'analyse interactionnelle, nous relèverons d'abord les stratégies utilisées par les formateurs pour clôturer l'entretien. Compte tenu de la longueur de l'analyse, nous donnerons dans cette partie un exemple de notre démarche d'analyse des interactions. Ensuite, nous tracerons l'évolution de chaque jeune à l'intérieur de la séquence de clôture. Cette séquence ne contient qu'une seule séquence, ainsi les mouvements entre les sous-séquences sont absents.

Stagiaire 1

Absence de la séquence de clôture

Dans l'E1, la séquence de « fixer le rôle du stagiaire/ accompagnateur dans le dispositif » a remplacé la séquence de « clôture » dans l'E1 qui a eu lieu entre S1 et F1. F1 incite le jeune à la fois à être actif pour sortir du dispositif et à utiliser l'aide proposée par les formateurs. F1 a utilisé deux stratégies qui ont défavorisé la présence de cette séquence. Dans son dernier tour de parole, il a monopolisé la parole en utilisant de longues interventions tronquées et des actes du langage avec des buts illocutoires différents : assertifs, directifs, expressifs.

Présence de la séquence de clôture

E6 - TP 105 à 110 (15 octobre 2009)

105 F3 Formateur 3 : Donc, vous faites ça (être présent au dispositif), et vous essayez de faire encore des enquêtes par le biais que vous voulez. Vous essayez encore d'aller à (l'organisme social 3) et à chaque fois, vous revenez me dire comment ça s'est passé ? Ça marche ?

106 S1 Stagiaire 1 : Ça marche.

107 F3 Formateur 3 : Alors, bonne journée, (cite le prénom de S1). Est-ce que vous vouliez me dire autre chose ? Non ?

108 S1 Stagiaire 1 : Ouais, c'est bon.

109 F3 Formateur 3 : Donc, à demain, au revoir (cite le prénom de S1).

110 S1 Stagiaire 1 : A demain.

Dans l'E6, le formateur veille à assurer la *complétude interactionnelle* qui est le « double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange » de la part du stagiaire et du formateur (Roulet, 1986, p. 190).

Dans le TP 105, F3 utilise deux stratégies.

Premièrement, il rappelle au jeune les activités à réaliser et qui étaient sujet de discussion tout au long de l'entretien. Il utilise deux niveaux de directivité de l'acte du langage, selon le niveau d'exigence des tâches assignées au jeune. Dans le premier niveau, compte tenu de l'importance de la tâche de présence du jeune dans le dispositif, F3 utilise le verbe « faire » à l'indicatif présent, prenant la forme d'un ordre. Dans le deuxième niveau, F3 est moins exigeant, il utilise le verbe « essayer » au présent, prenant la forme d'une demande. La cause en est qu'à ce stade d'avancement du parcours du jeune, le jeune n'est pas capable de réaliser ces tâches, malgré leur importance. En lui demandant de réaliser ces tâches, F3 prépare le terrain des expériences à venir, qu'il retravaille avec lui ultérieurement, dans d'autres entretiens.

Deuxièmement, dans un échange linéaire, F3 utilise la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune en utilisant la première paire adjacente de la « question-réponse ». Dans le TP 106, S1 verbalise son accord sur le contenu propositionnel du formateur.

Le TP 107 est composé d'une unité formelle et de deux unités fonctionnelles. Dans la première unité fonctionnelle, pour clôturer la séquence, F3 utilise la stratégie de salutation. Il utilise la première paire adjacente de la question-réponse, mais dans une intervention tronquée, qui ne donne pas l'occasion à S1 d'y répondre. La raison peut être liée à sa connaissance de la timidité du jeune. Dans la deuxième unité fonctionnelle, F1 enchaîne avec la stratégie d'ouverture de la possibilité de s'exprimer ou de questionner en formulant la première paire adjacente de la question-réponse.

Première étape d'engagement du jeune

Dans le TP 109, F3 commence un échange étendu composé de deux unités fonctionnelles « à demain » et « au revoir » qui appellent deux réponses de la part du stagiaire. « A demain » prend la forme d'une salutation, mais le but illocutoire de cet acte est engageant. F3 utilise la stratégie d'engagement du jeune à accomplir l'action future d'être présent dans le dispositif de formation, suivie de la stratégie de salutation.

Dans le TP 110, S1 préfère répondre à la première unité fonctionnelle « à demain » qui l'engage à la tâche assignée par F3 dans le TP 5, plutôt qu'à la deuxième unité fonctionnelle

« au revoir » qui ne l’engage pas. Cet engagement prend la forme d’un acte promissif. La direction d’ajustement de son énonciation va des mots aux choses. S1 a réussi l’accomplissement de l’acte illocutoire de cette promesse dans les contextes d’énonciation par son engagement verbal. Dans la suite de son parcours, la condition de satisfaction de sa promesse est remplie par son action future. S1 a tenu sa promesse en étant présent dans le dispositif de formation, le lendemain de l’entretien et jusqu’à la fin de son parcours. Il a satisfait à l’acte de langage dans le monde du contexte d’énonciation.

Dans cette partie, nous essayerons de relever les marqueurs de l’évolution de chaque jeune à l’intérieur de la séquence de clôture : soit à partir de l’évolution de l’action des formateurs qui indique l’évolution du jeune ; soit en à partir de l’évolution de l’action du jeune.

Marqueurs d’évolution de S1

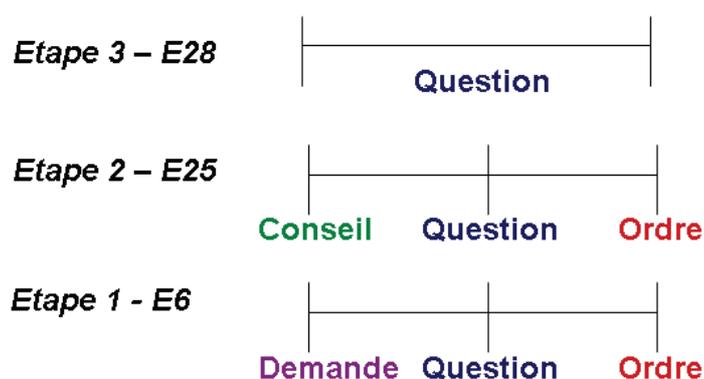


Figure 51 : Schéma des étapes évolutives de la stratégie d’engagement de F3 avec S1.

F3 a utilisé trois étapes évolutives dans sa stratégie d’engagement avec S1, en variant les forces illocutoires de ses actes directifs et leur agencement, ce qui confirme l’évolution du jeune. Dans les deux premières étapes d’engagement, F3 accentue le niveau de directivité vers la tâche à réaliser, en utilisant successivement les questions et l’ordre à deux reprises. Dans la première étape, il a utilisé, avec précaution, la demande de réaliser ses engagements. Tandis que dans la deuxième étape, il a utilisé le conseil, qui oriente le jeune de façon plus directe. F3 utilise un haut niveau de directivité vers la tâche qu’il lui a assignée. Tandis que dans la dernière étape, suite à l’évolution de S1 et à la réalisation des engagements qu’il a déjà pris dans des entretiens antérieurs à cet entretien, la demande, le conseil et l’ordre disparaissent. F3 utilise un bas niveau de directivité, en demandant la confirmation de l’intention de S1 de s’engager dans les activités qu’il lui a proposées au cours de l’entretien.

Marqueurs d’évolution de S2

E31 - TP 67 à 69

67 F2 Formateur 2 : Hein ? Donc ça (liste des entreprises à contacter), tu vas le faire aujourd'hui et lundi d'accord ?

68 S2 Stagiaire 2 : OK.

69 F2 Formateur 2 : Pour moi, c'est bon.

E33 - TP 105 à 106

105 F2 Formateur 2 : Ben écoute euh... Là, on va arrêter euh... ben maintenant, euh... on va appeler euh... la mission locale.

106 S2 Stagiaire 2 : OK.

L'évolution de S2 est marquée par le changement des concepts et des stratégies que F2 a utilisés pour clôturer les entretiens. Dans l'E31, il mobilise le concept d'engagement en utilisant la stratégie de rappel des activités à réaliser et en demandant son accord. Tandis que dans l'E33, F2 présuppose l'intention d'engagement de S2, il utilise alors le concept d'action liée directement vers le « pouvoir d'agir ».

Marqueurs d'évolution de S3

E41 - TP 390

390 F1 : C'est bon ? Voilà où on en est.

E43 - TP 240 à 241

240 F3 Formateur 3 : est-ce que vous voulez qu'on parle d'autre chose ? Est-ce qu'il y a d'autres questions ?

241 S3 Stagiaire 3 : Ah ouais, mais enfin.

Le développement de S1 est marqué par le changement des stratégies utilisées d'un entretien à l'autre. Dans l'E41, pour clôturer l'entretien, F1 a utilisé la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune, en formulant une seule intervention tronquée, ne donnant pas l'occasion à S3 d'y répondre, tandis que dans l'E43, F3 passe à la stratégie d'ouverture des possibilités de poser des questions. Nous mettons en évidence le fait qu'avec tous les jeunes, F3 n'a pas utilisé cette stratégie dans les premiers entretiens. Il ne l'utilise que lorsque le jeune avance dans son parcours de formation.

Marqueurs d'évolution de S4

E59 - TP 78 à 89

78 F3 Formateur 3 : Ça n'a pas eu l'air de vous faire réagir davantage. Il faut y aller quoi. Et s'il y a quelque chose qui vous bloque, vous dites quoi ?

79 S4 Stagiaire 4 : Euh.

80 F3 Formateur 3 : Je ne vais pas régresser tout le temps, maintenant que vous avez plus l'habitude, vous vous donnez un petit coup et vous vous remontez.

81 S4 Stagiaire 4 : Hum.

82 F3 Formateur 3 : Ça marche ?

83 S4 Stagiaire 4 : Ouais.

84 F3 Formateur 3 : Tu te sens capable ?

85 S4 Stagiaire 4 : Euh, Euh, Euh, Euh.

86 F3 Formateur 3 : Mais ça ne s'entend pas quand vous remontez les épaules.

87 S4 Stagiaire 4 : Ouais.

88 F3 Formateur 3 : Bon allez, à demain.

89 S4 Stagiaire 4 : A demain.

E63 - TP 192 à 202

192 F3 Formateur 3 : Dans tout ce que je viens de vous dire là, qu'est-ce qui ne vous paraît pas clair ?

193 S4 Stagiaire 4 : Non rien.

194 F3 Formateur 3 : Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ?

195 S4 Stagiaire 4 : Ben, tout ce que j'ai marqué.

196 F3 Formateur 3 : Et ben j'espère.

197 S4 Stagiaire 4 : Il faut que je fasse...Oui, il faut que je fasse... oui, ce qui est là.

198 F3 Formateur 3 : Ça serait bien...(3s). Vous avez envie de le faire votre BAFA ?

199 S4 Stagiaire 4 : Ouais.

200 F3 Formateur 3 : Bon.

(Interruption)

201 F3 Formateur 3 : Vous avez autre chose ? De laquelle vous voulez qu'on parle ?

202 S4 Stagiaire 4 : Non.

De l'E59 à l'E63, l'évolution de S4 est marquée premièrement, par le changement de la nature et de la longueur de ses interventions. Dans l'E59, au cours d'interventions brèves, S4 utilise uniquement des morphèmes à fonction d'accusé de réception et des morphèmes confirmatifs, tandis que dans l'E63, en plus de l'utilisation des morphèmes, S4 formule des interventions plus longues. Les actes engageants sont absents dans l'E59, tandis qu'ils sont présents dans l'E63.

Deuxièmement, le développement de S4 est révélé par le changement des stratégies utilisées par F3 pour mener l'entretien. Dans l'E59, F3 utilise les stratégies de verbalisation du blocage de S4 et de l'avancement malgré la régression de son parcours de formation. Ainsi, il prépare le terrain pour utiliser, dans l'E59, la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune sur l'engagement dans une tâche future. Enfin, il utilise dans l'E59, pour la première fois avec S4, la stratégie de salutation pour clôturer l'entretien, ce qui est un marqueur de satisfaction de F3 du parcours du jeune.

Dans l'E63, F3 utilise un nouvel agencement de stratégies. Les stratégies de déblocage et d'avancement malgré la régression sont remplacées par les stratégies d'ouverture des possibilités de clarifier, de questionner, et le rappel des activités à réaliser. Ce changement de stratégies de la part du formateur nous révèle que le jeune a dépassé l'étape de blocage et de régression, puisque le formateur se centre sur les activités à réaliser et les questions du jeune. Dans le TP 192, F3 utilise la stratégie d'ouverture de la possibilité de demander une clarification. Dans les TP 194, 196 et la première unité fonctionnelle du TP 198, F3 se sert de la stratégie de rappel des activités à réaliser. Dans la deuxième unité fonctionnelle du TP 198, F3 utilise la stratégie de l'obtention de l'accord de S4. Dans le TP 201, F3 utilise la stratégie d'ouverture de la possibilité de poser une question.

Deuxième niveau d'analyse : analyse statistique

a. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence de clôture par intervenant

Dans cette partie, nous commenterons uniquement les résultats de l'analyse statistique qui nous semblent importants dans cette séquence. La version complète de cette analyse statistique est consultable dans l'annexe 1 (4.2).

Ci-dessous figure une schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de clôture dans les entretiens comportant la séquence chez chaque stagiaire.

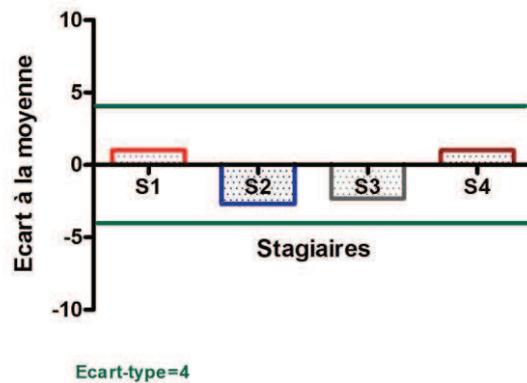


Figure 52 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de clôture chez les stagiaires.

La séquence de clôture est présente dans 95% des entretiens. Le pourcentage moyen des mots consacrés à cette séquence est de 3% et de 2% respectivement chez les stagiaires et chez les formateurs.

Système des places

Selon Kerbrat-Orecchioni (1987, p 319), « le système des places se constitue au moins en partie dans et par l'échange communicatif lui-même ». Plusieurs « indices » ou « taxèmes verbaux » nous aident à identifier le formateur comme le dominant de l'interaction de la séquence de clôture, face au jeune dominé (*idem*, p. 323).

D'abord, les taxèmes se localisant au niveau de la « forme de l'interaction » placent le formateur en « position haute » : en se fondant sur son statut institutionnel, le formateur mène et oriente l'entretien.

Ensuite, les taxèmes de la « structuration de l'interaction », notamment de l'« allocation des tours de parole » et « hiérarchiques », nous guident vers le formateur « dominant » : il alloue au jeune les tours de paroles, il ouvre la séquence et la clôture et il initie les échanges à l'intérieur de la séquence.

Enfin, les taxèmes du « contenu de l'interaction » désignent le formateur comme responsable de l'initiation des thèmes, ce qui le place en position supérieure par rapport à celle du jeune. Ces thèmes sont guidés par les différentes stratégies qu'il met en place pour clôturer l'entretien.

Cependant, en nous appuyant sur les taxèmes de la « structuration de l'interaction », notamment les « aspects quantitatifs » de l'organisation des tours de parole, nous notons que S1 et S4 étaient en « position haute » dans cette séquence, face aux formateurs qui étaient en « position basse ». Les pourcentages de mots de S1 et de S4 consacrés à la séquence de clôture dans les entretiens comportant la séquence sont de 4% contre 2% pour les formateurs. De même, ils présentent les pourcentages les plus élevés des mots prononcés par rapport à S2 et S3. Ceci se traduit par un écart à la moyenne de +1. S2 et S3 possèdent des pourcentages au-dessous de la moyenne (0,3% et 0,7%) avec des écarts à la moyenne de -2,7 et de -2,3 respectivement.

La cause en est que dans la séquence de clôture, la fréquence et la longueur des tours de parole sont liées à l'accentuation du problème du jeune ; tel est le cas de S1 et S4. Par exemple, dans les E51, E53 et E55, le parcours de S4 ne présentait pas de problème particulier, ainsi, la séquence de clôture était réduite. Mais à partir de l'E59, les problèmes liés au stage et à la sortie du dispositif apparaissent et s'accentuent ; les formateurs cherchent alors à engager S4 et sollicitent la verbalisation de son engagement. Ainsi les tours de parole se

multiplient et s'allongent jusqu'à 11 tours de parole. La clôture devient ainsi le moment du futur et de ce que le jeune s'engage à faire.

b. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence de clôture par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire

Nous présentons les résultats de cette analyse statistique dans des tableaux et des schémas consultables dans l'annexe 1 (4.2).

S1 et S4 utilisent 4% de leurs mots pour la séquence de clôture dans les entretiens comportant cette séquence, avec des écarts-types respectifs de 5 et 4, tandis que S2 y consacre 0,3% et S3 0,7%, avec un écart-type de 0,6 pour chacun d'eux. Malgré la baisse de la verbalisation des mots de S1 et de S4 dans la séquence d'ouverture suite à l'insatisfaction du formateur de leur parcours, ces deux jeunes présentent dans la séquence de clôture le pourcentage le plus élevé des mots par rapport à S2 et à S3. La cause peut être due à leur tentative de montrer leur engagement dans des activités futures afin d'obtenir la satisfaction du formateur.

Troisième et quatrième niveaux d'analyse : configuration des comparaisons interindividuelles et schéma de conceptualisation du schème de l'action de clôturer l'entretien

Dans le troisième niveau d'analyse du schème de clôture, nous présentons les résultats dans un tableau de configuration des comparaisons interindividuelles entre les formateurs, par entretien, dans l'annexe 1 (4.3.). A l'intérieur de chaque entretien, nous relevons les concepts responsables de la mobilisation des stratégies, les connaissances et les règles d'action. Nous développons les résultats¹³⁷ dans la discussion de cette séquence.

Dans le quatrième niveau d'analyse, nous présentons le schéma d'action qui récapitule toutes les conceptualisations de la séquence de clôture chez les formateurs, dans tous les entretiens. Nous commentons ce schéma dans la discussion des résultats de cette séquence.

¹³⁷ Dans cette partie, nous ne commentons pas les détails de ce tableau que nous développons dans la discussion des résultats de cette séquence. Nous avons utilisé les résultats de cette analyse dans le quatrième niveau d'analyse. Ils nous aident à mieux comprendre la cause de la disparité interindividuelle entre les formateurs et son lien avec la mobilisation des concepts et des stratégies dans la situation sociale d'entretien.

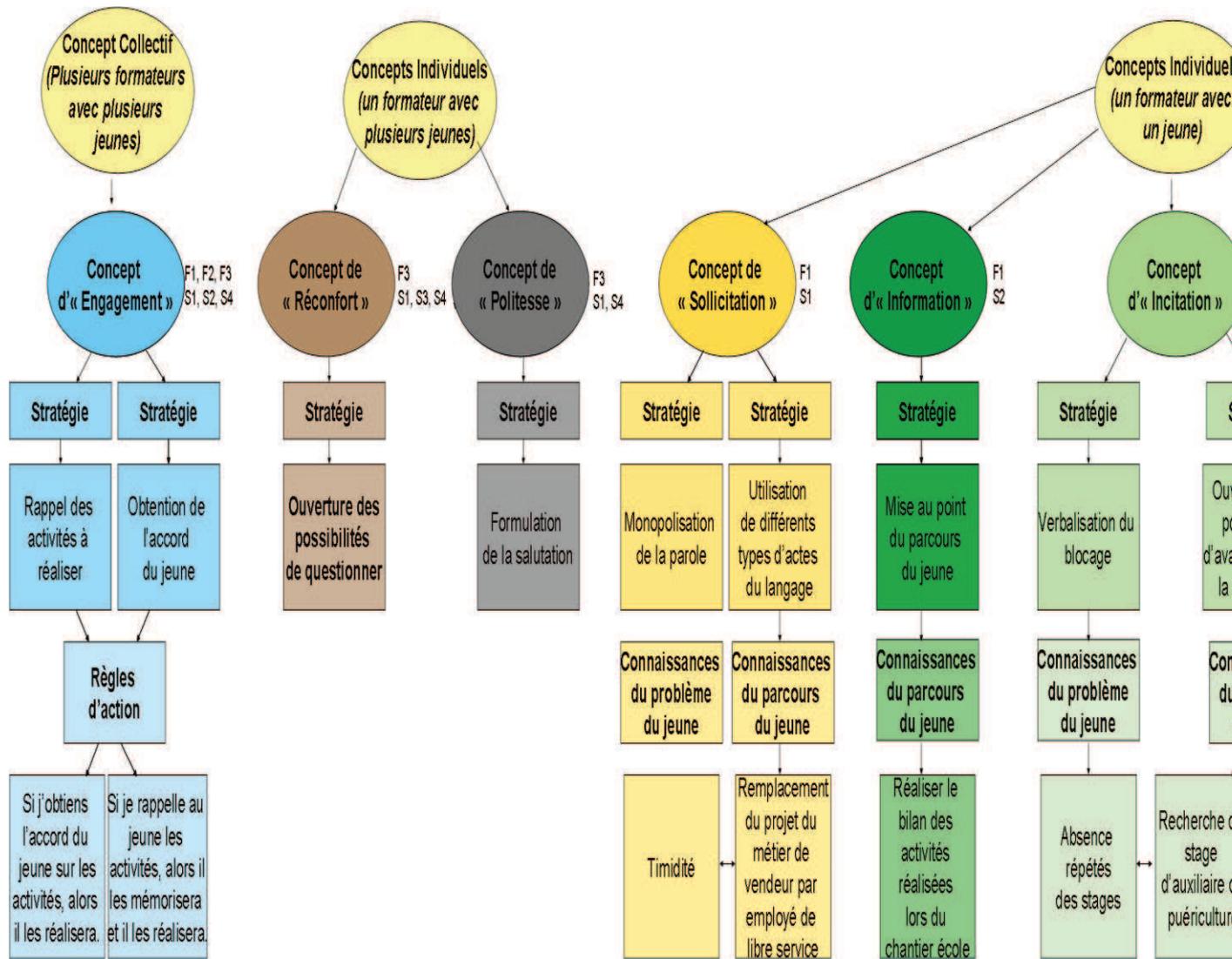


Figure 53 : Schéma de toutes les conceptualisations du schéma de l'action de clôturer l'entre-

2.2. Discussion des résultats

La séquence de clôture anticipe et structure l'aboutissement de la rencontre (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 37). Ces échanges « ritualisés » ont une fonction « euphorisante ».

Dans les entretiens entre les formateurs et les jeunes du Parcours 2, les fonctions liées aux « excuses et aux justifications de départ » et les vœux ou les souhaits, que l'on retrouve dans de nombreuses interactions courantes, sont absents. En nous fondant sur les concepts mobilisés par les formateurs, nous relevons les fonctions de la séquence de clôture : l'engagement, le réconfort, la politesse, la sollicitation, l'information, l'incitation, l'encouragement et l'action.

La discussion se divise en deux parties. D'abord, nous distinguons et définissons les différents types de concepts mobilisés par les formateurs lors de la séquence de clôture : individuels ou collectifs. Ensuite, nous expliquons les fonctions de la pré-clôture et de la clôture finale dans les entretiens entre les formateurs et les jeunes.

2.2.1. Concepts mobilisés

Nous avons repéré deux catégories de concepts responsables de la mobilisation des stratégies des formateurs dans la séquence de clôture : les concepts collectifs et les concepts individuels. Le concept collectif est utilisé par plusieurs formateurs avec plusieurs jeunes, tandis que le concept individuel est utilisé par un formateur avec un ou plusieurs jeunes. Il repose sur les connaissances des caractéristiques de chaque jeune et sur l'avancement de son parcours de formation. Au total, nous avons identifié huit concepts, dont un concept responsable de l'absence de la séquence de clôture. Cinq concepts sur huit sont utilisés par F3, trois par F1 et deux par F2. La version complète des configurations des comparaisons interindividuelles par entretien, par formateur et par jeune est présente dans l'annexe 1 (4.3).

2.2.1.1. Concepts collectifs : plusieurs formateurs avec plusieurs jeunes

Seul le concept d'« engagement » est collectif. Il est utilisé à neuf reprises par trois formateurs et trois stagiaires : F1, F2, F3 et S1, S2, S4. En utilisant le concept d'engagement, les formateurs mobilisent deux types de stratégies : le rappel des activités à réaliser et l'obtention de l'accord du jeune. Elles sont utilisées trois fois en duo, tandis que la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune est utilisée quatre fois en solo. Pour réaliser ces stratégies, les formateurs utilisent deux règles d'action. D'abord, si je rappelle au jeune des activités à réaliser, alors il les mémorisera. Ensuite, si j'obtiens l'accord du jeune sur les activités à réaliser, alors il les réalisera.

Pour définir le concept d'engagement, nous nous appuyons sur les travaux effectués en psychologie de l'engagement. En s'appuyant sur Kurt Lewin, Charles Kiesler (1971) a posé le cadre de l'engagement entre l'individu et ses actes qui sont visibles et observables par l'autre. Joule et Beauvois (2002, p 82) ont avancé l'expression de « soumission librement consentie » pour expliquer l'engagement d'une personne dans une situation. Ainsi, du fait de l'intervention d'un tiers, la personne accompagnée s'engage dans l'action souhaitée qui est opposée à ses attitudes, ses idées, ses actes et ses comportements habituels. Le changement du comportement dépend « des facteurs apportés par la situation elle-même » (1998, p 53). Ce type d'engagement s'oppose à l'information, la persuasion et la motivation pour échanger et

réorienter les actes. Il s'agit d'accompagner la personne à effectuer un acte initial qui favorisera la prise de décision et par la suite l'adoption du comportement recherché.

Dans la séquence de clôture, c'est ce type d'engagement qu'utilisent les formateurs pour modifier les comportements des jeunes. Ils visent la « communication engageante », que nous considérons comme une socialisation par l'orientation des actions qui seront réalisées dans le futur, dans la situation présente de l'entretien (Bernard et Joule, 2004 ; Joule, Py et Bernard, 2004).

2.2.1.2. Concepts individuels : un formateur et plusieurs jeunes

Formateur 3

Concept de réconfort

Parmi les sept concepts individuels, deux concepts sont utilisés par un formateur et plusieurs jeunes : le réconfort et la politesse.

Le concept de « réconfort » est utilisé, à six reprises, par un formateur avec plusieurs stagiaires : F3 avec S1, S3, S4. En mobilisant le concept de « réconfort », F3 utilise la stratégie d'ouverture de nouvelles possibilités et la stratégie consistant à poser des questions.

Nous avons emprunté ce concept au domaine des soins infirmiers. Selon Bécherraz (2002), ce concept est utilisé pour expliquer le travail des infirmières qui vise le soulagement des personnes qui ont subi des interventions chirurgicales. Le réconfort, centré sur les besoins du patient, le connecte et le familiarise au monde extérieur et l'aide à retrouver la force et l'énergie (Morse, Bottorff, et Hutchinson, 1994, p 194). C'est le pont qui mène vers la vie (Bottorff, 1991).

Le processus d'acquisition du confort dans le domaine des soins infirmiers suit l'expression : « après l'effort, le réconfort ». Tandis que dans le domaine des jeunes en difficulté d'insertion, le principe suivi par les formateurs est : « avant l'effort, le réconfort », c'est-à-dire avant que le jeune déploie de l'effort pour avancer dans le processus de formation-insertion, le formateur le réconforte, en lui ouvrant de nouvelles possibilités. L'effort du jeune, manifesté par son activité verbale, se réalise par l'acceptation des nouvelles possibilités¹³⁸ proposées par le formateur et par la mise en situation de lui poser des questions d'informations sur les différents sujets de discussion.

Concept de politesse

Le concept de « politesse » est utilisé, à trois reprises, par F3 avec S1, S3, S4. F3 mobilise ce concept de « politesse » en utilisant la stratégie de la formulation de la salutation avec S1.

Kerbrat-Orecchioni (2000) a retravaillé le modèle de Brown et Levinson. Elle définit la politesse en tant que « système de règles de comportement visant à ménager (politesse négative) ou à valoriser (politesse positive) les faces¹³⁹ d'autrui sans attenter aux siennes

¹³⁸ Nous donnons l'exemple des possibilités de sortie du dispositif, de franchissement de nouvelles étapes pour réaliser le projet et de choix de nouveaux métiers.

¹³⁹ Selon Goffman (1974, p. 9), la face est : « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ».

propres » (p. 33). La politesse négative vise le territoire de soi comme les territoires matériel, corporel, cognitif. Elle indique que la politesse préserve « le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle » (1996, pp. 50-51).

Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 162) distingue la politesse « linguistique » qui « s'inscrit et s'incarne dans des productions discursives ». Elle explique que la politesse trouve sa fonction dans les échanges ritualisés¹⁴⁰, appelés « high rituals » par Brown et Levinson (1987, p. 44) et les échanges « routinisés » appelés « séquences préfabriquées »¹⁴¹ par Coulmas (1981), comme la salutation (*idem*, p. 193).

Dans le cas des entretiens entre les jeunes et les formateurs, la séquence de clôture est présente dans les entretiens, mais son contenu n'est pas ritualisé par la salutation considérée comme une forme de politesse linguistique. Dans les entretiens du Parcours 2, la clôture est un moment d'engagement du jeune dans des activités à réaliser dans le futur.

2.2.1.3. Concepts individuels : un formateur et un jeune

Cinq concepts individuels sont utilisés par un formateur avec un jeune : le concept de sollicitation, le concept d'information, le concept d'incitation, le concept d'encouragement et le concept d'action.

Formateur 1

Concept de sollicitation

F1 utilise le concept individuel de « sollicitation » qui est le seul responsable de l'absence de la séquence de clôture. Il le mobilise dans le dernier tour de parole de l'E1 avec S1. Ce concept a sollicité les stratégies de monopolisation de la parole (826 mots) et de l'utilisation de différents actes directifs consécutifs. Ces stratégies reposent sur la connaissance de la timidité du jeune et l'importance de remplacer le projet du métier de vendeur par celui d'employé de libre service.

Selon Mercier (1908, pp. 110-111), la sollicitation est un concept « provenant d'un motif objectif qui influence mais ne me détermine pas ». « La sollicitation demeure sollicitation et n'est point suivie de détermination » si elle n'est pas suivie du « consentement de la volonté » décisive de la personne sollicitée.

Concept d'information

F1 a mobilisé le concept d'« information » avec S2, en utilisant la stratégie de mise au point du parcours du jeune qui est basée sur sa connaissance des objectifs de l'entretien : faire le bilan des activités réalisées lors du chantier-école.

Pour expliquer le concept d'information utilisé par le formateur, nous nous appuyons sur la théorie de la communication, notamment le modèle linéaire de Shannon et Weaver (1949) dans lequel la communication est réduite à la transmission de l'information. Nous considérons que le formateur est à la fois la source et l'émetteur de l'information envoyée au jeune qui

¹⁴⁰ Le mot de « rituel » est emprunté à Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.

¹⁴¹ Traduction de « *prepatterned speech* » effectuée par Kerbrat Orecchioni (1992, p. 194).

reçoit le message, par le biais de l'activité verbale. Utilisé par le formateur à la fin de la séquence, ce concept met en valeur l'information à transmettre et ne donne pas l'occasion au jeune d'effectuer une rétroaction.

Formateur 3

Concept d'incitation

F3 fait appel au concept d'« incitation » avec S4. Ainsi, il utilise d'abord, la stratégie de verbalisation du blocage basée sur sa connaissance de la stagnation de la recherche de stage d'auxiliaire de puériculture et de la sortie du dispositif de formation. Ensuite, il fait appel à la stratégie d'ouverture de la possibilité d'avancer malgré la régression, en se fondant sur sa connaissance de l'absence de S4 au cours de son dernier stage.

Pour définir le concept, nous nous appuyons sur la définition de Quiers-Valette¹⁴² (1999, p. 1035) qui effectue un lien entre l'apprentissage et l'incitation : « L'incitation est donc une règle (ou un système de règles) porteuse(s) d'un projet d'apprentissage, qui cherche à favoriser sous contrainte d'un objectif donné l'émergence de comportements nouveaux via l'expérimentation des préférences de l'Incitateur par l'(es) incité(s) ». Cette définition nous aide à distinguer le rôle du formateur « incitateur » qui oriente le jeune « incité » vers deux objectifs précis : verbaliser son blocage et avancer malgré la régression. Il n'est capable de l'atteindre que par l'apprentissage d'un nouveau comportement.

Concept d'encouragement

F3 a recours au concept « d'encouragement » avec S1, en utilisant la stratégie d'évaluation positive. Nous nous appuyons sur la théorie adlérienne qui propose un processus thérapeutique psychologique d'encouragement dans le conseil : « *Altogether, in every step of treatment, we must not deviate from the path of encouragement.* » (Adler, 1956, p. 342). Ce type de thérapie est facultatif, c'est la raison pour laquelle les chercheurs définissent une alliance thérapeutique entre le conseiller et le client (Dinkmeyer *et al.*, 1987 ; Mosak, 1979).

Selon Dreikurs (1967, pp. 12-13), le succès thérapeutique dépend de la capacité du conseiller, d'encourager les efforts déployés, les progrès avancés et il consolide la confiance en soi, tandis que son échec dépend de son incapacité à encourager. Il note que la cause des problèmes est le découragement et que sans encouragement, sans que le client croie en ses capacités et restaure sa confiance en soi, il ne peut pas avancer : « *Without encouragement, without having faith in himself restored, [client] cannot see the possibility of doing or functioning better.* » (*idem*, p. 62). Le conseiller accompagne le client dans la découverte de ses forces dans les moments de difficulté. L'encouragement est la clé de la relation d'accompagnement entre, d'un côté, le formateur en tant que professionnel et, de l'autre côté, le jeune en tant que personne accompagnée dans sa difficulté.

¹⁴² Quiers-Valette (1978) a déjà avancé le concept d'incitation au service de la politique économique.

Formateur 2

Concept d'action

F2 fait usage du concept « d'action » en utilisant avec S1 la stratégie des actes directifs qui repose sur sa connaissance de la timidité du jeune et de son besoin d'être assisté dans l'organisation de ses activités.

Dans la situation de clôture de l'entretien, en s'appuyant sur le concept d'action, le formateur cherche à mobiliser chez le jeune le « sujet capable » qui est le « sujet de l'agir en devenir » (Rabardel, 2005, p. 13). Ce « sujet capable » désigne l'« orientation de son activité, qui vise en premier lieu à intervenir dans le monde au sens large » (*idem*, p. 12). Dans la situation postérieure à l'entretien, c'est le « sujet de l'agir » qui prendra le relais. Ainsi, dans un processus de développement, le sujet « capable » se libère et agit en transformant le réel et en se transformant lui-même (Rabardel et Samurçay, 2004)¹⁴³.

¹⁴³ Rabardel et Samurçay (2004) distinguent l'activité productive et constructive en se fondant sur Marx (Manuscrit de 1844, *tendance hégélien de gauche*) : lorsque le sujet agit, il transforme le réel dans ces différentes faces : matérielle, sociale ou symbolique.

3. Séquence d'ouverture

Introduction

La séquence d'ouverture a une fonction « phatique » qui règle « le contact physique et psychologique entre les interlocuteurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1996a, p. 37). Dans cette séquence, les protagonistes utilisent des rituels « confirmatifs » : « salutation, manifestations de cordialité, et du plaisir que l'on éprouve à cette rencontre ».

Cependant, la séquence d'ouverture des entretiens que nous avons analysés ne prend pas cette forme canonique et n'est pas présente systématiquement dans tous les entretiens. Dans cette partie, nous relevons les formes et les causes de son absence ou de sa présence.

3.1. Analyse des interactions

Nous rappelons que nous effectuons quatre niveaux d'analyse : l'analyse interactionnelle, l'analyse statistique, l'analyse des composantes du schème d'ouverture par formateur et par entretien et l'analyse des conceptualisations de la séquence d'ouverture chez tous les formateurs, dans tous les entretiens que nous avons analysés.

Premier niveau d'analyse : exemple de l'analyse interactionnelle

Dans le premier niveau d'analyse interactionnelle, nous relevons les stratégies utilisées par les formateurs pour ouvrir l'entretien. Compte tenu de la longueur de l'analyse, dans cette partie, nous donnons un exemple de notre démarche d'analyse des interactions. La version complète de l'analyse interactionnelle de la séquence d'ouverture est consultable dans l'annexe 1 (5.1). Dans cette partie, nous traçons l'évolution de chaque jeune à l'intérieur de la séquence d'ouverture. Cette séquence ne contient qu'une seule séquence, ainsi les mouvements entre les sous-séquences sont absents.

La séquence d'ouverture est présente dans 9 sur 22 des entretiens menés par F1, F2, F3 et F4 avec S1, S2, S3 et S4.

Stagiaire 3

La séquence d'ouverture se trouve dans 2 sur 3 des entretiens menés avec S3.

Absence de la séquence d'ouverture

Nous donnons l'exemple de l'E46 dans lequel F3 mobilise la stratégie de dépréciation responsable de l'absence de l'ouverture. La cause en est qu'il est insatisfait de son avancement dans le parcours de formation. Sa stratégie se fonde sur sa connaissance de l'absence de S3 des ateliers qui ont lieu l'après-midi, l'absence des démarches concrètes pour la recherche de stage, pour sortir du dispositif et pour intégrer un nouveau dispositif de formation. Nous avons relevé ses connaissances du contenu de l'E46.

Présence de la séquence d'ouverture

E41 - TP 1 à 2 (30 septembre 2009)

1 F1 Formateur 1 : Pour remettre les choses un peu au clair, ce n'est pas moi qui t'ai demandé de venir au chantier ? C'est ta demande à toi, à toi de venir au chantier-école ?

2 S3 Stagiaire 3 : Ben ouais. Moi, je voudrais venir.

Dans cet extrait, F1 ouvre un échange étendu, en ayant recours à une intervention initiative, notamment des actes directifs sous forme de questions, qui appellent à une intervention réactive de S3. F1 utilise la stratégie d'engager S3 dans l'activité verbale, en s'assurant de sa motivation à participer au chantier-école qui sera le sujet de cet entretien. La réponse affirmative de S3 clôture la séquence d'ouverture.

Marqueurs d'évolution de S1

La séquence d'ouverture se trouve dans un seul entretien sur neuf. Dans les huit entretiens qui ont eu lieu entre S1 et les formateurs, de septembre 2009 à janvier 2010, la séquence d'ouverture était absente. La seule exception de présence de la séquence figure dans l'E30 qui a eu lieu le 1^{er} mars entre F3 et S1, à la fin du parcours de formation du jeune, suite à la réalisation de deux stages de poissonnier qui ont donné envie au jeune de suivre une formation de poissonnier. L'objectif de ce dernier entretien est de faire le bilan du parcours du jeune afin de faire la transition du dispositif du Parcours 2 au dispositif de l'École de la Deuxième Chance. L'évolution de l'action du formateur indique l'évolution du jeune et de son parcours de formation.

Marqueurs d'évolution de S2

Nous n'avons pas relevé de marqueurs de développement liés à la séquence d'ouverture, qui était présente dans tous les entretiens menés par les formateurs avec S2. La cause peut être liée à son avancement linéaire dans son parcours de formation.

Marqueurs d'évolution de S3

Depuis septembre 2009, la séquence d'ouverture est présente dans les entretiens. A partir du 5 janvier 2010, elle est absente. La cause de cette omission volontaire est l'insatisfaction de F3 due à l'absence de S3, de la lenteur de ses démarches de recherche de stage de vendeur et de sortie vers l'école de la deuxième chance.

Marqueurs d'évolution de S4

De septembre à novembre 2009, la séquence d'ouverture est absente dans les entretiens à cause du mécontentement des formateurs : l'absence de S4 dans les derniers jours de stage d'employé de libre service et la multiplication des métiers qu'ils lui proposent et qu'ils travaillent avec lui, sans engagement concret de sa part. A partir du 26 novembre, la séquence d'ouverture apparaît dans les entretiens, à cause de l'avancement de S4 dans la découverte du métier d'auxiliaire de puériculture et de son intention de rechercher un stage. Du 26 novembre 2009 au 11 janvier 2010, suite à l'absence des démarches visibles vers le stage, la longueur et la fréquence des tours de parole de S4 baissent progressivement. La séquence d'ouverture disparaît complètement dans le dernier entretien que nous avons enregistré le 1^{er} mars 2010 à

cause de la non-satisfaction des formateurs à propos des variations des démarches non abouties de S3 : recherche de métier, stage, sortie du dispositif.

Deuxième niveau d'analyse : analyse statistique

a. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence d'ouverture par intervenant

Nous présentons dans un tableau les résultats de l'analyse statistique des mots consacrés à la séquence d'ouverture par intervenant. La version complète est consultable dans l'annexe 1 (5.2). Dans cette partie, nous commenterons uniquement les résultats indispensables pour l'analyse de cette séquence.

La séquence d'ouverture est présente dans 41% des entretiens menés par quatre formateurs avec quatre jeunes. Dans les entretiens comportant cette séquence, le pourcentage de mots consacrés à l'ouverture est de 1% chez les stagiaires et de 2% chez les formateurs.

Lien entre la verbalisation du jeune, le jugement sur son parcours et les stratégies utilisées par les formateurs

Ci-dessous, nous trouvons une schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence d'ouverture dans les entretiens comportant la séquence chez chaque stagiaire.

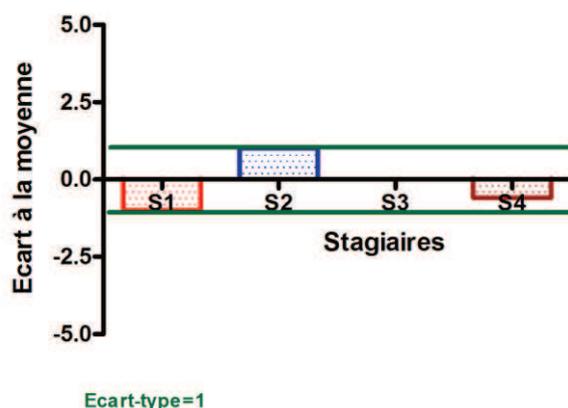


Figure 54 : Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence d'ouverture chez les stagiaires.

L'écart-type des mots prononcés par chaque jeune est lié à son avancement dans son parcours. Les formateurs étaient satisfaits du parcours de formation de S2. Ainsi, ils ont initié la séquence d'ouverture dans tous les entretiens qu'ils ont menés avec lui. De même, ils ont utilisé la stratégie de reconnaissance de son parcours passé et actuel, qui a influencé l'écart à la moyenne de ses mots qui s'élève à +1. C'est l'écart-type le plus élevé par rapport à S1, S3 et S4.

L'insatisfaction des formateurs du parcours de S1 et S4 a influencé l'écart à la moyenne de leurs mots énoncés qui s'abaissent respectivement à -1 et à -0,6. Cela se produit plus précisément, avec les jeunes dont le parcours de formation est jugé insatisfaisant par les formateurs. Ceux-ci tendent à supprimer la séquence d'ouverture pour marquer leur mécontentement. Cependant, même lorsqu'ils choisissent d'initier l'entretien par la séquence d'ouverture, les stratégies qu'ils utilisent ne favorisent pas la prise de parole du jeune en difficulté : incitation à agir, engagement dans l'action, encouragement. Toutefois, le

changement de l'emplacement de ces stratégies à l'intérieur de l'entretien, peut avoir des effets différents sur la prise de parole du jeune.

Lien entre l'absence de la séquence et les stratégies utilisées par les formateurs

Le nombre des entretiens comportant la séquence d'ouverture est de 11% avec S1 et de 43% avec S4. Ce taux d'absence élevé peut être dû aux stratégies utilisées par les formateurs : la dépréciation et le renoncement à la fonction relationnelle.

1- Stratégie de dépréciation

En croisant le nombre élevé d'absences des séquences d'ouverture dans les entretiens menés avec S1 et S4, nous faisons le constat que la stratégie de dépréciation utilisée par les formateurs, est due à leur insatisfaction de l'avancement des jeunes dans leurs parcours de formation. Nous donnons l'exemple de S1 avec qui les formateurs ont utilisé cette stratégie, en se fondant sur leur connaissance de son parcours : l'interruption passée de deux stages sans prévenir les formateurs, le blocage de l'enquête de découverte du métier de vendeur, le refus de prendre contact avec l'organisme de sortie 2 pour connaître les résultats de la sélection des candidats, l'émergence du problème d'affichage des prix sur les bonnes étiquettes des poissons lors du stage de poissonnier.

2- Stratégie de renoncement à la fonction relationnelle

Au même titre que S1, S4 n'a pas suivi les conseils et les recommandations des formateurs et n'a pas tenu ses engagements. Cependant, la baisse des séquences d'ouverture de S1 est plus importante parce que les difficultés qu'il rencontre dans son parcours de formation s'accumulent avec la connaissance par les formateurs de son problème de timidité. Ainsi, ils ne ritualisent pas l'ouverture de l'entretien et n'ouvrent pas le canal de communication avec lui.

Systeme des places

Les résultats de la séquence d'ouverture sont identiques à ceux de la séquence de clôture du point de vue des taxèmes de la forme, de la structuration et du contenu de l'interaction qui placent le formateur en « position haute », face au jeune qui occupe la « position basse » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 319). Grâce à son statut institutionnel, le formateur initie la séquence, il mène et oriente le sujet de discussion, il attribue, ou non, au jeune les tours de parole.

Les taxèmes de la structuration de l'interaction, notamment les « aspects quantitatifs » de l'organisation des tours de parole, montrent que S3 était en « position haute » face aux formateurs qui étaient en « position basse » et que S4 était dans la même position que les formateurs. Le pourcentage de mots de S3 consacrés à la séquence de clôture dans les entretiens comportant la séquence est de 1% contre 0,06% pour les formateurs, tandis que le pourcentage de S4, qui est de 0,4%, est équivalent à celui des formateurs.

b. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence d'ouverture par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire

Les détails de ce type d'analyse statistique, présentés dans des tableaux et schémas, sont consultables dans l'annexe 1 (5.2).

Au fil des entretiens, les formateurs n'étaient pas satisfaits du parcours de S1 et S4 qui ne réalisaient pas les démarches jusqu'au bout. Par conséquent, ils faisaient disparaître intentionnellement la séquence d'ouverture pour manifester leur mécontentement. Nous donnons les exemples de blocage des jeunes déjà cités dans les entretiens d'explicitation : la passation du questionnaire de vendeur par S1 et la recherche de stage de puériculteur dans une crèche par S4. De ce fait, S1 et S4 verbalisent respectivement 0% et 0,4% des mots à la séquence d'ouverture dans les entretiens ordinaires comportant la séquence, avec des écarts-types respectifs de -1 et de -0,6, tandis que S2 et S3 y consacrent respectivement 2% et 1% avec des écarts-type de +1 et 0. Ces résultats confirment que l'insatisfaction ou la satisfaction des formateurs du parcours de chaque jeune influencent non seulement le contenu de l'activité verbale dans la séquence de référence, mais aussi l'intérêt que chaque jeune porte à la séquence. Cet intérêt est manifeste par le nombre des mots que celui-ci lui consacre.

Troisième et quatrième niveau d'analyse : configuration des comparaisons interindividuelles et schéma de conceptualisation du schème de l'action d'ouvrir l'entretien

Dans le troisième niveau d'analyse de la construction du schème d'ouverture, nous présentons, dans un tableau dans l'annexe 1 (5.3.), la configuration des comparaisons interindividuelles entre les formateurs, par entretien. A l'intérieur de chaque entretien, nous relevons les concepts responsables de la mobilisation des stratégies, des connaissances et des règles d'action. Nous développons les résultats¹⁴⁴ dans la discussion de cette séquence.

Dans le quatrième niveau d'analyse, nous présentons le schéma qui récapitule toutes les conceptualisations de la séquence d'ouverture chez les formateurs, dans tous les entretiens. Nous commentons les résultats de ce schéma dans la discussion des résultats de cette séquence.

¹⁴⁴ Dans cette partie, nous ne commentons pas les détails de ce tableau que nous développons dans la discussion des résultats de cette séquence. Nous avons utilisé les résultats de cette analyse dans le quatrième niveau d'analyse. Ils nous aident à mieux comprendre la cause de la disparité interindividuelle entre les formateurs et son lien avec la mobilisation des concepts et des stratégies dans la situation sociale d'entretien.

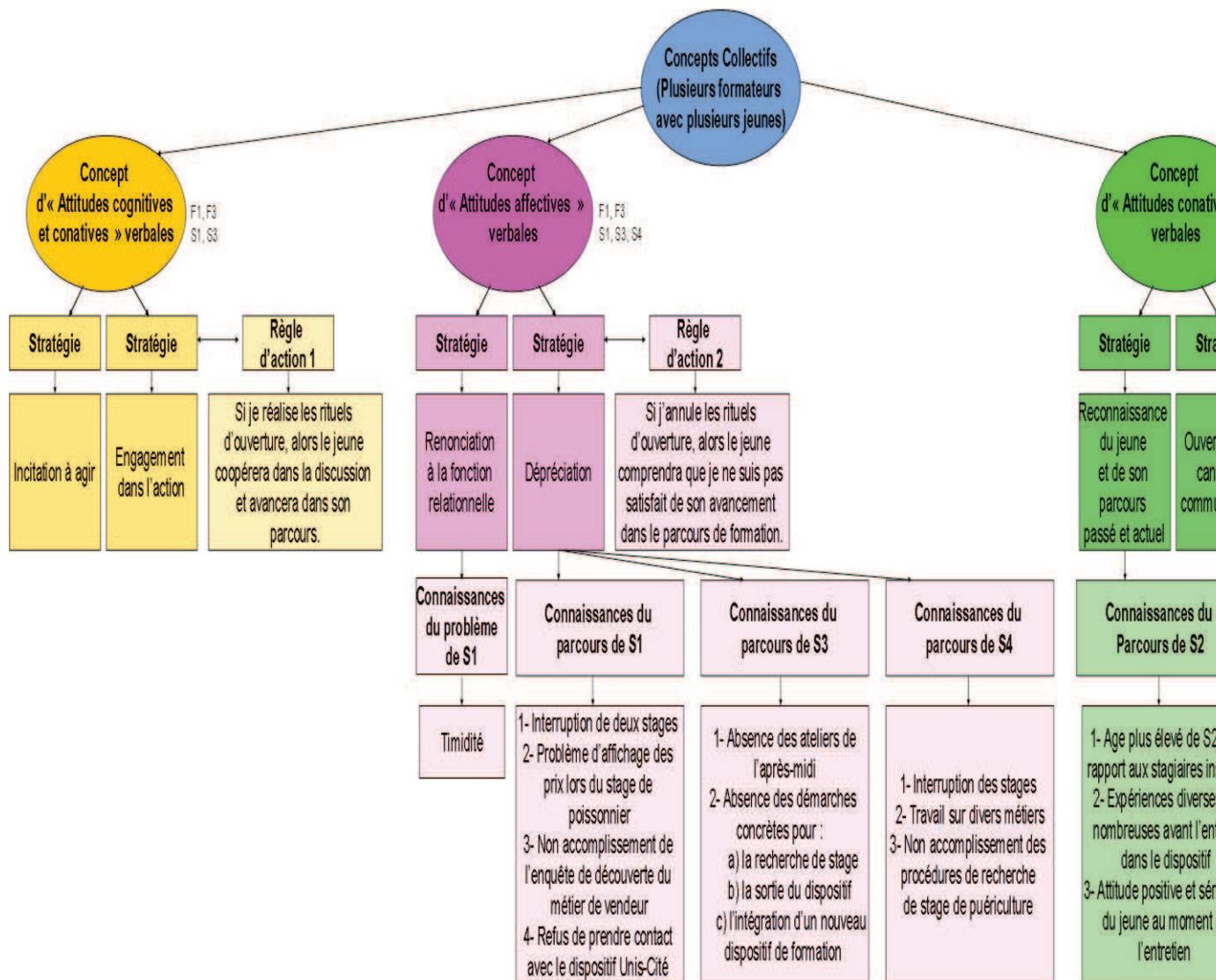


Figure 55 : Schéma de toutes les conceptualisations du schéma de l'action de clôturer l'entrée

3.2. Discussion des résultats

Après l'analyse des interactions, nous éliminons l'influence de la durée et la fréquence des entretiens sur la présence ou l'absence de la séquence d'ouverture. Le rôle de chaque protagoniste est bien défini. Soit le formateur supprime la séquence d'ouverture, soit il utilise des interventions initiatives pour ouvrir la séquence et le jeune coopère par des interventions réactives. La seule exception de coopération du jeune est le cas où le formateur utilise des interventions tronquées ne laissant pas au jeune un espace d'expression. Ainsi, dans la séquence d'ouverture, nous pouvons considérer le formateur comme dominant et le jeune comme dominé.

Concepts mobilisés

Concepts collectifs : plusieurs formateurs avec plusieurs jeunes

Par l'analyse des données, notamment les stratégies des formateurs, nous avons repéré le concept d'« attitude » qui est responsable de la présence ou de l'absence de la séquence d'ouverture. Ce concept est collectif, dans le sens où il est utilisé par plusieurs formateurs avec plusieurs jeunes.

En psychologie sociale, Allport (1935, p. 810) définit le concept d'attitude comme « un état mental et nerveux, de préparation (à l'action), organisé par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur les réponses des individus sur les objets et les situations »¹⁴⁵ (*notre traduction*). Katz (1960, p. 168) met en évidence le fait que l'attitude est « la prédisposition de l'individu à évaluer un objet particulier dans un sens favorable ou défavorable »¹⁴⁶ (*notre traduction*). Eagly & Chaiken (1993) rajoutent que ces objets ou classes d'objets appartiennent au monde social. Selon Maisonneuve (1987, p. 107) : « L'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (parole, ton, gestes, actes, choix) - ou en leur absence. »

Notre point de départ est la théorie tripartite de Rosenberg et Hovland (1960) qui décrivent que, face à un objet ou stimulus (individu, groupe, situation, etc.), l'individu peut avoir trois catégories d'attitudes qui peuvent être verbales ou non-verbales : affectives, cognitives et conatives (comportementales). L'attitude affective se manifeste par des réponses physiologiques (expression des sentiments, des émotions, etc.), l'attitude cognitive se révèle avec des réponses perceptives relatives à la pensée (expression des savoirs, croyances, opinions, jugements, connaissances, etc.) et l'attitude conative émerge dans les comportements (expression des réactions, intentions).

Dans les extraits où la séquence d'ouverture est présente, nous avons repéré deux concepts qui organisent l'activité du formateur. D'abord, le concept mixte des attitudes cognitive et conative (verbales) qui a donné lieu aux stratégies d'incitation à agir, d'engagement dans l'action ; ensuite, le concept solo d'attitude conative (verbale) qui a donné lieu aux stratégies de reconnaissance et d'encouragement du jeune. Les stratégies de ces deux types de concepts

¹⁴⁵ Allport (1935, p. 810) définit l'attitude comme : « mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related ».

¹⁴⁶ Katz (1960, p. 168) indique que : « an attitude is the predisposition of the individual to evaluate a particular object in a favorable or unfavorable manner ».

donnent lieu à la règle d'action : « Si je réalise les rituels d'ouverture, alors le jeune coopérera dans la discussion et avancera dans son parcours. »

Analyse statistique de l'effet du formateur sur la verbalisation des stagiaires dans les onze séquences

Nous avons réalisé une analyse statistique afin de déterminer l'effet du formateur sur la verbalisation des stagiaires, dans toutes les séquences d'interaction, de tous les entretiens ordinaires, avec tous les jeunes (S1, S2, S3, S4) et tous les formateurs (F1, F2, F3, F4). Nous avons comparé le pourcentage de mots des stagiaires dans leurs entretiens avec chaque formateur. Nous présentons les résultats dans le diagramme suivant.

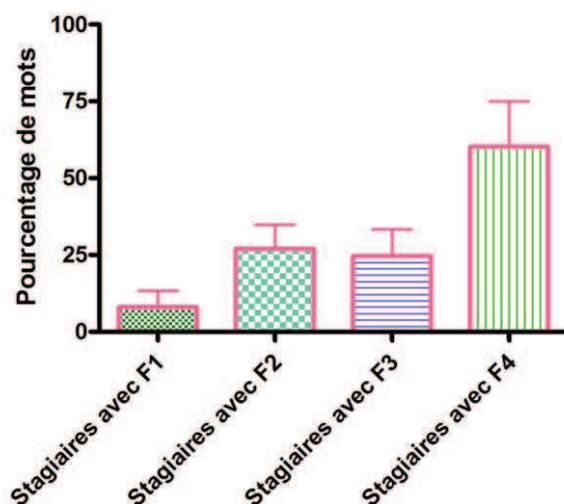


Figure 56 : Effet du formateur sur la verbalisation des stagiaires.

Le pourcentage de mots des stagiaires le plus élevé se trouve dans leurs entretiens avec F4 (60% ± 15). Le pourcentage moyen des mots le plus bas est avec F1 (8% ± 5,3). Les entretiens des stagiaires avec F2 et F3 présentent des pourcentages intermédiaires : 27% ± 7,8 et 25% ± 8,7 respectivement ($F [3,22] = 22, p < 0.0001$).

Nous concluons que les résultats de notre analyse statistique montrent que, dans toutes les séquences d'entretien, le pourcentage de mots prononcés par chaque stagiaire varie en fonction du formateur qui conduit l'entretien. Pour confirmer l'hypothèse de la dépendance du pourcentage de mots prononcés par chaque stagiaire selon le formateur, nous effectuons une analyse supplémentaire. Nous comparons le pourcentage de mots des stagiaires au cours des entretiens avec chaque formateur par rapport au pourcentage moyen des mots de tous les stagiaires lors de leurs entretiens avec tous les formateurs.

Pourcentage de mots des stagiaires avec F1

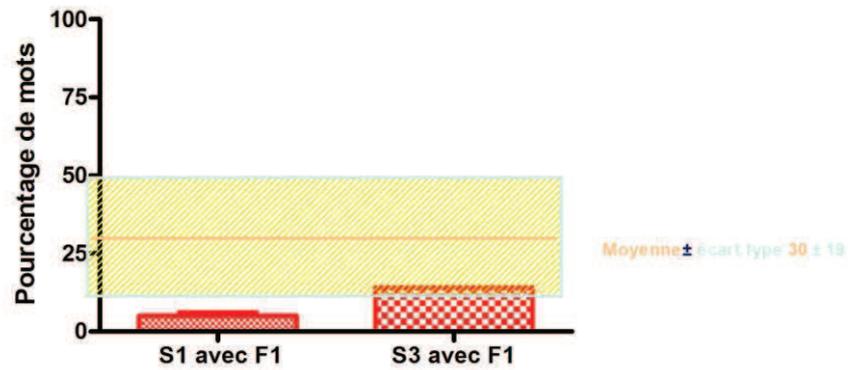


Figure 57 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F1.

Les pourcentages de mots de S1 et de S3 avec F1 sont respectivement de 5% ± 1,4 et de 14%¹⁴⁷. Nous pouvons constater que ces pourcentages sont largement inférieurs à la moyenne.

Pourcentage de mots des stagiaires avec F2

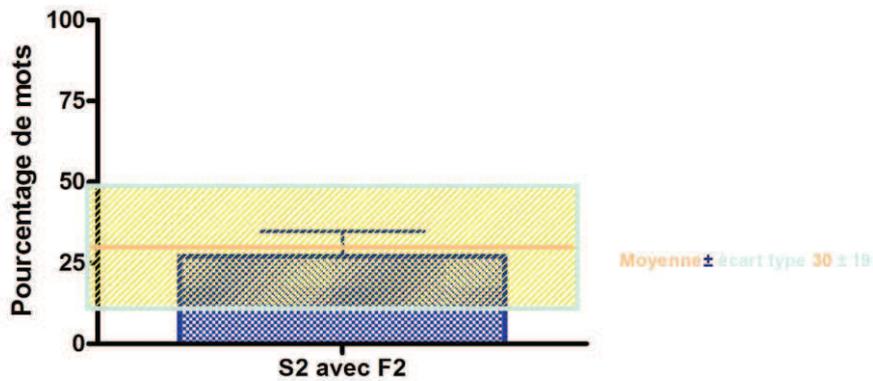


Figure 58 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F2.

Le pourcentage moyen des mots de S2¹⁴⁸ avec F2 est de 27% ± 7,8.

¹⁴⁷ Le Test t n'est pas réalisé parce que S3 n'a eu qu'un seul entretien avec F1.

¹⁴⁸ S2 était le seul jeune qui a eu des entretiens avec F2.

Pourcentage de mots des stagiaires avec F3

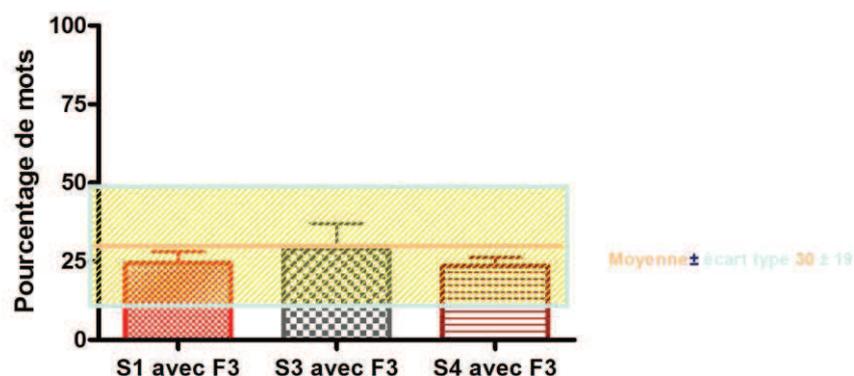


Figure 59 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F3.

Les pourcentages de mots de S1 avec F3 est de 24% \pm 10, celui de S3 avec F3 est de 29% \pm 11 et celui de S4 avec F3 est de 24 \pm 6,7.

Pourcentage de mots des stagiaires avec F4

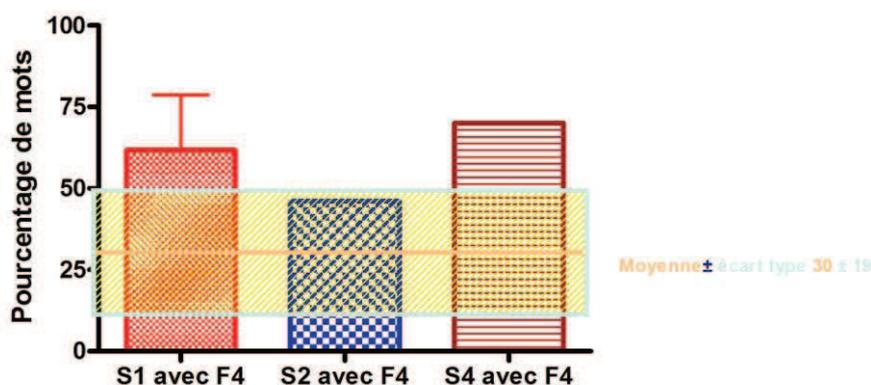


Figure 60 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F4.

Les pourcentages de mots de S1 avec F4 est de 62% \pm 17, celui de S2 avec F4 est de 46% et celui de S4 avec F4 est de 70%.

Les résultats de notre analyse montrent que tous les pourcentages moyens des mots des stagiaires avec F1 sont inférieurs à la moyenne, les entretiens des stagiaires avec F2 et F3 tombent dans l'intervalle $\mu \pm \sigma$; tandis qu'avec F4 ils sont largement supérieurs à la moyenne. Les résultats de notre analyse statistique confirment notre hypothèse selon laquelle le pourcentage moyen des mots prononcés par chaque jeune est dépendant du formateur qui conduit l'entretien : le même stagiaire varie le pourcentage moyen des mots qu'il prononce en fonction du formateur. Ces résultats prouvent que les différentes stratégies qu'utilise chaque formateur, dans la situation sociale d'entretien ordinaire avec les stagiaires, sont responsables de cette variation : ces stratégies sont mises en œuvre au service de la mobilisation des concepts de référence et en fonction du sujet de la séquence d'interaction.

4. Discussion des résultats des trois séquences

Les membres d'une même société partagent la même culture, ce qui leur permet de lui attribuer la même signification (Goffman, 1973). Dans une situation sociale, les co-présents partagent et respectent les mêmes « règles culturelles » : « Ces règles de brassage organisent socialement le comportement de ceux engagés dans la situation. » (Goffman, 1988a, p. 147). Sauf que pour le jeune en difficulté, partager la même interprétation de la situation sociale, des règles culturelles et des rituels qui la régissent dans la société française, ne se fait pas spontanément, ce qui influence la conduite de ses actions. De ce fait, nous pouvons considérer le jeune en difficulté comme « anomal » au sens que Canguilhem (1966) donne à ce terme. Il distingue l'« anomal », qui relève de la « variation individuelle » en référence à des normes reconnues socialement, et l'« anormal » se référant à une pathologie (*idem*, pp. 85-87). Dans le même sens Goffman (1963, 1975b) oppose le « normal » et le « stigmatisé », en expliquant que c'est en fonction de la « norme » s'appuyant sur un idéal que nous repérons la « déviance » considérée comme un « stigmat ». Ce qui stigmatise le jeune en difficulté n'est pas son anomalie par rapport aux jeunes normaux, mais ses effets qui l'empêchent de chercher et de trouver un métier qui lui convient et de construire un projet de formation lui permettant par la suite de s'insérer professionnellement.

Le processus d'interprétation de la situation sociale n'est pas inné, il s'apprend tant qu'il n'y a pas une déficience mentale (Goffman, 1961). C'est ce que Vergnaud (1999a) appelle les « compétences sociales » qu'il définit comme étant : « les connaissances contenues dans les conduites sociales adaptées » (p. 30). Il explique que la formation des personnes en difficulté a un rôle important dans leur développement. Afin d'acquérir ces compétences, le jeune a besoin de construire un sens commun avec les autres membres de la société afin d'avoir des actions adaptées aux situations. Dans la situation sociale d'entretien ordinaire au sein du dispositif du Parcours 2 considéré comme une microsociété, l'interaction verbale entre les jeunes et les formateurs permet les « contacts mixtes » qui sont les « instants où les normaux et les stigmatisés partagent la même 'situation sociale' » (Goffman, 1975b, p. 23).

Par la « relation cognitive » avec le formateur expert des situations sociales, le jeune novice se trouve en transformation de son identité sociale, d'un jeune anomal à un jeune normal, en construisant de nouveaux schèmes d'action des situations de référence comme la situation du choix du métier (Goffman, 1988b, p. 197). Ce changement passe par l'élargissement de son schéma conceptuel restreint face à une situation : nouvelles actions, nouveaux buts, nouveaux concepts mobilisés, nouvelles catégories-en-acte, nouvelles connaissances, nouvelles règles d'action et nouvelles croyances. C'est, selon Goffman (1991) la dimension sociale de l'organisation de l'expérience individuelle qui mène à la construction de soi.

Dans les interactions que nous avons analysées, au sens de Kerbrat-Orecchioni (1996a), les formateurs et les jeunes coopèrent pour avancer dans leur co-activité verbale au cœur de la situation sociale d'entretien dans laquelle la conceptualisation d'un schème d'action est développée et travaillée par les deux protagonistes, selon la séquence : schème d'action du choix du métier, schème d'action de clôture et schème d'action d'ouverture. Ainsi, à l'intérieur de l'entretien ordinaire, les intervenants essaient de réaliser ce que Goffman (1988c, p. 95) appelle un « compromis de travail ». Les résultats de notre analyse ont démontré que la coopération de chacun des jeunes évolue à l'intérieur d'un même entretien et d'un entretien à l'autre. Cependant, le formateur reste le concepteur et le meneur de cette situation sociale par la mobilisation des concepts clés visés et l'utilisation des stratégies ciblées, au service de cette mobilisation.

4.1. Tâches de la séquence interactionnelle du choix du métier

Notre analyse nous a permis de distinguer quatre niveaux de concepts mobilisés par les formateurs et travaillés dans la séquence du choix du métier. Le premier niveau des concepts principaux est mis en œuvre par deux ou plusieurs formateurs. Cependant, les stratégies utilisées par les formateurs pour mobiliser chacun des concepts peuvent varier d'un formateur à l'autre et d'un jeune à l'autre. La compétence du formateur est manifeste, d'un côté par la mobilisation du concept convenant à la situation et au but de la co-activité verbale, et de l'autre par l'usage d'un répertoire de stratégies l'aidant à faire appel au concept de référence. Il les utilise en alternance, en faisant progresser leur force illocutoire, selon son évaluation de l'acquisition du but visé et des difficultés rencontrées lors de l'interaction.

Dans la situation sociale d'entretien ordinaire, dans le cadre du Parcours 2, nous considérerons l'interaction entre le formateur et le jeune au sens de Bruner (1983) comme une « interaction de tutelle »¹⁴⁹, dans laquelle la médiation sociale du formateur s'exerce uniquement dans l'activité verbale entre le formateur et le jeune. Elle permet au jeune d'apprendre à trouver une solution au problème du choix du métier qu'il ne pouvait pas effectuer seul. Cette solution se réalise par la construction des moyens d'interpréter les situations sociales par l'intériorisation des procédures cognitives nécessaires à la réalisation des actions appropriées. Ainsi, par l'interaction avec le formateur, le jeune construit le schème d'action adapté à la situation sociale du choix d'un métier précis.

En nous appuyant sur les résultats de notre analyse, les concepts mobilisés lors de l'interaction du formateur-jeune, dans la situation sociale de l'entretien ordinaire, dans le cadre du dispositif du Parcours 2, nous avons relevé les fonctions de tutelle du formateur dans la séquence du choix du métier.

Ces fonctions sont :

- d'ouvrir de nouvelles possibilités des métiers au jeune, de désigner les problèmes liés au métier sujet de l'interaction visés par le formateur, relevés par le jeune ou créés conjointement par l'interaction et de mobiliser des solutions ;
- d'évaluer et de convaincre le jeune du réalisme du métier par rapport à ses capacités, à ses difficultés, aux compétences professionnelles à développer, à la qualification nécessaire pour exercer ce métier et à la formation qui mène à ce métier ;
- d'aider le jeune à anticiper, dans la situation sociale d'interaction, le futur, l'échec, l'alternative, l'action, le refus, l'acceptation, le jugement, la compétition et l'essai ;
- d'engager le jeune dans le choix d'un métier qui lui convient, en l'aidant au moment de la situation sociale d'interaction, à se projeter dans l'avenir dans un stage, dans une formation ou dans une situation professionnelle liée au métier ;
- d'informer le jeune sur les différents métiers, sur les moyens convenables à la construction d'un projet et sur l'effort à déployer pour exercer le métier lié aux difficultés du jeune.

¹⁴⁹ Sur la même base de l'« interaction de tutelle » de Bruner (1983), nous relèverons les fonctions de tutelle du formateur dans la séquence d'ouverture et de clôture.

4.2. Tâches de la séquence interactionnelle de pré-clôture et de clôture finale

Dans les entretiens que nous avons analysés, l'action de clôture non accompagnée de l'activité de pré-clôture est présente dans un seul entretien sur dix. Tandis que les activités de pré-clôture et de clôture sont présentes, en duo, dans neuf entretiens sur dix, même lorsque la séquence de clôture contient un seul tour de parole. Ces deux activités verbales sont exclusivement initiées par les formateurs.

En résumé, dans les entretiens entre les formateurs et les jeunes en difficulté que nous avons analysés, l'activité de pré-clôture pilotée par le formateur gouverne la séquence de clôture. Elle est présente dans six entretiens sur neuf. Dans deux entretiens seulement, les formateurs utilisent conjointement les deux activités de pré-clôture et de clôture finale. Dans un seul entretien, le formateur produit l'activité de clôture finale non accompagnée de l'activité de pré-clôture.

4.2.1. Pré-clôture

En nous appuyant sur les résultats de notre analyse, notamment les concepts mobilisés lors de l'interaction entre le formateur et le jeune en difficulté, dans la situation sociale de l'entretien ordinaire, dans le cadre du dispositif du Parcours 2, nous avons relevé les fonctions de tutelle du formateur dans la séquence de clôture telles qu'elles sont expliquées par Bruner (1983b).

En premier lieu, la fonction du formateur est d'engager le jeune dans les activités futures : les formateurs en font usage à neuf reprises en rappelant au jeune les activités à réaliser dans le futur et en obtenant son accord. En deuxième lieu, sa fonction est de reconforter le jeune : les formateurs en ont fait usage à six reprises en utilisant les stratégies d'ouverture de nouvelles possibilités et de questionnement qui correspondent à la fonction générale de pré-clôture, décrite par Schegloff et Sacks (1973). La pré-clôture donne la chance à chaque protagoniste d'introduire de nouveaux sujets.

En dernier lieu se manifestent des fonctions moins fréquentes. La fonction d'encouragement du jeune est utilisée à deux reprises par les formateurs.

Les fonctions utilisées à une seule reprise sont :

- la fonction de sollicitation du jeune, responsable de l'absence de la séquence, en monopolisant la parole et en utilisant les actes directifs ;
- la fonction d'action en suscitant chez le jeune son pouvoir d'agir ;
- la fonction d'information sur l'avancement de son parcours de formation ;
- la fonction d'incitation à avancer malgré la régression.

Dans les entretiens entre les formateurs et les jeunes, nous avons relevé deux exceptions à l'activité de pré-clôture présentée par Schegloff et Sacks (1973). Premièrement, les tours de parole ne prennent pas toujours la forme de paires adjacentes. Deuxièmement, l'activité verbale des formateurs se limite à la mobilisation de leurs concepts. Ils ne retravaillent pas les nouveaux éléments ou sujets introduits de façon légitime par les jeunes dans cette section, avant la clôture finale. Pourtant, selon Schegloff et Sacks (1973), la pré-clôture a comme fonction de déterminer si tout ce qui devrait être discuté a été discuté, avant la clôture finale.

4.2.2. Clôture finale

Selon Schegloff et Sacks (1973), cette partie concerne l'accord de clôturer. L'accord de clôturer est absent dans cette partie. Le formateur demande l'accord du jeune dans la partie de pré-clôture, non pas pour clôturer, mais pour l'engager dans le futur.

Dans cette deuxième partie des activités verbales de clôture, la seule fonction du formateur est de respecter le rituel de la politesse dans l'interaction en formulant les salutations pour ne pas rompre la relation avec le jeune et pour préserver sa face et celle du jeune.

4.3. Tâches de la séquence interactionnelle d'ouverture

Nous rappelons que les fonctions de la séquence d'ouverture sont d'ouvrir le canal de communication, de « reconnaître l'autre », d'initier et de déterminer la situation de l'échange verbal, de la nature de l'échange et de l'objectif de l'entretien (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 221). Cependant, le formateur fait un autre usage de la séquence d'ouverture et la manifeste par son activité verbale, par le langage, par son contenu, mais aussi par l'absence des formes langagières. Ainsi, il exprime son contentement, son mécontentement, sa déception, sa reconnaissance des efforts et des engagements. Certains types de séquence d'ouverture sont « violents » : le formateur peut procéder directement à une remise au pas, sans aucune formule d'accueil, d'écoute, de politesse ou peut faire de la provocation. Son objectif est de créer un « choc » auprès du jeune afin de lui donner une sérieuse secousse. L'effet de cette démarche est de relancer son parcours, puisque le formateur le met en obligation de se justifier, d'exprimer ses problèmes et ses craintes pour trouver des solutions. Par conséquent, la suppression des rituels de politesse, par le formateur qui mène l'ouverture de l'entretien dans ce type de dispositif, sauve ses interactions.

En nous fondant sur les résultats de notre analyse, notamment les concepts mobilisés lors de l'interaction formateur-jeune, dans la situation sociale de l'entretien ordinaire, dans le cadre du dispositif du Parcours 2, nous relevons les fonctions de tutelle du formateur dans la séquence d'ouverture telles qu'elles sont expliquées par Bruner (1983b) : transmettre ses attitudes au jeune. Lorsqu'il transmet des attitudes affectives au jeune, il annule la séquence d'ouverture afin de montrer son mécontentement, tandis que lorsqu'il transmet des attitudes conatives et cognitives, il reconnaît le parcours du jeune, l'engage dans l'action, l'incite à avancer et assure l'ouverture du canal de communication. Dans cette séquence, par la domination que le formateur exerce sur le jeune dominé, il assure l'exercice de ses fonctions professionnelles : évaluer les activités et l'avancement du parcours de formation du jeune et communiquer ses attitudes, en faisant référence de façon dissimulée aux intentions des concepteurs du dispositif de formation.

La suppression des rituels de politesse par le formateur, pour faire savoir son mécontentement avait un effet positif sur le parcours des jeunes. Nous donnons l'exemple de S1 qui avait comme tâche, assignée par le formateur, de remplir le questionnaire auprès des vendeurs et qu'il ne réalisait pas et de S4 qui avait comme tâche de rechercher un stage d'auxiliaire de puériculture dans une crèche : l'expression de l'insatisfaction du formateur les a amenés à exprimer leur problème au cours de l'entretien, mais surtout à essayer à plusieurs reprises de se confronter à de nouveaux espaces physiques et sociaux, puisqu'ils savent que leur activité à l'extérieur du dispositif est suivie et évaluée à l'intérieur du dispositif par les formateurs.

Chapitre 7: Interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques

Ce chapitre se divise en deux sections : l'analyse des interactions et la discussion des résultats.

Nous nous fondons sur le modèle d'analyse que nous avons préétabli en utilisant quatre niveaux d'analyse : analyse séquentielle, analyse de la conceptualisation du schème d'action, analyse conversationnelle et analyse statistique.

1. Analyse séquentielle de tous les entretiens préparant les appels téléphoniques

Premier niveau d'analyse : analyse séquentielle

Dans cette partie, nous citons et commentons les résultats de l'analyse séquentielle qui sont indispensables au développement de cette partie. L'analyse complète est consultable dans l'annexe 2 (1).

1.1. Analyse séquentielle générale

L'analyse séquentielle nous a permis d'abord de distinguer deux types d'entretiens entre le formateur et le jeune : les entretiens « ordinaires » qui sont programmés sur l'emploi du temps du jeune et les entretiens « préparant les appels téléphoniques » qui sont fortuits. Nous avons repéré cinq entretiens menés par F1 et F4 qui ont permis la préparation des appels téléphoniques avec S1 et S2. Quatre entretiens ont eu lieu avec S1 (E10, E13, E16 et E19) et un seul entretien a eu lieu avec S2 (E37). Ensuite, l'analyse séquentielle de ces entretiens nous a permis de relever six séquences interactionnelles : identification des objectifs de l'appel téléphonique, préparation de la méthode d'appel, préparation du contenu de la conversation à venir, relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler, relevé des difficultés propres au choix de l'entreprise à contacter, débriefing après l'appel téléphonique.

Nous avons choisi d'analyser la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques. Nos deux critères de sélection sont la présence de la séquence dans les entretiens menés avec les deux stagiaires et la disparité de l'importance accordée à cette séquence chez chacun des deux stagiaires

1.2. Résultats de l'analyse séquentielle de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques

Le tableau ci-dessous détaille les résultats de notre analyse séquentielle relatifs à la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique. Cette séquence est présente dans les

E10, E16, E19, E37 de S1 et de S2, mais elle est absente de l'E13. Pour l'essentiel, une interaction est présente au début de chaque entretien. D'autres peuvent se rajouter au cours de l'entretien, surtout si le jeune réalise un nouvel appel téléphonique avec un nouvel interlocuteur.

Tableau 12 : Entretiens préparant les appels téléphoniques de S1.

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques
E10	9 novembre 2009	S1, F1 et F4	3-5 14-29 47-51	I1, I2
E13	16 novembre 2009	S1 et F4	Séquence absente	I3, I4
E16	18 novembre 2009	S1 et F4	5-12	I5
E19	25 novembre 2009	S1 et F4	1-13 20-22 32-37	I6, I7, I8
E37	10 novembre 2009	S2 et F4	1-3	I9, I10, I11

En référence au volume considérable de l'analyse et de la discussion de ce chapitre, nous présentons d'abord l'exemple d'analyse des TP 3 à 5 de l'E10 qui exposent notre démarche d'analyse, en mentionnant les différentes étapes : l'analyse conversationnelle, l'analyse de la conceptualisation du schème d'action (le schéma des mouvements interactionnels et les deux niveaux de la construction du schème d'action). Ensuite, par entretien, nous présentons toutes les interactions relatives à cette séquence et nous incluons uniquement le deuxième niveau d'analyse, à savoir le schéma récapitulatif de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler dans toutes les interactions du même entretien et son interprétation. L'analyse complète des E10, E13, E19 et E37 est consultable successivement dans les annexes 2 (3.1 - 3.2 - 3.3 - 3.4) du chapitre des entretiens préparant les appels téléphoniques.

2. Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E10

2.1. Analyse des interactions

Tableau 13 : Récapitulatif de l'E10.

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques	Version complète d'analyse
E10	9 novembre 2009	S1, F1 et F4	3-5 14-20 (interruption) 21-29 47-51	I1, I2	Annexe 2 (3.1)

L'E10 est le premier entretien qui prépare S1 à utiliser le téléphone pour entrer en contact avec des personnes extérieures au dispositif, à une fin de service. Il comporte quatre interactions qui abordent la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques.

Première interaction : première étape de la conceptualisation du schème d'action

Cette première étape concerne les TP 3 à 5 qui ont lieu entre F1 et S1. F1 assigne au jeune la tâche d'appeler et lui fixe le but et le sous-but de l'appel.

E10 - TP 3 à 5 (9 novembre 2009)

3F1 Formateur 1 : Il y a deux rues, il faut demander à (prénom de F3), il les connaît bien.

4S1 Stagiaire 1 : Euh, c'est lui euh, c'est lui qui m'a dit de chercher, euh.

5F1 Formateur 1 : rue de euh...(3s) c'est euh, c'est quartier de (nom du quartier), essaye d'appeler euh, de demander si c'est bien l'adresse, il faut s'entraîner.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans les TP 3 et 5, F1 essaie de trouver une solution au problème du jeune, qui est la recherche de la bonne adresse de l'organisme social 3, afin que S1 trouve un psychologue qui l'aide à vaincre sa timidité. Dans le TP 3, F1 utilise plusieurs types d'actes : les actes assertifs pour renseigner le jeune sur la rue de l'organisme social 3, en se fondant sur ses propres ressources ; les actes directifs pour faire appel aux ressources d'un autre formateur ; les actes assertifs pour crédibiliser la ressource qu'il lui propose. Dans le TP 4, l'énoncé de S1 est réactif à l'énoncé initiatif de F1. Il utilise l'acte assertif pour réfuter la crédibilité du formateur que F1 lui a proposé, puisque celui-ci lui avait aussi demandé de chercher l'adresse de l'organisme social 3. Dans le TP 5, F1 utilise d'abord les actes assertifs pour décrire au jeune le quartier dans lequel se trouve le centre mais, suite à l'insuffisance de ses connaissances sur l'adresse de l'organisme social 3, F1 décide de s'appuyer sur les ressources de l'organisme de référence. Ainsi, il utilise les actes directifs pour fixer au jeune la tâche d'appeler l'organisme social 3. Son but est de s'informer sur l'adresse exacte de l'organisme social 3 et son sous-but est de s'entraîner à appeler. Par les actes directifs prenant la forme d'un ordre à l'impératif

présent du verbe essayer et d'une obligation dans l'indicatif présent du verbe falloir, F1 incite le jeune à s'engager dans ce qu'il lui propose.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans le TP 5, nous repérons trois mouvements (M1, M2 et M3) effectués par F1 dans le sens de la construction du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3. Dans le M1, F1 détermine la tâche d'appeler l'organisme social 3. Ce mouvement est déclencheur de la construction des composantes du schème d'action dans cette interaction et dans les interactions qui font suite au même entretien. Dans le M2, il fixe le but de s'informer sur l'adresse et dans le M3 il établit le sous-but de s'entraîner à appeler.

M1	F1 – TP5 : Tâche : appeler l'organisme social 3
M2	F1 – TP5 : But : se renseigner sur l'adresse
M3	F1 – TP5 : Sous-but : s'entraîner à appeler

Figure 61 : Schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 3 à 5.

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

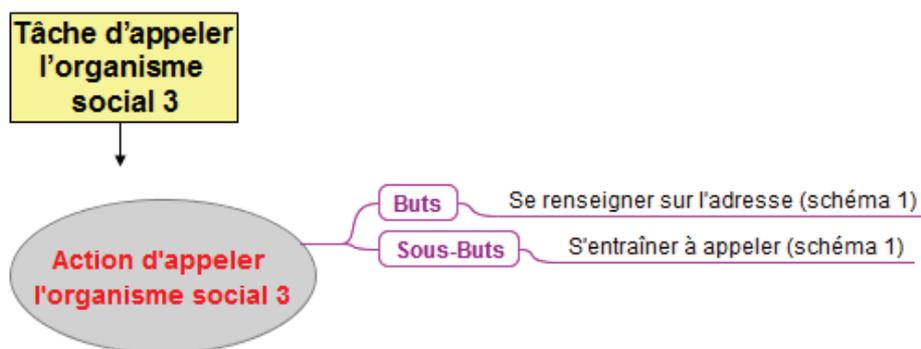


Figure 62 : Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 3 à 5 de l'E10.

Deuxième interaction : deuxième étape de la conceptualisation du schème d'action

E10 - TP 14 à 20 (9 novembre 2009)

14F4 Formateur 4 : Pourquoi tu veux aller là-bas ?

15S1 Stagiaire 1 : Je pense euh, que je veux aller euh, je ne sais pas.

16F4 Formateur 4 : Aller pour faire quoi ?

17S1 Stagiaire 1 : Aucune idée. (...)

18F1 Formateur 1 : Euh, l'(organisme social 3), c'est pour parler avec une personne pour discuter de tes problèmes, non ?

19S1 Stagiaire 1 : Ouais, euh, une personne qui peut m'aider.

20F1 Formateur 1 : Oui, en fait c'est pour discuter avec des psychologues. Euh, nous, ce qu'on pense euh, nous, on te propose euh, c'est d'aller euh, là-bas parce que tu as un problème dans ta peur euh, de t'exprimer. Il y a là-bas des personnes qui peuvent peut-être t'aider euh, parce que euh, souvent euh, le fait de discuter avec les personnes euh...
(Interruption)

Troisième interaction : troisième étape de la conceptualisation du schème d'action

Dans l'interaction ci-dessous, avant de passer à l'acte d'appeler, avec l'accompagnement de F4, S1 s'entraîne à appeler.

E10 - TP 21 à 29 (9 novembre 2009)

(Interruption)

21S1 Stagiaire 1 : Bonjour, j'aimerais euh, prendre euh, prendre un rendez-vous pour voir euh, pour voir euh, s'il y a quelqu'un euh, qui pourrait euh, m'aider euh.

22F4 Formateur 4 : T'aider à quoi ?

23S1 Stagiaire 1 : Euh m'aider, à euh à prendre euh, à prendre euh, à comprendre euh (10s) à comprendre mon problème euh...(3s).

24F4 Formateur 4 : Le problème de quoi ?

25S1 Stagiaire 1 : Le problème, euh de timidité euh.

26F4 Formateur 4 : Est-ce que tu es convaincu de ça ?

27S1 Stagiaire 1 : ...(10s) Ouais, je suis euh, je suis timide.

28F4 Formateur 4 : Et que tu as besoin d'aide ?

29S1 Stagiaire 1 : ...(20s) (S1 se déplace dans la pièce et fait des va-et-vient devant le téléphone).

Quatrième interaction : quatrième étape de la conceptualisation du schème d'action

Compte tenu de la longueur du TP 48 de F1, nous ne citerons que des extraits des parties du tour de parole, lorsque cela est nécessaire pour l'analyse. Nous citerons uniquement l'intégralité des TP 47, 49, 50, 51. Nous utiliserons des extraits du TP 48 dans notre analyse.

E10 - TP 47 à 51 (9 novembre 2009)

47F1 Formateur 1 : L'objectif euh, de l'(organisme social 3), euh, en fait c'est un euh, pour euh, il y a des personnes qui pourraient t'aider

(Interruption)

48F1 Formateur 1 : [...] Tu vas euh, une heure euh, voilà euh, c'est comme si tu vas aller voir un médecin, c'est tout, euh voilà, et tu ne vas pas dormir là bas

49S1 Stagiaire 1 : (coupe la parole) Pas comme euh, à l'(organisme de sortie 1) euh.

50F1 Formateur 1 : Ouais, c'est pas comme à l'(organisme de sortie 1).

51S1 Stagiaire 1 : On va euh, juste discuter euh, ouais euh, je veux euh, y aller.

3. Deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

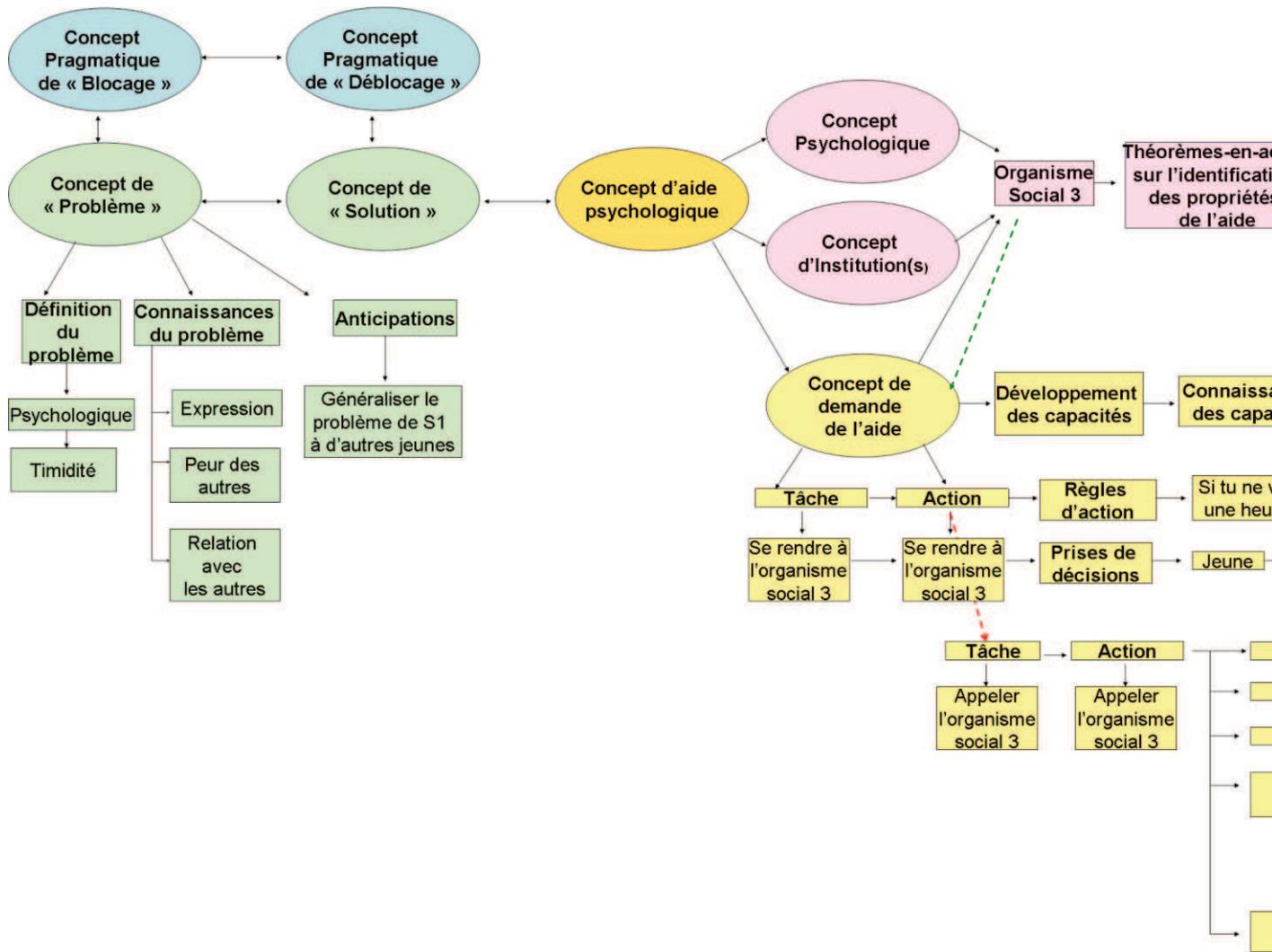


Figure 63 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 2) des TP 3 à 5, TP 14 à 20

Interprétation du schéma du deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 de l'E10

Nous avons établi un seul schéma qui inclut les quatre interactions qui ont eu lieu entre F1 et S1 dans l'E10 et qui ont permis de co-construire les composantes du « schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 ».

Au début, l'interaction est initiée par le concept pragmatique de « base » du formateur : « blocage » du jeune. Ce concept est « déclencheur » du concept pragmatique de « déblocage ». Ainsi, ces deux concepts constituent un « duo » qui fait appel à deux autres concepts « duo ».

Le concept de « blocage » fait appel au concept de « problème » et le concept de « déblocage » fait appel à celui de « solution ». En conséquence, les composantes du schème de l'action d'« appeler l'organisme social 3 » se développent autour de deux groupes verticaux de concepts en interaction : concept de blocage/concept de problème et concept de déblocage/ concept de solution.

Le premier groupe des concepts de « blocage » et de « problème » avancé par le formateur, fait appel à la définition du problème « psychologique de timidité » et, ensuite, à la production des connaissances sur ce problème manifesté par l'« expression, la peur des autres et la relation avec les autres ». Enfin, il a recours aux anticipations de la « généralisation du problème de S1 à d'autres jeunes ».

Le deuxième groupe des concepts de « déblocage » et de « solution » travaillés majoritairement par le formateur s'appuient sur le sous-concept de l'« aide psychologique » qui mobilise à son tour trois sous-concepts clés. Les deux premiers sont le concept « psychologique » et le concept d'« institution » qui permettent d'expliquer la fonction de l'organisme social 3. Ainsi, ils permettent de verbaliser les théorèmes-en-acte nécessaires à l'identification de ce centre en tant que lieu de « discussion sous secret médical, égal à la visite du médecin, où il n'y a pas d'hébergement ». Le troisième sous-concept clé est la « demande de l'aide » à l'organisme social 3 avec l'objectif du développement des capacités du jeune. F1 et S1 produisent des connaissances sur les « capacités à établir des relations de confiance et à trouver des solutions ».

Le concept de « demande d'aide » fait appel à deux tâches et à deux actions. La tâche1 est de « se rendre à l'organisme social 3 ». La verbalisation sur la réalisation future de cette tâche par le jeune, c'est-à-dire l'action1, mobilise la règle d'action « Si tu ne veux pas aller, alors vas au moins une fois, une heure, pour discuter et essayer. » et la prise de décision du jeune de « se rendre chez le psychologue ».

La verbalisation de F1 et S1 sur l'action1 fait appel à la tâche 2 : pour « se rendre à l'organisme social 3 », il faut « appeler l'organisme social 3 » pour se renseigner sur l'adresse.

La verbalisation du formateur et du jeune sur l'action 2 d'« appeler l'organisme social 3 » fait appel au but de « rencontrer des psychologues », au sous-but de « se renseigner sur l'adresse » et à l'intention de « s'entraîner à appeler ». De même, la verbalisation sur la réalisation future de l'action 2 fait appel à deux règles d'action : « Si tu appelles, alors tu seras aidé. », « Si tu sens que l'organisme social 3 ne t'apporte rien, alors tu arrêtes. », et à la prise de décision verbalisée par le jeune d'« appeler pour se rendre chez le psychologue ».

2.2. Discussion des résultats

1. Retour sur l'interprétation du schéma de conceptualisation du schème de l'action d'appeler de l'E10

Premièrement, le schéma d'action (niveau 1) montre un seul concept pragmatique : « blocage du jeune ». Le schéma d'action (niveau 2) montre que la construction des composantes du schème d'action n'est pas rapportée à un seul, mais à plusieurs concepts qui sont hiérarchisés et qui se développent dans l'interaction verbale. Nous déduisons que le dispositif de formation du Parcours 2 se distingue des autres dispositifs qui centrent majoritairement la formation des jeunes sur les concepts scientifiques et théoriques. La nature du contenu de l'interaction verbale que le formateur aborde avec le jeune dépasse l'apprentissage des disciplines et des situations de travail. Il s'agit de l'apprentissage du choix, de l'agencement, de l'utilisation, de la mobilisation et de la hiérarchisation des concepts pragmatiques dans la préparation d'une situation sociale future, afin de construire le schème d'action indispensable au passage du jeune à l'acte.

La finalité de cet apprentissage se concrétise par les règles d'action à adopter pour réaliser l'action future et la prise de décision du jeune de s'engager dans le futur proche en réalisant l'action, sujet de discussion. Le jeune apprend à décrypter le concept en sous-concepts qui font appel à d'autres composantes du schème d'action.

Deuxièmement, l'E10 représente un modèle de construction du schème d'action se fondant sur deux concepts pragmatiques « duo » faisant appel à deux autres concepts « duo ». De l'un des concepts « duo » découle un concept qui fonctionne en « solo » et qui fait appel à trois autres sous-concepts « solo ».

Verticalement, le schéma d'action se divise en deux ensembles abordant séparément les concepts de « blocage » et de « problème » et les concepts de « déblocage » et de « solution ». Chacun de ces ensembles travaille sur une partie des composantes du schème d'action et par leurs complémentarités, ils construisent le schème de l'action d'« appeler l'organisme social 3 ». L'activité verbale principale du formateur et du jeune se centre sur les concepts de « déblocage » et de « solution ».

Nous qualifions les concepts pragmatiques travaillant en « duo » par leur opposition et leur dépendance : il n'y a pas de blocage sans recherche de déblocage, ni de problème sans recherche de solution. Si l'un des concepts « duo » est présenté en « solo », il ne mobilisera pas la totalité des composantes du schème d'action nécessaires au passage à l'acte d'appeler.

Ce caractère « duo » est propre aux interactions entre les formateurs et les jeunes dans le cadre du dispositif de formation. Si le jeune est, par exemple, en interaction avec l'un de ses pairs, il peut discuter le blocage, sans forcément chercher le déblocage. Ainsi, l'interaction à l'intérieur du dispositif de formation a pour but de désigner à la fois le « blocage » / le « problème » et de trouver les moyens du « déblocage » / de la « solution ».

Les concepts pragmatiques « duo » répondent indirectement à deux règles d'action : « Si tu as un blocage, alors il faut chercher un déblocage. », « Si tu as un problème, il faut chercher une solution. »

Troisièmement, le schéma de la construction du schème d'action nous permet de découvrir la méthode avec laquelle, par l'interaction verbale, le jeune et le formateur arrivent à l'action, aux règles d'action et à la prise de décision.

D'abord, un concept a recours à la tâche1. La verbalisation de S1 et F1 sur l'action1, que le jeune réalisera dans le futur, fait appel à la nouvelle tâche 2 et par la suite à une nouvelle

action 2. Le schème de l'« action d'appeler » est rapporté à l'action 2, qui est une étape qui prépare le terrain pour le passage à l'action 1 de « se rendre à l'organisme social 3 ». Ainsi, une action apparente peut en dissimuler une autre qui la précède.

Ensuite, nous déduisons que seule l'activité verbale sur l'action fait appel aux règles d'action à adopter et à la prise de décision, comme c'est le cas des actions 1 et 2.

Enfin, nous avons ajouté aux composantes du schème d'action la prise de décision, qui est régulièrement présente dans les interactions préparant le schème de l'action d'appeler, laquelle sera réalisée après l'interaction verbale, dans l'immédiat proche, à l'intérieur du dispositif.

Sa présence dans les interactions préparant le schème d'une action qui se réalisera dans le futur lointain à l'extérieur du dispositif est aléatoire.

La décision est verbalisée à la fin de l'interaction, une fois que toutes les composantes du schème d'action sont construites. C'est le lien entre l'activité verbale sur l'action à réaliser et l'activité qui se réalisera dans le futur proche de référence.

Quatrièmement, nous notons que dans les interactions verbales préparant les appels téléphoniques qui auront lieu après l'interaction, dans le cadre du dispositif de formation, toutes les composantes du schème d'action sont présentes à l'intérieur du même entretien. Cela n'est pas le cas dans les entretiens ordinaires préparant une action à réaliser à l'extérieur du dispositif.

2. Marqueurs d'appropriation par S1 du contenu propositionnel du formateur dans les étapes¹⁵⁰ du même entretien (E10)

La version complète de l'analyse est consultable dans l'annexe 2 (3.1). Nous avons relevé un marqueur d'appropriation par S1 du but du schème de l'action d'appeler verbalisé par F1 dans la deuxième étape. Dans le TP 21, S1 utilise les actes assertifs pour simuler le premier tour de l'appel téléphonique en incluant directement la règle d'action abordée dans l'étape précédente : « Si tu appelles, alors tu seras aidé. » Il verbalise qu'il veut prendre un rendez-vous pour être aidé. De même, il produit une prise d'information sur les causes de la prise de contact qui est d'être aidé. Il a dépassé le but fixé au préalable par le formateur à la deuxième étape, qui est de rencontrer des psychologues et commence à trouver un moyen pour le réaliser : prendre un rendez-vous.

18F1 Formateur 1 : Euh, l'(organisme social 3), c'est pour parler avec une personne pour discuter de tes problèmes, non ?

19S1 Stagiaire 1 : Ouais, euh, une personne qui peut m'aider.

21S1 Stagiaire 1 : Bonjour, j'aimerais euh, prendre euh, prendre un rendez-vous pour voir euh, pour voir euh, s'il y a quelqu'un euh, qui pourrait euh, m'aider euh.

Dans les quatre interactions de l'E10, nous avons repéré des marqueurs d'appropriation par S1 du contenu propositionnel de F1 uniquement. Les marqueurs d'appropriation du contenu propositionnel de F4 sont absents, parce qu'il n'a utilisé que les actes directifs sous forme de questions qui accompagnaient S1 à la verbalisation des composantes du schème d'action. C'est la raison pour laquelle S1 a verbalisé l'appropriation du contenu propositionnel de F1. Ces deux méthodes utilisées par F1 et F4 sont complémentaires : elles aident à conceptualiser le schème d'action.

¹⁵⁰ Nous rappelons que chaque étape correspond à une interaction de la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique : une étape vers la conceptualisation du schème d'action. La numérotation des étapes correspond à l'ordre d'apparition des interactions dans le même entretien.

Dans le schéma ci-dessous, nous figurons l'appropriation de S1 du contenu propositionnel de F1. Nous avons distingué le nom des composantes du schème d'action en bleu, l'activité verbale de S1 montrant l'appropriation en rouge, l'activité verbale sur laquelle S1 s'est fondé pour construire son appropriation en noir. Nous notons les étapes dans lesquelles chaque activité verbale a été produite.

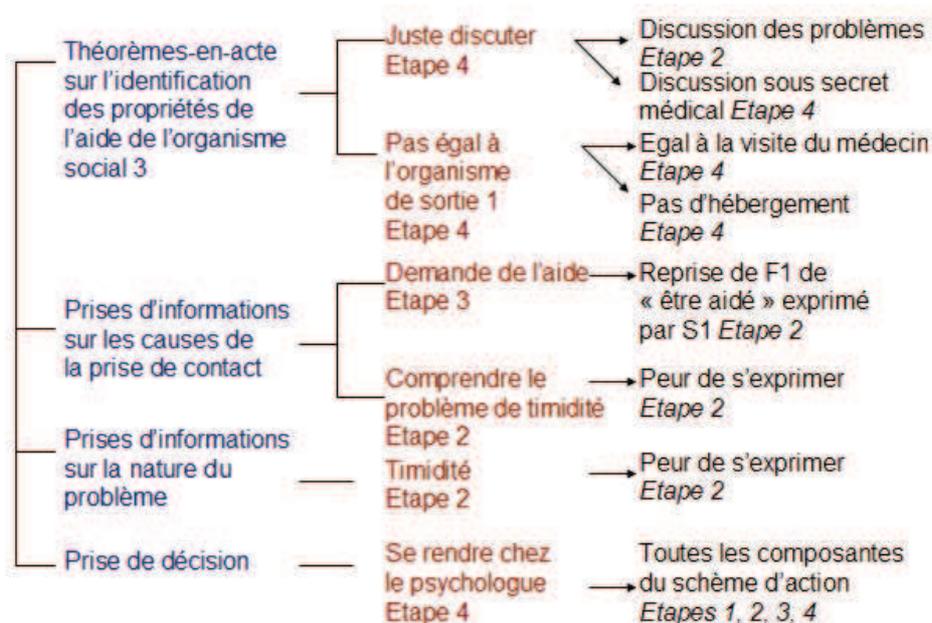


Figure 64 : Schéma de l'appropriation par S1 des composantes du schème verbalisées par F1.

3. Marqueurs de développement de S1 d'une étape à l'autre à l'intérieur du même entretien

a. Développement de S1 dans l'ouverture de la séquence

Nous relevons un marqueur de développement du jeune dans l'étape 3 de l'E10, par rapport aux deux premières étapes qui la précèdent. Dans le TP 21 de l'étape 3, S1 ouvre la séquence par une intervention initiative, en formulant la demande d'appeler depuis le bureau du formateur, tandis que, dans les deux premières étapes, F1 et F4 ouvraient la séquence.

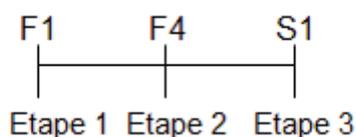


Figure 65 : Schéma de l'ouverture des séquences de l'E10 par des interventions initiatives.

b. Développement de la production des mouvements interactionnels dans les quatre étapes

Par le schéma ci-dessous, nous montrons l'évolution des mouvements de S1 dans les quatre étapes de la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique de l'E10. Nous

représentons le mouvement par la lettre M, précédée du nombre de mouvements à l'intérieur de chaque étape.

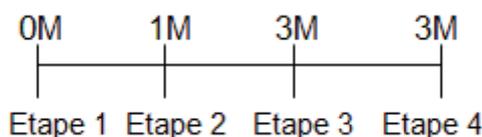


Figure 66 : Schéma de développement de la production des mouvements de S1 à l'intérieur de l'E10.

Nous remarquons un développement du nombre de mouvements produits par S1 d'une étape à l'autre. Dans la première étape, il ne produit aucun mouvement.

M1	F1 – TP5 : Tâche : appeler l'organisme social 3
M2	F1 – TP5 : But : se renseigner sur l'adresse
M3	F1 – TP5 : Sous-but : s'entraîner à appeler

Schéma 1 des mouvements interactionnels du TP 3-5

Dans la deuxième étape il produit un seul mouvement.

M1	F1 – TP18 : Théorème-en-acte sur une des propriétés de l'aide de l'organisme social 3 : discussion des problèmes
M2	S1 – TP19 : Prise d'information sur la cause du contact : Etre aidé
M3	F1 – TP20 : But principal : rencontrer des psychologues
M4	F1 – TP20 : Prise d'information sur la nature du problème de S1 : la peur de s'exprimer
M5	F1 – TP20 : Reprise de l'information sur la cause du contact : Etre aidé
M6	F1 – TP20 : La règle d'action implicite : si tu appelles, alors tu seras aidé. (sur la base du TP19)

Schéma 2 des mouvements interactionnels du TP 14-20

Dans les deux dernières étapes, il produit trois mouvements dans chacune d'elles. Nous notons que, dans l'étape 3, il produit tous les mouvements relatifs à la construction du schème, alors que le formateur n'en a produit aucun.

21S1 Stagiaire 1 : Bonjour, j'aimerais euh, prendre euh, prendre un rendez-vous pour voir euh, pour voir euh, s'il y a quelqu'un euh, qui pourrait euh, m'aider euh.

22F4 Formateur 4 : T'aider à quoi ?

23S1 Stagiaire 1 : Euh m'aider, à euh à prendre euh, à prendre euh, à comprendre euh (10s) à comprendre mon problème euh (3s).

24F4 Formateur 4 : Le problème de quoi ?

25S1 Stagiaire 1 : Le problème, euh de timidité euh.

26F4 Formateur 4 : Est-ce que tu es convaincu de ça ?

27S1 Stagiaire 1 : ...(10s) Ouais, je suis euh, je suis timide

M1	S1-TP21 : Prise d'information sur la cause du contact : demande de l'aide
M2	S1 - TP23 et 25 : Prise d'information sur la cause du contact : Etre aidé
M3	S1 - TP25 et 27 : Prise d'information sur la nature du problème : timidité

Schéma 3 des mouvements interactionnels du TP 21-29

c. Diminution de la force illocutoire des énoncés des formateurs d'une étape à l'autre

Au cours des quatre interactions de l'E10, nous relevons une évolution par rapport à la forme des actes directifs utilisés par les formateurs. Nous repérons trois formes hiérarchisées dans l'expression des forces illocutoires allant d'un niveau élevé à un niveau plus bas de directivité : ordre, question, demande.

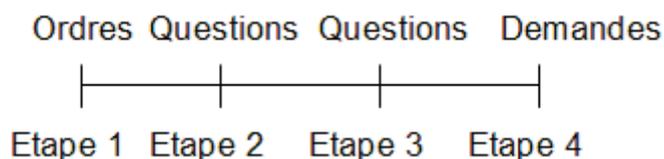


Figure 67 : Schéma de la diminution de la force illocutoire d'une étape à l'autre.

Dans l'étape 1, pour déterminer la tâche, le but et le sous-but, F1 utilise un *niveau élevé* de la force illocutoire de l'acte directif qui est l'ordre pour montrer à S1 la nécessité de passer à l'acte d'appeler. Dans les étapes 2 et 3, F4 utilise un *niveau moyen* de la force illocutoire exprimé sous forme de questions qui mettent S1 dans l'obligation d'y répondre dans l'immédiat. Ces questions ont poussé S1 à verbaliser les composantes du schème d'action qu'il connaît. Dans l'étape 4, il utilise un *niveau faible* de la force illocutoire de l'acte directif prenant la forme d'une demande d'accomplir une action future. La force illocutoire de cette demande est plus faible que la question de l'étape 2 et 3 parce qu'elle ne demande pas une réponse immédiate. La cause de la diminution de la force illocutoire est que les formateurs jugent que S1 est de plus en plus prêt pour passer à l'acte d'appeler.

d. Utilisation de la part du formateur du même acte de langage sous la même forme et production d'effets différents dans l'activité de S1 d'une étape à l'autre

Dans l'étape 2, pour accompagner S1 à verbaliser les composantes du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3, F4 a utilisé l'acte directif exprimé sous forme de questions, mais le jeune n'était pas coopératif, tandis que, dans l'étape 3, le formateur utilise le même acte sous la même forme et le jeune est coopératif : il fait tous les mouvements interactionnels à l'intérieur de l'interaction.

Nous commentons cela par le fait que, lorsque le formateur lui a posé des questions dans les TP 14 et 16 de l'étape 2, le jeune n'avait pas suffisamment d'éléments sur les composantes du schème sur lesquelles il pouvait se fonder pour pouvoir y répondre puisque, dans l'étape 1, F1 avait uniquement verbalisé et travaillé sur la tâche, le but et le sous-but. Par conséquent, il avait peur et il avait une attitude non coopérative : il s'est mis en position d'ignorer les causes qui nécessitaient d'appeler.

Sauf que, dans le TP 20 de la même interaction de l'étape 2, F1 enchaîne plusieurs mouvements interactionnels exprimant des éléments du schème d'action dans le même tour de parole : théorèmes-en-acte, prises d'informations sur la cause de la prise de contact, prises d'informations sur la nature du problème et règles d'action. Ces composantes, qui s'ajoutent aux composantes de la première étape, ont permis au jeune d'avoir une base sur laquelle il s'est appuyé pour produire de nouveaux éléments des composantes du schème d'action dans les interactions de l'étape 3 et de l'étape 4. Ainsi, sur la base de la discussion de S1 avec F1 dans les deux premières étapes, le même type d'acte directif utilisé sous forme de question par

F4 à la deuxième étape a produit un effet différent chez le jeune dans la troisième étape : coopération et construction de nouveaux éléments du schème d'action.

L'analyse nous a permis de déduire les points suivants :

- Dans les interactions, nous avons repéré les manifestations de la difficulté de S1 qui est maladivement timide, mais aussi la « résistance » de son blocage ;
- Suite à son incapacité à construire le scénario de l'appel, tout est soufflé ou suggéré par le formateur qui, en tant que tuteur, mène le jeune à l'apprentissage par le « guidage », par la prise d'une partie de l'activité et par l'apport des réponses bonnes et justes ;
- Le niveau de traitement des opérations de l'action non maîtrisée par le jeune est compensé par le formateur, puisque l'action est composée d'opérations, mais ici certaines opérations doivent être expliquées par le formateur au jeune ;
- Nous avons observé des traces d'apprentissage et d'engagement dans l'action du jeune et des réponses aux sollicitations du formateur, lorsqu'il répète correctement l'appel anticipé.

Nous concluons que les formateurs laissent le jeune prendre de plus en plus de place, répondent à ses propres propositions et élèvent le niveau de ce qu'ils lui demandent. C'est un cadre favorable au développement qui se réalise dans une situation socio-professionnelle, dans le cadre du dispositif de formation et que nous pouvons dénommer Situation Sociale de Développement.

3. Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E16

3.1. Analyse des interactions

Tableau 14 : Récapitulatif de l'E16.

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteur de l'appel téléphonique	Version complète d'analyse
E16	18 novembre 2009	S1 et F4	5-12	I5	Annexe 2 (3.2)

Cette séquence est le résultat de quatre interactions entre F1, S1 et F4 dans l'E10 pour préparer le jeune à demander l'aide d'un psychologue pour résoudre son problème, ainsi que les appels téléphoniques de demande d'aide de S1 avec les interlocuteurs 1, 2, 3 et 4. Ils avaient comme résultat l'orientation de S1 vers l'organisme social 3¹⁵¹ qui propose le service de suivi psychologique aux jeunes de plus de 18 ans qui ne sont plus scolarisés. S1 s'est renseigné au préalable sur l'adresse avec I3. Dans le quatrième appel téléphonique, S1 a laissé un message vocal au psychologue (I4). Par la suite, le psychologue lui a laissé un message vocal sur son téléphone mobile. Pour entrer en contact avec lui, il s'est rendu à l'accueil de l'organisme dans lequel il travaille et lui a aussi laissé un message lui demandant de le rappeler, mais il ne l'avait pas encore rappelé au moment de l'E16. Dans l'E16, nous avons repéré une seule interaction qui concerne la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique. Elle a lieu entre S1 et F4, du TP 5 à 12.

Une seule interaction : une seule étape de la conceptualisation du schème d'action

E16 - TP 5 à 12 (18 novembre 2009)

5S1 Stagiaire 1 : Euh, j'ai été euh, l'autre jour euh, à, à (l'organisme social 3).

6F4 Formateur 4 : Oui.

7S1 Stagiaire 1 : Et euh, le psychologue n'est pas euh, là-bas euh, tout le temps euh.

8F4 Formateur 4 : Oui.

9S1 Stagiaire 1 : ...(3s) Euh, le monsieur euh, là-bas euh, m'a dit que euh, ils vont euh, m'appeler euh, j'ai, j'ai laissé euh, mon numéro euh, de tél., téléphone et euh, le psychologue euh, m'a appelé euh, mais j'ai pas euh, de crédits euh, euh, est-ce que je peux euh, l'appeler ?

10F4 Formateur 4 : Oui bien sûr.

11S1 Stagiaire 1 : Euh, euh il m'a dit euh, il m'a dit euh : « Monsieur (cite son prénom), appelez-moi euh, pour euh, le rendez-vous. »

12F4 Formateur 4 : Hum.

¹⁵¹ Dans les appels téléphoniques effectifs, accompagné par F1 et F4, S1 a pris contact avec deux autres organismes sociaux 1 et 2 proposant des services rapprochés. Les interlocuteurs téléphoniques l'ont orienté vers l'organisme social 3, qui était sujet de discussion avec F3 dans les interactions préalables.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action
 Deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

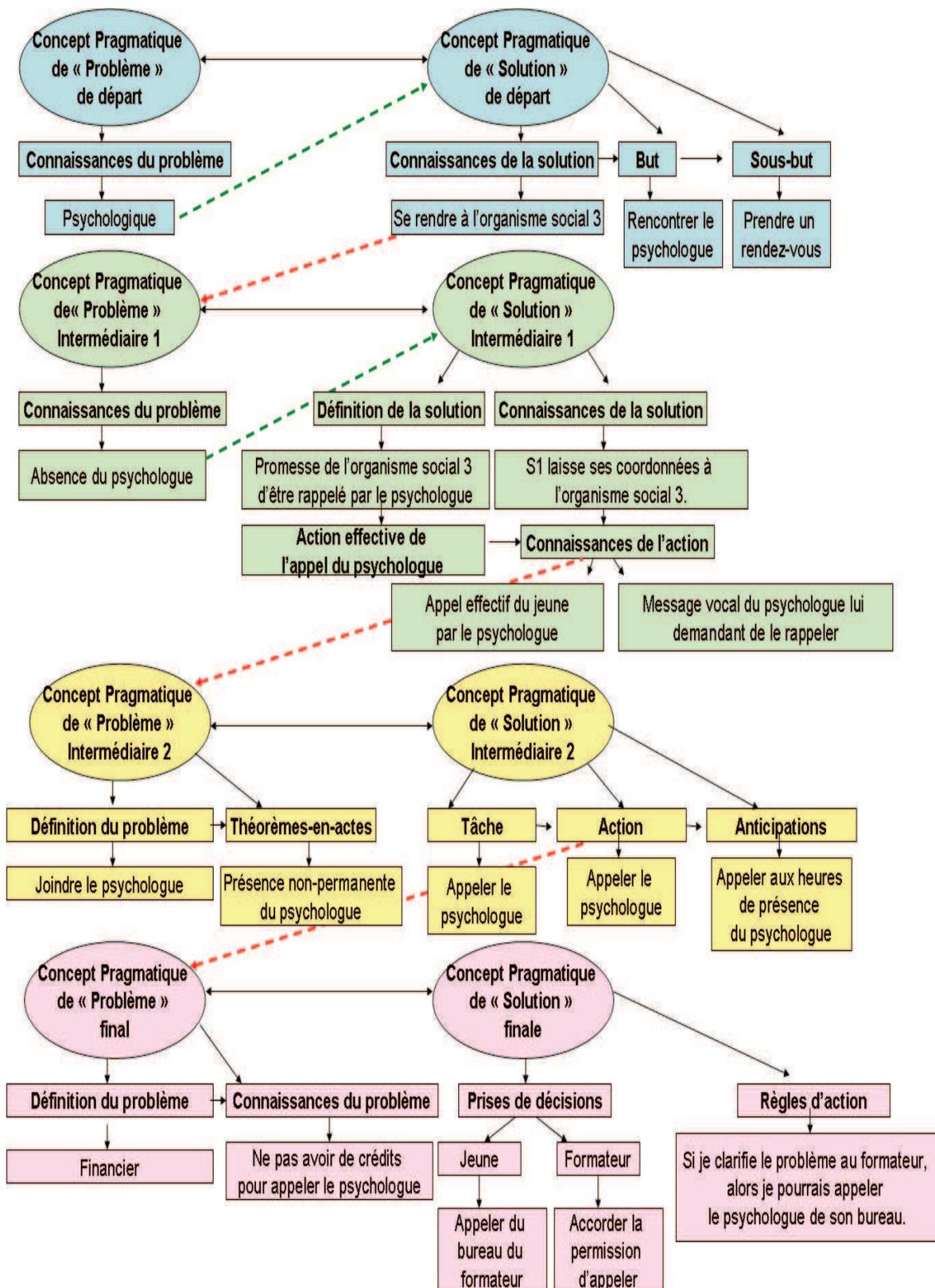


Figure 68 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler le psychologue (niveau 2) du TP 5 à 12 de l'E16.

Interprétation du schéma du deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler le psychologue de l'E16

Dans le schéma que nous avons établi de l'interaction entre F4 et S1, nous avons repéré un nouveau modèle de co-construction du « schème de l'action d'appeler le psychologue ». Le concept pragmatique de base de S1 est le « problème » qui déclenche le concept pragmatique de « solution », formant ainsi deux concepts « duo ». Dans l'interaction verbale, nous repérons quatre niveaux des mêmes concepts « duo » de Problème / Solution : concept de départ, concept intermédiaire 1, concept intermédiaire 2 et concept final. Chacun de ces niveaux fonctionne en « duo », horizontalement : un nouveau problème et une nouvelle solution.

Dans le premier niveau, le concept de « problème » de départ fait appel aux connaissances du problème « psychologique ». Le concept de « solution » de départ recourt aux connaissances de la solution de « se rendre à l'organisme social 3 » dans le but de « rencontrer un psychologue » et le sous-but de « prendre un rendez-vous ».

Dans le deuxième niveau, la connaissance de la solution de « se rendre à l'organisme social 3 » du niveau 1 mène au concept de « problème » intermédiaire 1 qui indique des connaissances du problème de l'« absence du psychologue ». Le concept de « solution » Intermédiaire 1 mène à la définition de la solution de la « promesse du centre d'être rappelé par le psychologue » et à la connaissance de la solution de « laisser ses coordonnées au centre ». Cette solution est concrétisée par l'action de l'appel effectif du psychologue et par les connaissances de cette action qui est de « laisser à S1 un message vocal, en lui demandant de rappeler ».

Dans le troisième niveau, la connaissance de l'action du niveau 2 conduit au concept de « problème » intermédiaire 2 qui définit le problème de « joindre le psychologue » et qui précise le théorème-en-acte de la « présence non permanente du psychologue ». Le concept de « solution » intermédiaire 2 mène à la tâche d'« appeler le psychologue », à la verbalisation de l'action d'« appeler le psychologue » et aux anticipations d'« appeler aux heures de présence du psychologue ».

Dans le quatrième niveau, l'action d'« appeler le psychologue » du niveau 3 mène au concept de « problème » final qui définit le problème « financier » du jeune et qui produit des connaissances sur ce problème de « ne pas avoir de crédits pour appeler le psychologue ». Le concept de « solution » finale produit la règle d'action « Si je clarifie le problème au formateur, alors je pourrai appeler le psychologue de son bureau. » et deux prises de décisions. La première décision est celle du jeune d'« appeler du bureau du formateur » et la deuxième prise de décision est celle du formateur d'« accorder la permission à S1 d'appeler de son bureau ».

3.2. Discussion des résultats

1. Retour sur l'interprétation du schéma de conceptualisation du schème de l'action d'appeler de l'E16

Premièrement, dans l'E10, deux concepts « duo » font appel à deux nouveaux concepts « duo », et un des concepts « duo » fait appel à un concept « solo », tandis que, dans l'E16, nous avons repéré deux concepts pragmatiques « duo » Problème / Solution, qui cependant

travaillent verticalement sur la variation des problèmes rencontrés à l'aide de quatre niveaux différents. Chaque niveau des concepts « duo » fait appel à un nouveau problème et à une nouvelle solution qui se lient, se croisent et se complètent avec les autres niveaux.

A chaque niveau, du côté du concept de « solution », une des composantes du schème d'action du niveau supérieur fait appel à un nouveau concept de « problème » du niveau inférieur pour manifester un problème rencontré lors de la solution. Nous avons schématisé ce lien par une ligne rouge découpée qui lie une des composantes du schème d'action, propre au concept de « solution », au concept de « problème » qui la succède.

Au moment de l'activité verbale, chaque concept produit ses propres composantes du schème d'action, mais la totalité des quatre niveaux des concepts « duo » du « problème » et de la « solution » forme l'intégralité des composantes du schème de l'action d'« appeler le psychologue ».

Deuxièmement, il existe une grande différence entre le schéma d'action de l'E10 où S1 est réceptif aux problèmes et aux solutions verbalisés majoritairement par F1 et le schéma d'action de l'E16 où S1 explique à F4 les problèmes qu'il a rencontrés et les solutions qu'il a avancées. S1 le verbalise à quatre reprises en système de boucles. Un problème mène à une solution qui engendre à son tour un problème.

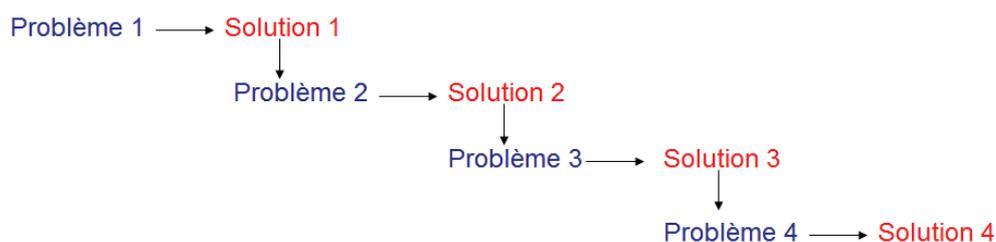


Figure 69 : Problèmes et solutions en système de boucles.

En comparant la verbalisation de S1 dans l'E10 et l'E16, nous remarquons le développement de S1 d'un entretien à l'autre, mais l'effet formateur est à noter.

Le jeune a développé une capacité d'expression verbale de son raisonnement cognitif (problèmes-solutions). Dans chacun des trois premiers niveaux, le jeune a été capable de résoudre les trois premiers problèmes jusqu'à ce qu'il rencontre un problème qu'il n'était pas capable de résoudre sans l'aide du formateur. Il s'agit d'un problème financier auquel le jeune a trouvé une solution : appeler depuis le bureau du formateur parce qu'il n'a plus de crédits sur son téléphone portable. Quant à F4, son rôle se résume à celui d'accompagnateur dans l'interaction.

Troisièmement, dans les quatre niveaux du concept de « problème », S1 et F4 abordent brièvement les mêmes composantes du schème : les définitions et les connaissances du problème et les théorèmes-en-acte. En revanche, dans les quatre niveaux du concept de « solution » autour desquels l'interaction s'est centrée, nous retenons la hiérarchisation de l'introduction des composantes du schème d'action. Les deux premiers niveaux travaillent sur le but et le sous-but, la définition, la connaissance de la solution, et la connaissance sur l'action. Le troisième niveau aborde la tâche, l'action et les anticipations. Le quatrième niveau énonce les règles d'action et la prise de décision. En premier lieu, nous retenons que si nous avons une variation de problèmes et de solutions qui s'appuient sur le même concept duo de

« problème » et de « solution », alors nous avons une seule tâche, une seule action, une seule règle d'action et une seule prise de décision de la part du jeune et du formateur. Cela prouve que les différents niveaux de problèmes et de solutions s'appuient sur un seul concept duo qui centralise le développement des composantes du schème d'action. En deuxième lieu, nous repérons un ordre logique de la présentation du concept de solution divisé en trois parties : l'introduction de la solution ; la tâche et l'action ; les règles d'action et la prise de décision.

2. Marqueurs de développement de S1 dans le même entretien (E16)

a. Rapport de domination et de co-construction collective de la même intervention

Dans cette interaction, nous relevons la domination de S1 dans l'interaction. Il effectue l'ouverture de l'interaction, mais il effectue aussi la clôture de la séquence, en passant dans le TP 13 à une nouvelle séquence qui concerne l'action d'appeler dans le T2 (Temps 2).

E16 - TP 13 à 14 (18 novembre 2009)

13S1 Stagiaire 1 : Est-ce que euh, vous pouvez euh, taper le code ? (nouvelle séquence de la « préparation de la méthode d'appel »)

14F4 Formateur 4 : Oui, bien sûr.

Tous les tours de parole de S1 à l'intérieur de cette interaction sont initiatifs : TP 5, 7, 9, 11, tandis que les tours de parole de F4 sont réactifs aux tours de parole de S1. F4 accompagne S1, en produisant des morphèmes servant d'accusé de réception suite à l'intervention de S1 dans le TP 6 et 8 et un morphème confirmatif qui a pour but d'informer S1 de la prise de décision de lui accorder la permission d'appeler depuis son bureau. A la fin de l'interaction, dans le TP 12, F4 a utilisé le « hum » qui a une fonction neutre. Nous notons que les trois types d'intervention de F4 sont responsables des interventions de S1. Il lui a laissé un espace de parole que S1 a bien occupé tout au long de l'interaction.

L'intervention est définie par Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 225) comme une « unité fonctionnelle, elle ne se définit que par rapport à l'échange, et plus précisément, comme *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier.* »¹⁵². Nous pouvons parler de la co-construction collective de la même intervention. Même si S1 a produit quatre tours de parole (TP 5, 7, 9 et 11), il s'agissait d'une seule intervention prenant la forme d'un récit, répartie dans plusieurs tours de parole. Les différents types de réponse de F4, prenant la forme d'un accompagnement à la verbalisation pour S1, ont permis à S1 de verbaliser la majorité des composantes du schème d'appeler le psychologue dans le T2, en prenant la forme d'une intervention. C'est une construction collective de la même intervention, de sa continuité, même si les tours de parole de S1 sont initiatifs et celui de F4 réactifs.

b. Distance et familiarité

Nous relevons que, tout au long de l'interaction du TP 5 à 12, l'accompagnement du formateur dans l'interaction prend la forme d'une distance par rapport au contenu propositionnel de S1. Cette distance prend la forme des accusés de réception, des morphèmes confirmatifs et de l'accord par rapport au contenu propositionnel du jeune.

Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 39) liste trois critères pour évaluer la « distance » et la familiarité selon le « degré de connaissance mutuelle », la « nature du lien socio-affectif qui les unit » et la « nature de la situation communicative ». En nous appuyant sur les résultats de

¹⁵² Souligné par l'auteur

notre analyse, nous ajoutons un quatrième critère, qui est la distance relevée dans la nature des interventions produites à l'intérieur du tour de parole.

3. Marqueurs de développement de S1 d'un entretien à l'autre (de l'E10 à l'E16)

Dans cette partie, nous expliquons le développement de S1 de l'E10 à l'E16 tout en nous basant sur les critères de développement suivants que nous citons selon leur ordre d'apparition dans la discussion : attribution de la tâche, transfert de la composante du schème d'action comprenant le but, le nombre de mouvements de S1 par rapport aux formateurs, le nombre d'interventions initiatives de S1 par rapport au nombre total des tours de parole à l'intérieur de l'interaction, le placement de la prise de décision du jeune par rapport au Temps1 de l'interaction, l'objectif général de l'interaction et la relation interpersonnelle de S1 à l'intérieur de l'interaction.

Dans le tableau ci-dessous, nous relevons sept marqueurs de développement de S1 de l'E10, le premier entretien préparant les appels téléphoniques, à l'E16, le deuxième entretien. Nous avons repéré six marqueurs de développement de S1 dans l'E16 de plus que dans l'E10. Nous les développerons après la présentation du tableau tout en faisant une comparaison de chaque critère par rapport à la production de S1 dans l'E10 et dans l'E16.

Tableau 15 : Comparaison de chaque critère par rapport à la production de S1 dans l'E10 et dans l'E16.

Critère	E10	E16
Assignment de la tâche	Tâche assignée par le formateur	Tâche auto-assignée par le stagiaire
Transfert de la composante du schème : le but	But fixé par le formateur	But fixé par le stagiaire sur la base du but fixé par le formateur dans l'E10
Nombre de mouvements de S1 par rapport au nombre total des mouvements interactionnels	7/24	13/14
Nombre d'interventions initiatives de S1 par rapport au nombre total des tours de parole à l'intérieur de l'interaction	Une intervention initiative dans un tour de parole tout au long de 11 tours de parole du jeune.	- Une intervention initiative répartie dans les quatre tours de parole produits par S1. - Interventions réactives du formateur
Placement de la prise de décision du jeune par rapport au Temps1 de l'interaction	Prise de décision à la fin de la séquence dans le T1 pour effectuer l'action dans le T2.	Prise de décision de S1 préalable à la séquence d'interaction dans le T1. Cette prise de décision est conditionnée par la prise de décision de F4 dans le T1 pour la réalisation de l'action d'appeler dans le T2.
Objectif général de l'interaction	Convaincre le stagiaire de l'importance d'appeler	Convaincre le formateur de l'importance d'appeler
Relation interpersonnelle de S1 à l'intérieur de l'interaction	Coopération dans l'interaction	Domination de S1 dans l'interaction

a. Assignment de la tâche

Dans le TP 5 de l'E10, le formateur assigne au jeune la tâche d'appeler l'organisme social 3. En revanche, dans l'E16, le stagiaire s'auto-assigne la tâche à réaliser au moment du T1 qui est l'action d'appeler le psychologue au T2, et qui est présente à la fin du TP 9 dans la demande d'appeler depuis le bureau du formateur.

b. Transfert de la composante du schème d'action : le but

Nous relevons que le but de rencontrer le psychologue, propre au schème de l'action d'appeler le psychologue, fixé par le stagiaire à l'E16 dans la classe de situation 2, est issu du but de rencontrer des psychologues propre au premier schème de l'action d'appeler l'organisme social 3, fixé au préalable par F1 à l'E10 dans la classe de situation 1. Nous relevons que c'est à la fois un marqueur d'acquisition du but qui est une des composantes du schème d'action présent dans l'E10, et un marqueur de développement de S1 parce qu'il était capable de le transférer et de l'adapter à une nouvelle classe de situation.

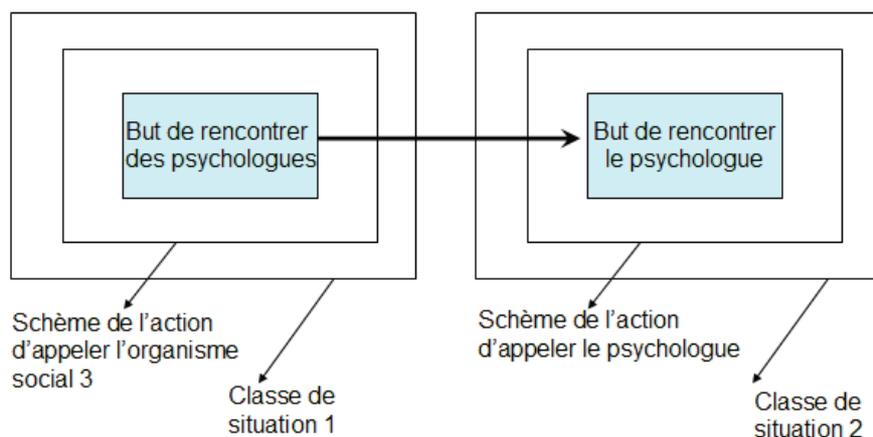


Figure 70 : Schéma du transfert du but de la classe de situation 1 à la classe de situation 2.

c. Nombre de mouvements de S1 par rapport aux formateurs

Nous relevons que le nombre de mouvements de S1 construisant le schème d'action dans l'E10 est de 7 et ceux des formateurs de 24, c'est-à-dire que 29% des mouvements sont produits par le stagiaire et 71% par les formateurs, alors que le nombre de mouvements de S1 construisant le schème d'action de l'E16 est de 13 et qu'un seul mouvement a été produit par le formateur, c'est-à-dire que 93% des mouvements sont produits par S1 et 7% par le formateur.

d. Nombre d'interventions initiatives de S1 par rapport au nombre total des tours de parole à l'intérieur de l'interaction

Dans l'E10, nous notons que S1 a produit une intervention initiatrice dans 11 tours de parole. Par contre, il a produit dans l'E16 une intervention initiatrice prenant la forme d'une intervention thématique, répartie dans les quatre tours de parole qu'il a produits lors de l'interaction. Nous notons que le formateur n'a produit aucune intervention réactive.

e. Placement de la prise de décision du jeune par rapport au Temps1 de l'interaction

Dans l'E10, la prise de décision de S1 est le résultat de l'interaction avec les formateurs. Pour cette raison, elle se place au dernier tour de parole de l'interaction dans le T1 pour que l'action soit effectuée dans le T2.

Dans l'E16, la demande d'appeler le psychologue exprime la prise de décision du jeune d'appeler depuis le bureau du formateur qui a précédé le Temps1 de l'interaction entre S1 et F4. Cette prise de décision, préalable à l'activité verbale de S1, est le déclencheur de cette interaction initiée par S1, mais elle n'est pas suffisante pour réaliser l'action de S1 dans le T2. De ce fait, dans le T1, notamment dans le TP 10, la prise de décision de F4 de lui accorder la permission d'appeler depuis son bureau permettra la réalisation de l'action dans le T2.

f. Objectif général de l'interaction

Cette interaction de l'E16 du TP 5 à 12 fait partie de la séquence de détermination des objectifs de l'appel téléphonique. Nous remarquons une différence par rapport à l'objectif général de l'interaction dans lequel les rôles des protagonistes se sont inversés.

Dans l'E10, l'objectif principal pour le formateur est de convaincre le stagiaire de l'importance de prendre contact par téléphone avec les psychologues, tandis que, dans l'E16, l'objectif principal du stagiaire est de persuader le formateur de l'importance de prendre contact par téléphone avec le psychologue de l'organisme social 3.

g. Relation interpersonnelle de S1 à l'intérieur de l'interaction

Selon Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 9), la tâche de l'analyste est de dégager les relations entre les interactants à l'intérieur de l'échange verbal.

Ainsi, dans l'E10, la coopération est la relation déterminante dans la co-activité des interlocuteurs, tandis que, dans l'E16, la domination de S1 dans l'interaction est prééminente dans la co-activité des interactants.

Dans la discussion des résultats de l'E10, nous avons explicité la relation interpersonnelle de coopération qui est déterminante dans la co-activité verbale de S1 et des formateurs et qui a permis la co-construction du schème d'action. Par le biais de l'analyse de la discussion précédente des marqueurs du développement de S1 de l'E10 à l'E16, nous déduisons que, dans l'E16, le rapport de domination est prééminent dans la co-activité des interactants et conditionne l'interaction. Le rôle de chaque protagoniste est distinct : S1 est dominant et F4 dominé.

Nous explicitons la base de la qualification de S1 comme dominant et celle de F4 comme dominé, tout en reprenant des thèmes que nous avons déjà discutés mais qui nous servent de base pour cette catégorisation. Dans l'E16, S1 s'auto-assigne la tâche à réaliser. Il conçoit les composantes du schème d'action et les verbalise par le biais des mouvements dans les tours de parole en produisant 93% des mouvements à l'intérieur de l'interaction. Il initie une intervention thématique dans tous ses tours de parole et anticipe d'appeler aux horaires de présence du psychologue. Il prend la décision d'appeler depuis le bureau du formateur avant le T1 de l'interaction. Il verbalise le schème d'action d'appeler le psychologue, il fixe son but et son sous-but à réaliser dans le T2. Il s'appuie sur le concept pragmatique « problème », même s'il ne le verbalise pas. Il donne des informations sur les causes de la prise de contact téléphonique, sur la nature du problème rencontré. Il demande au formateur d'appeler depuis son bureau pour résoudre le problème de joindre le psychologue en l'incitant à prendre une décision. Il verbalise des mouvements exprimant les composantes du schème à l'intérieur de l'interaction de l'E16.

F4 que nous qualifions de dominé dans l'interaction verbale, produit des accusés de réception, des morphèmes confirmatifs. Même sa prise de décision d'accorder la permission à S1 d'appeler depuis son bureau prend la forme d'un accord au contenu propositionnel du stagiaire.

4. Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E19

4.1. Analyse des interactions

Tableau 16 : Récapitulatif de l'E19.

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques	Version complète d'analyse
E19	25 Novembre 2009	S1 et F4	1-13 20-22 32-36	I6, I7, I8	Annexe 2 (3.3.)

Dans l'E19, nous repérons trois interactions qui abordent la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques entre S1 et F4. Nous les présentons en trois étapes. Chacune représente l'analyse d'une interaction aidant à construire de nouvelles composantes du même schème de l'action d'appeler les employeurs dans les tours de parole suivants : TP 1 à 13, TP 20 à 22 et TP 32 à 36. Ces interactions préparent les appels téléphoniques avec les interlocuteurs 6, 7 et 8 dont le but est de trouver un stage de vendeur de jouets.

Première interaction : première étape de la conceptualisation du schème d'action

E19 - TP 1 à 13 (25 novembre 2009)

1S1 Stagiaire 1 : (prénom de F4), euh, j'ai la liste euh des magasins, euh, est-ce que je peux appeler euh, pour le stage ?

2F4 Formateur 4 : Oui, par quel magasin tu as choisi de commencer ?

3S1 Stagiaire 1 : Euh (nom du magasin 1), c'est (nom du magasin 1).

4F4 Formateur 4 : D'accord (nom du magasin 1), tu aimerais faire ton stage ici ?

5S1 Stagiaire 1 : Mon stage ?

6F4 Formateur 4 : Oui.

7S1 Stagiaire 1 : Je préfère le faire à (nom du magasin 2).

8F4 Formateur 4 : Ça ? À la (nom du magasin 2) ?

9S1 Stagiaire 1 : Oui.

10F4 Formateur 4 : Tu as déjà été là-bas ?

11S1 Stagiaire 1 : Non, je n'ai pas été.

12F4 Formateur 4 : Et pourquoi tu as choisi ce magasin ?

13S1 Stagiaire 1 : Euh, parce qu'il est proche du tram mais celui que je connais le mieux c'est (nom du magasin 3). Je sais où c'est et j'ai déjà été.

Deuxième interaction : deuxième étape de la conceptualisation du schème d'action

E19 - TP 20 à 22 (25 novembre 2009)

20F4 Formateur 4 : Pourquoi tu as choisi ces trois là et pas d'autres ?

21S1 Stagiaire 1 : Euh, le numéro 1 euh, parce que je connais euh, j'ai déjà été. Le 2 euh, parce que c'est proche du tram. Le 3, parce que euh, il est au centre ville euh, au quai je connais où c'est.

22F4 Formateur 4 : D'accord.

Troisième interaction : troisième étape de la conceptualisation du schème d'action

E19 - TP 32 à 36 (25 novembre 2009)

32 F4 Formateur 4 : Là, on va voir quel est l'objectif de ton appel ?

33S1 Stagiaire 1 : Euh, pourquoi j'appelle ?

34F4 Formateur 4 : Oui.

35S1 Stagiaire 1 : Pour trouver un stage, bonjour euh.

36F4 Formateur 4 : Alors, c'est de trouver un stage. (Fin de la séquence) (Début de la séquence de la « préparation du contenu de la conversation à venir ») Et là, tu commences par dire ce que tu vas dire au téléphone.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action
 Deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

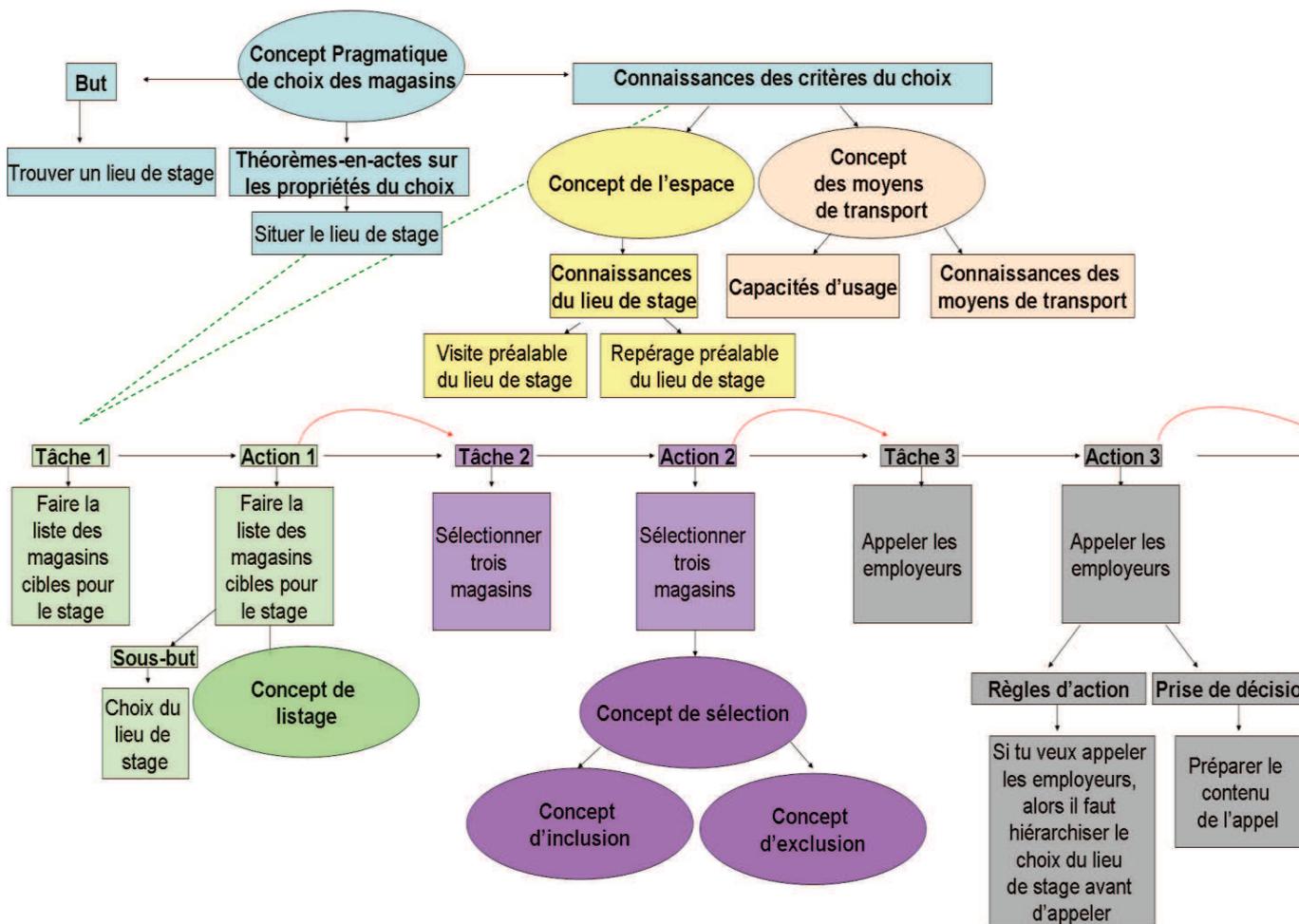


Figure 71 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 2) des TP 1 à 13, T

Interprétation du schéma du deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs de l'E19

Nous avons établi un seul schéma d'action (niveau 2) qui intègre les trois interactions qui ont lieu entre S1 et F4 dans l'E19. Le concept pragmatique de base, de « choix » des magasins, verbalisé par F4, fonctionne en « solo ». Il produit dans un premier temps le but de « trouver un lieu de stage », le théorème-en-acte de « situer le lieu de stage » et les connaissances des « critères du choix » qui font appel à deux concepts. Le premier l'« espace » fait appel aux connaissances du « lieu de stage », à la « visite préalable du lieu de stage » et à son « repérage ». Le deuxième des « moyens de transport » fait recours aux « capacités d'usage » et aux « connaissances des moyens de transport ».

Au total, quatre tâches sont travaillées. Ce qui nous intéresse, c'est le fonctionnement en boucles des tâches-actions. Les connaissances du « critère du choix » et les théorèmes-en-acte sur le fait de « situer le lieu de stage » font appel à la tâche 1 de « faire la liste des magasins cibles pour le stage », qui sollicite l'action 1.

La verbalisation sur la réalisation de l'action 1, qui a comme sous-but de « choisir le lieu de stage » et qui mobilise le concept de « listage », fait appel à la tâche 2 « sélectionner trois magasins » qui, à son tour, fait appel à l'action 2.

La verbalisation sur la réalisation de l'action 2 mobilise le concept de « sélection » qui fait recours aux deux sous-concepts d'« inclusion » et d'« exclusion ». L'action 2 fait appel à la tâche 3 d'« appeler les employeurs », qui fait recours à l'action 3.

La verbalisation sur la réalisation de l'action 3 mobilise la règle d'action « Si tu veux appeler les employeurs, alors il faut hiérarchiser le choix du lieu de stage avant d'appeler. » et la prise de décision du jeune de « préparer le contenu de l'appel ». L'action 3 fait appel à la tâche 4 de « hiérarchiser le choix du lieu de stage », qui mène à l'action 4 qui a recours au concept de « hiérarchisation ».

4.2. Discussion des résultats

1. Retour sur l'interprétation du schéma de conceptualisation du schème de l'action d'appeler de l'E19

Premièrement, à l'inverse de l'E10 et de l'E16 qui travaillent sur des concepts pragmatiques « duo », le concept pragmatique de base de l'E19 fonctionne en « solo ». Cependant, au fur et à mesure de l'avancement de l'interaction sociale et de la présentation des composantes du « schème de l'action d'appeler les employeurs », sept concepts sont abordés. Ils sont considérés comme sous-concepts par rapport au concept pragmatique de base. Cependant, chaque sous-concept a un caractère indépendant et, dans la situation d'interaction verbale entre le formateur et le jeune, il est au service du concept pragmatique de base, avec l'objectif de préparer les composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs.

Deuxièmement, au même titre que l'E10, une tâche peut en dissimuler d'autres plus complexes.

Ce qui nous intéresse dans ce schéma, c'est le système de dépendance des différents niveaux des tâches et des actions qui en découlent. Cela montre la complexité du travail cognitif que le jeune doit réaliser pour effectuer une tâche qui pourrait paraître simple, « appeler les employeurs », une tâche principale apparente qui en dissimule trois autres (tel est le cas dans l'E10 et l'E37). Nous retenons que, dans le cadre de la formation, la découverte de

l'intégralité des tâches que le jeune doit réaliser dans le futur ne peut être possible que par la verbalisation sur l'action à réaliser qui dévoile les tâches dissimulées.

Troisièmement, nous remarquons que la règle d'action et la prise de décision du jeune n'apparaissent que dans la troisième étape de la tâche et à la fin de l'interaction verbale. Tel est le cas dans les deux schémas précédents de l'E10 et de l'E16.

La discussion de l'E19 contient une seule partie qui concerne d'abord le développement de S1 à l'intérieur de l'entretien 19 et ensuite le développement de S1 de l'E10 à l'E16, et enfin la régression de S1 de l'E16 à l'E19.

2. Marqueurs d'appropriation de S1 du contenu propositionnel du formateur dans le même entretien (E19)

En nous appuyant sur les deux schémas des mouvements interactionnels¹⁵³ suivants de l'E19, nous distinguons la méthode directe et indirecte de reproduction et d'appropriation des composantes du schème de l'action d'appeler.

Dans les schémas 1 et 2 des mouvements interactionnels des TP 1 à 13 et des TP 20 à 22, nous avons repéré deux méthodes de reproduction et d'appropriation des composantes du schème de l'action verbalisée dans le contenu propositionnel de F4 par S1 : la méthode directe et la méthode indirecte, soit à l'intérieur de la même interaction, soit dans deux interactions différentes. La « méthode directe » consiste à reproduire et/ou à s'approprier la même composante du schème d'action en adaptant le même item et/ou en variant les items de la même composante du schème de l'action, afin de produire un nouveau contenu propositionnel, tandis que, pour la « méthode indirecte », il s'agit de s'approprier les composantes du schème de l'action verbalisées par F4 en les utilisant dans la production de nouvelles composantes du schème de l'action.

M3	F4-TP 2	: Catégories-en-acte : magasins sélectionnés
M4	F4 TP2	: Sous-but : choix du lieu de stage
M5	F4-TP2	: Concept pragmatique : choix
M7	F4 TP10	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M8	S1-TP 11	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M9	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M10	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M11	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage

Figure 72 : Extrait du schéma 1 des mouvements interactionnels des TP 1 à 13 de l'E19.

¹⁵³ Nous rappelons que nous avons abrégé le mot « mouvement » en M majuscule qui est suivi du numéro du mouvement, selon l'ordre chronologique de l'apparition des mouvements à l'intérieur d'une même interaction. De même, nous rappelons que le schéma 1 et le schéma 2 représentent respectivement le schéma des mouvements interactionnels à l'intérieur de l'interaction 1 et de l'interaction 2, au sein de la même séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique, qui sont numérotés selon leur ordre d'apparition dans le même entretien. Pour une meilleure compréhension de la discussion des résultats, nous avons sélectionné, dans le schéma 1 et le schéma 2, uniquement les mouvements que nous citerons dans cette partie de notre discussion, et nous les illustrons par les deux schémas des mouvements interactionnels ci-dessous.

M1 F4-TP 20	: Concept pragmatique : choix
M2 F4-TP 20	: Catégories-en-acte des magasins sélectionnés : trois magasins
M3 S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M5 S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M6 S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M7 S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage

Figure 73 : Extrait du schéma 2 des mouvements interactionnels des TP 20 à 22 de l'E19.

a. Méthode directe

Nous présentons deux exemples explicatifs de la méthode directe d'appropriation à l'intérieur de la même interaction et un exemple de la méthode directe d'appropriation dans deux interactions différentes.

Exemple 1 : reproduction et appropriation de la même composante du schème d'action en adaptant le même item de la même composante du schème de l'action au nouveau contenu propositionnel

E19 - TP 10-11-13 (25 novembre 2009)

10F4 Formateur 4 : Tu as déjà été là-bas ? (en référence au magasin 2)

11S1 Stagiaire 1 : Non [...]

13S1 Stagiaire 1 : [...] mais celui que je connais le mieux c'est (nom du magasin 3). [...] j'ai déjà été.

(Extrait de la première interaction entre S1 et F4)

Dans le M7 du TP 10, F4 a d'abord produit le premier mouvement interactionnel de la prise d'information sur le critère de choix de « s'être rendu au préalable sur le lieu de stage » en faisant référence au magasin de jouets 2. Le premier marqueur d'appropriation est que S1 a reproduit le M7 de F4 dans le M11 du schéma 1, dans la même interaction 1 et le M5 du TP 21 du schéma 2, dans l'interaction 2. Dans le M11, S1 commente le choix du magasin 3 dans le TP 11 et le choix du magasin 2 dans le TP 21, tout en utilisant la même prise d'information sur le critère de choix de « s'être rendu au préalable sur le lieu de stage » que F4 a utilisé dans le M7.

Nous notons cependant que ces deux mouvements de S1 ne montrent pas uniquement une appropriation du mouvement de la prise d'information de F4 dans la même interaction et dans une autre interaction, mais aussi une adaptation du même critère de choix de « s'être rendu au préalable sur le lieu de stage » à de nouveaux magasins. Il s'agit de l'adaptation du même item de la même composante du schème.

Nous donnons un extrait du TP 10, dans lequel F4 produit le M7 en référence au magasin 2, et le mouvement de S1 dans le TP 13, dans lequel il reproduit le même mouvement de donner des informations sur le critère de choix de s'être rendu au préalable sur le lieu de stage, mais en référence au magasin 3.

Exemple 2 : reproduction et appropriation de la même composante du schème d'action en variant les items de la même composante du schème d'action

Dans les M8, M9, M10 des TP 11 et 13 de S1 dans le schéma 1 et les M3, M6 et M7 de S1 dans le schéma 2, S1 a effectué une reproduction en s'appropriant la composante du schème d'action du M7 de F4 du schéma 1, dans la même interaction et dans deux interactions différentes. En s'appropriant la composante du schème de la prise d'information sur les critères du choix de F4, S1 varie la production de nouveaux critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage et connaître les moyens de transport pour s'y rendre. La variation des nouveaux critères de choix, qui représente la variation des items de la même composante du schème de l'action, remplace l'item de « s'être rendu au préalable sur le lieu de stage » produit par F4 dans le M7 du TP 10 au schéma 1.

b. Méthode indirecte

Exemple 1 : utilisation des différentes composantes du schème d'action pour la production de nouvelles composantes à l'intérieur de la même interaction

Les M8, M9, M10, M11 de S1 se fondent sur les M3, M4, M5 et M7 de F4 du même schéma des mouvements interactionnels 1. Nous notons que les mouvements interactionnels de S1 qui produisent la composante du schème d'action de la prise d'informations sur les critères du choix s'appuient sur la production des mouvements de F4 construisant les composantes du schème d'action suivantes : les catégories-en-acte des magasins sélectionnés, le sous-but du choix du lieu de stage et le concept pragmatique du choix.

Exemple 2 : utilisation des différentes composantes du schème d'action dans la production de nouvelles composantes dans deux interactions différentes

E19 - TP 7 et 13 (25 novembre 2009)

7S1 Stagiaire 1 : Je préfère le faire à (nom du magasin 2).

13S1 Stagiaire 1 : Euh, parce qu'il est proche du tram mais celui que je connais le mieux c'est (nom du magasin 3), je sais où c'est et j'ai déjà été.

(Extrait de la première interaction entre S1 et F4)

E19 - TP 20 et 21 (25 novembre 2009)

20F4 Formateur 4 : Pourquoi tu as choisi ces trois là et pas d'autres ?

21S1 Stagiaire 1 : Euh, le numéro 1 euh, parce que je connais euh, j'ai déjà été. Le 2 euh, parce que c'est proche du tram. Le 3, parce que euh, il est au centre ville euh, au quai je connais où c'est.

(Extrait de la deuxième interaction entre S1 et F4)

Les M3, M5, M6 et M7 (schéma 2) se fondent à la fois sur les composantes du schème verbalisées par F4 dans les M3, M4, M5 et M7 (schéma 1) et sur les composantes du schème verbalisées par F4 dans les M1 et M2 (schéma 2). Dans la deuxième interaction, F4 reprend dans le M1 le concept pragmatique du « choix » déjà cité dans le M5 de la première interaction et ajoute une nouvelle précision des catégories-en-acte des magasins sélectionnés : « trois magasins ».

Nous repérons des marqueurs d'appropriation de S1 concernant la nouvelle précision des « trois magasins » dans la catégorie-en-acte des magasins sélectionnés par F4. Cette précision

trouve son utilité dans la réorganisation des critères de choix qui sont verbalisés par S1 et qui expriment la composante du schème de la prise d'information du critère de choix. En comparant le commentaire de choix de S1 dans la première et dans la deuxième interaction, nous repérons un marqueur de transformation de l'organisation des critères de choix et de leur argumentation, voire de leur développement. S1 a déjà reproduit et varié les items de la prise d'informations sur le critère de choix dans la première interaction et il en fait usage dans la deuxième interaction pour organiser ses idées, en mentionnant les mêmes magasins dont il a déjà commenté le choix dans la première interaction. Nous relevons que, dans la première interaction, S1 verbalise les critères du choix des magasins de façon aléatoire. Nous donnons des extraits de cette interaction.

En revanche, dans la deuxième interaction, S1 verbalise les critères de choix des magasins en se fondant sur la numérotation des magasins par ordre chronologique de 1 à 3 pour donner une argumentation distincte du choix de chaque magasin.

3. Marqueurs de développement de S1 dans le même entretien (E19)

Nous présentons dans le tableau suivant l'interactant qui a clôturé chaque étape de l'E19.

Tableau 17 : Protagoniste clôturant les étapes d'interaction de la séquence d'identification de l'E19.

Etape de l'interaction de l'E19	Clôture de la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique et ouverture d'une nouvelle séquence interactionnelle
Etape 1	F4
Etape 2	F4
Etape 3	S1 reprise par F4

a. Développement dans la clôture et l'ouverture des séquences

Dans les première et deuxième étapes de l'E19, F4 effectue la clôture de la séquence. Dans l'étape 3, nous relevons un marqueur de développement de S1 dans la clôture de la séquence. Dans le deuxième énoncé du TP 35, S1 clôture la séquence d'« identification de l'appel téléphonique » par le mot transitionnel¹⁵⁴ « bonjour », en ouvrant la séquence de « préparation du contenu de la conversation à venir ».

b. Développement de la relation interpersonnelle de domination

Dans l'étape 3, en réponse à la première clôture et en ouverture d'une nouvelle séquence que S1 réalise, dans le tour de parole suivant, F4 reprend à nouveau la clôture et l'ouverture des séquences. Cela nous montre le « système des places » qui s'installe dans la « relation verticale »¹⁵⁵ entre S1 et F4. Dans cette troisième étape, S1 se détache de la « soumission » et cherche le « pouvoir » à travers la « domination » dans l'interaction, tandis que F4 cherche à son tour la « domination »¹⁵⁶ pour retrouver sa place de formateur meneur de l'interaction. La recherche de « domination » de S1 est un deuxième marqueur de développement. Ce rapport à la « domination » et à la « soumission » nous montre un « conflit »¹⁵⁷ qui s'installe dans

¹⁵⁴ Nous désignons par le « mot transitionnel » un terme qui sert à faire la transition d'une séquence à l'autre, à l'intérieur d'une interaction, en clôturant une séquence et en ouvrant une nouvelle séquence.

¹⁵⁵ Kerbrat-Orecchioni, C. (1992, p. 71). *Les interactions verbales*. Tome II, Paris, Armand Colin.

¹⁵⁶ *Idem*

¹⁵⁷ Kerbrat-Orecchioni, C. (1992, p. 141). *Les interactions verbales*. Tome II, Paris, Armand Colin.

l'interaction, mais qui n'est pas l'opposé de la « coopération » au sens de Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 141) : c'est un « conflit » sur la place du « dominant » à l'intérieur de l'interaction.

c. Développement de la variation des prises d'informations sur le critère du choix

Dans l'analyse de l'E19, la fonction des actes directifs verbalisés par F4, exprimés sous forme de questions, est d'accompagner S1 dans sa verbalisation des composantes du schème de l'action. Nous donnons l'exemple du TP 10, dans lequel F4 questionne le jeune et produit la première prise d'information sur l'existence d'un critère de choix et notamment de « s'être rendu au préalable sur le lieu de stage », qui n'existait pas auparavant dans l'interaction. Dans le TP 13, S1 enchaîne les prises d'informations sur de nouveaux critères du choix des magasins dans lesquels il voudrait effectuer son stage : connaître les moyens de transport et connaître au préalable le lieu de stage, tout en utilisant le critère de choix verbalisé par F4 dans le TP 10. Nous relevons le développement dans la variation des prises d'informations sur le critère du choix.

4. Marqueurs de développement ou de régression d'un entretien à l'autre

4.1. Marqueurs de développement de S1 dans les E10- E16- E19

a. Développement par rapport à l'assignation de la tâche

Tableau 18 : Développement de S1 par rapport à l'assignation de la tâche.

Critère de développement	E10	E16	E19
Assignation de la tâche	Tâche assignée par le formateur	Tâche auto-assignée par S1	Tâche auto-assignée par S1

Dans l'E10, F1 a fixé à S1 la tâche à réaliser au deuxième tour de parole de la première partie de la séquence. Dans l'E16, S1 s'auto-assigne la tâche à effectuer dans le troisième tour de parole de la séquence, en demandant au formateur d'appeler le psychologue. Le développement que nous avons remarqué dans l'E16 est maintenu dans l'E19 où S1 s'auto-assigne la tâche à réaliser au premier tour de parole de la séquence, avec un nouveau type d'interlocuteur : il demande au formateur d'appeler l'employeur.

b. Développement de S1 par rapport au but

Tableau 19 : Développement de S1 par rapport au but dans les E10, E16 et E19.

Critère de développement	E10	E16	E19
Changement du protagoniste assignant la composante du schème d'action du but	But fixé par F1	But fixé par le stagiaire sur la base du but de l'E10	Nouveau but fixé par S1
Changement de l'emplacement du but à l'intérieur de l'interaction	Début de l'interaction	Début de l'interaction	Fin de l'interaction
Changement de la fonction de l'interaction par rapport au but fixé	Convaincre S1 du but	Convaincre F4 du but	Hierarchisation des critères de choix des lieux de stage pour réaliser le but

Dans l'E10, F1 verbalise le but du schème d'action au début de l'interaction et la fonction de l'interaction est de convaincre le jeune de l'importance du but fixé. Dans l'E16, nous relevons le développement de S1 quant à la verbalisation du but déjà fixé par F1 à l'E10 qui est de « rencontrer des psychologues », et à la fonction de l'interaction qui est de convaincre le formateur de l'importance du but fixé pour appeler depuis son bureau. Dans l'E19, S1 verbalise un nouveau but à la fin de l'interaction. La fonction de l'interaction n'est plus de convaincre soit le stagiaire, soit le formateur, de l'importance du but fixé, mais de travailler la hiérarchisation des critères de choix des lieux de stage auxquels le jeune téléphonera pour réaliser le but.

c. Développement par rapport à la nature de la prise de décision

Tableau 20 : Développement de S1 par rapport à la nature de la prise de décision dans les E10, E16 et E19.

Critère de développement	E10	E16	E19
Nature de la prise de décision	Passage à l'acte d'appeler	Passage à l'acte d'appeler	Passage à une nouvelle séquence

Les prises de décision de S1 concernent le passage à l'acte d'appeler dans l'E10 « appeler pour se rendre chez le psychologue » et l'E16 « appeler du bureau du formateur ». Dans l'E19, la prise de décision de S1 est de « préparer le contenu de l'appel téléphonique ».

4.2. Marqueurs de régression de S1 dans l'E19 par rapport à l'E10 et l'E16

a. Régression dans la production des mouvements interactionnels

D'abord, nous avons décompté les mouvements interactionnels de S1 et la totalité des mouvements interactionnels du stagiaire et des formateurs à l'intérieur de chaque entretien. Nous avons obtenu les résultats suivants : E10 (7/24), E16 (13/14) et E19 (15/21). Par la suite, nous avons converti ces résultats en pourcentages pour pouvoir mesurer l'évolution de S1 d'un entretien à l'autre.

De l'E10 à l'E16, nous relevons une progression du pourcentage des mouvements interactionnels¹⁵⁸ de S1 s'élevant de 29% à 93%. Par contre, de l'E16 à l'E19, nous notons une régression du pourcentage des mouvements interactionnels de S1 qui baissent de 93% à 71%.

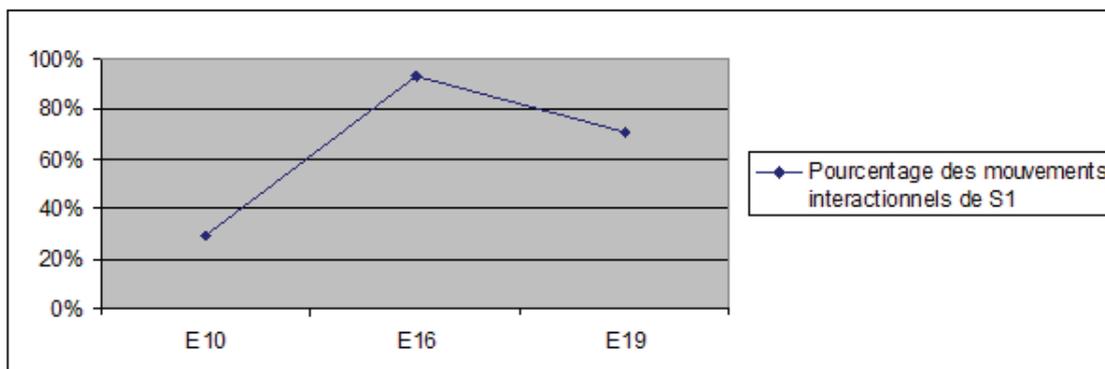


Figure 74 : Comparaison des pourcentages des mouvements interactionnels de S1 dans les E10-E16-E19.

b. Régression dans la production des interventions initiatives

Nous avons d'abord décompté le nombre d'interventions initiatives de S1 et la totalité des interventions initiatives du stagiaire et des formateurs à l'intérieur de chaque entretien. Nous avons obtenu les résultats suivants : E10 (1/11), E16 (1/1) et E19 (4/12). Par la suite, nous avons converti ces résultats en pourcentages pour pouvoir mesurer l'évolution du stagiaire d'un entretien à l'autre.

De l'E10 à l'E16, nous relevons une progression du pourcentage des interventions initiatives de S1 s'élevant de 9% à 100%. Par contre, de l'E16 à l'E19, nous notons une régression du pourcentage des interventions initiatives de S1 qui baissent de 100% à 33%.

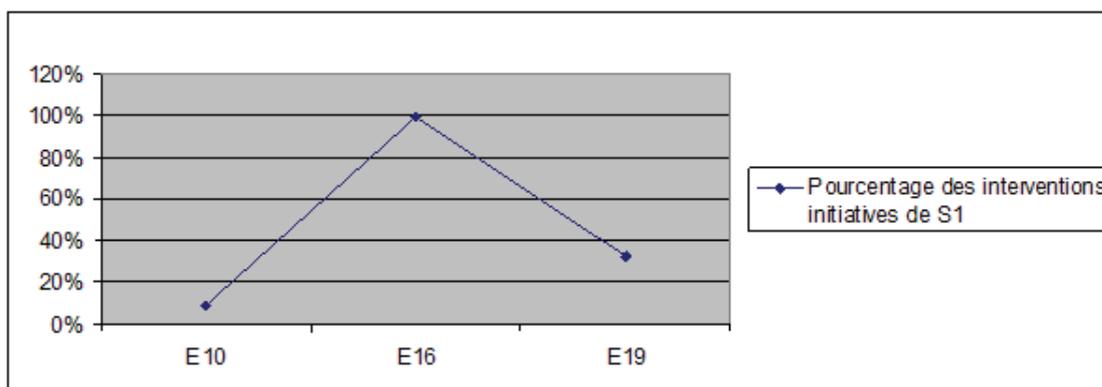


Figure 75 : Comparaison des pourcentages des interventions initiatives de S1 dans les E10-E16-E19.

¹⁵⁸ Nous rappelons que, dans l'activité verbale, chaque mouvement interactionnel du protagoniste ajoute une nouvelle composante ou un nouvel item de la composante du schème d'action sujet de discussion.

c. Régression dans les relations interpersonnelles de domination

Nous avons déjà expliqué, dans la discussion de l'E10 et de l'E16, la relation interpersonnelle principale des interactions. Dans l'E10, il s'agit de la coopération de S1 pour co-construire avec les formateurs les composantes du schème de l'action. Dans l'E16, la coopération de S1 s'est transformée en domination dans l'interaction avec F4 : tous les tours de parole que S1 a produits sont initiatifs, tandis que les tours de parole de F4 sont réactifs. Tous les mouvements interactionnels construisant les composantes du schème d'action sont produits exclusivement par S1. Dans l'E19, nous relevons un retour de S1 à la relation interpersonnelle de coopération, qui est le point de départ des entretiens de l'E10.

4.3. Causes de l'absence de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques dans l'E13, du développement de l'E10 à l'E16 et de la régression de l'E16 à l'E19

En essayant de chercher les causes du développement de l'E10 à l'E16 et de la régression de l'E16 à l'E19, nous développerons trois points. D'abord, nous aborderons la cause de l'absence de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques dans l'E13. Ensuite, nous présenterons successivement la cause du développement des mouvements interactionnels, des interventions initiatives et du changement de la relation interpersonnelle dans l'E16. Enfin, nous expliquerons la cause de régression des mouvements interactionnels, des interventions initiatives et de la relation interpersonnelle dans l'E19. Nous nous appuyerons sur des éléments que nous avons déjà cités dans la discussion de l'E10 et l'E16 et dans la présentation de l'absence de la séquence d'identification des objectifs dans l'E13.

Nous présentons ci-dessous le schéma que nous avons intitulé les « situations mères » sur lequel s'appuiera l'explication des causes de développement et de régression du jeune.

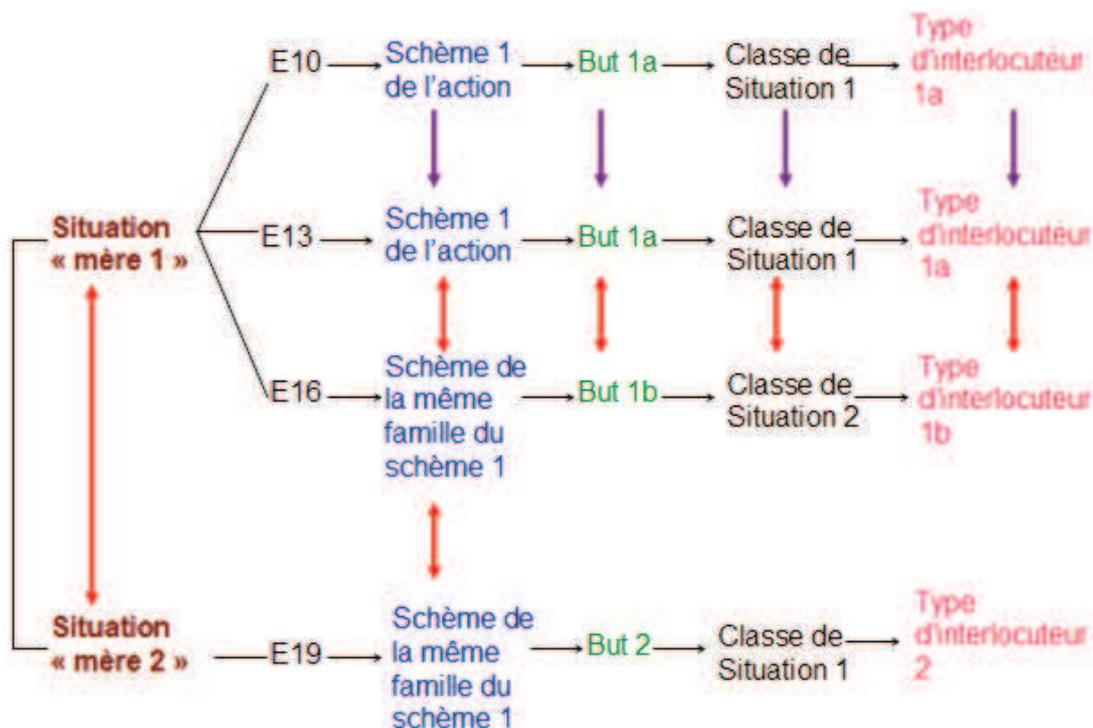


Figure 76 : Schéma des situations « mères » illustrant les causes du développement de S1 suivi de sa régression.

Dans le schéma précédent, nous avons distingué deux situations mères : mère 1 et mère 2. Nous désignons par la situation « mère 1 », la situation de l'appel téléphonique de S1 et du professionnel de l'organisme social présentant son service au jeune en difficulté. Nous désignons par la situation « mère 2 », la situation de l'appel téléphonique de S1 et de l'employeur.

Nous avons différencié chacune des composantes de la situation par une couleur différente. Nous n'avons pas inclus les acteurs des situations mères, qui sont les formateurs et les stagiaires dans le Temps1. Nous avons uniquement cité les types des interlocuteurs téléphoniques prévisibles, qui seront les acteurs dans le Temps2 et qui peuvent changer d'un appel à l'autre.

Nous relevons que l'E16 et l'E19 étaient conduits avec le même formateur, F4. Nous écartons l'effet formateur dans la régression des mouvements interactionnels, des interventions initiatives et des relations interpersonnelles puisque l'E16 et l'E19 étaient conduits avec le même formateur, F4.

a. Cause de l'absence de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques dans l'E13 avec S1

Nous rappelons que quatre entretiens ont préparé les appels téléphoniques. Cette séquence est présente dans trois entretiens sur quatre et absente de l'E13.

Dans l'E10 et l'E13, il s'agit de la même situation « mère 1 », de la même classe de situation 1. De ce fait, S1 a utilisé dans l'E13 le même schème de l'action d'« appeler les psychologues » de l'E10, tout en utilisant le même but de « rencontrer des psychologues » avec le même type d'interlocuteur : « professionnel dans le domaine de service aux personnes en difficulté ». C'est la cause pour laquelle dans l'E13, la séquence interactionnelle qui concerne la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques était absente. S1 avait déjà construit au cours de l'E10 les composantes du schème de l'action d'« appeler les psychologues » nécessaires au passage à l'acte d'appeler dans l'E13 sans avoir recours, à nouveau, à une interaction qui prépare les composantes de ce schème d'action.

Dans le schéma des situations mères, nous avons illustré cette transition, dans le cadre de la même situation « mère 1 », du même « schème 1 d'action », du même « but 1a », de la même « classe de situation 1 », du même type « d'interlocuteur 1a », par des flèches mauves à direction unique qui représentent la transposition « simple » qu'a effectué S1 de ces composantes de l'E10 à l'E13. Nous désignons par transposition simple, une transposition qui ne nécessite pas une élaboration d'une interaction formateur-jeune préalable à la transposition.

b. Cause du développement de S1 dans la production des mouvements interactionnels - des interventions initiatives et de changement de la relation interpersonnelle dans l'E16

Dans l'E16, S1 a utilisé le schème de l'action d'« appeler la psychologue » qui est de la même famille du schème de l'action d'« appeler les psychologues » utilisé dans l'E10 et l'E13, mais dans une nouvelle classe de situation : classe de situation 2. Le but du schème a légèrement changé en passant du but de « rencontrer les psychologues », à un but plus précis, « rencontrer la psychologue ». Le changement du but est conditionné par le critère de connaissance de S1 de son futur interlocuteur. Dans l'E10 et l'E13, S1 ne connaissait pas les psychologues à qui il voulait s'adresser, tandis que dans l'E19, il connaît la psychologue qu'il appellera dans le

Temps2, puisqu'il a déjà pris contact avec elle par le biais des messageries téléphoniques. Du fait du changement du but, du degré de connaissance de l'interlocuteur téléphonique du Temps2, il s'agit d'une nouvelle classe de situation, appartenant à la même situation « mère 1 », de l'E10 et l'E16.

Dans le schéma des situations « mères », nous avons illustré cette transition, dans le cadre de la même situation « mère 1 », du schème d'action « de la même famille du schème 1 », du « but 1a » qui a légèrement changé en « but 1b », de la même « classe de situation 1 » remplacée par la « classe de situation 2 », du même « type d'interlocuteur 1a », mais avec un nouveau degré de connaissance changé en « interlocuteur 1b », par des flèches rouges à double direction. Elles représentent l'interaction entre les schèmes d'action, les classes de situation, les buts, les types d'interlocuteurs et la transposition « complexe » de ces composantes de l'E13 à l'E16 par de S1. Nous désignons par transposition « complexe », une transposition qui nécessite une élaboration d'une interaction formateur-stagiaire préalable à la transposition.

c. Cause de régression de S1 dans la production des mouvements interactionnels - dans les interventions initiatives et dans le changement de la relation interpersonnelle dans l'E19

Dans l'E19, S1 a utilisé le schème de l'action d'« appeler les employeurs » qui est de la même famille du schème de l'action d'« appeler les psychologues / la psychologue » des E10, E13, E16, mais dans une nouvelle situation « mère 2 » et dans une nouvelle classe de situation. Par conséquent, nous notons un changement fondamental dans le but du schème d'action et le type d'interlocuteur téléphonique. Le but a totalement changé, il n'est plus de « rencontrer des ou une psychologue », mais de « trouver un lieu de stage ». De même, les interlocuteurs à qui s'adressera S1 dans le Temps2 ne sont plus les professionnels des organismes sociaux présentant un service au jeune, mais les employeurs des entreprises qui ont un objectif de production et à qui le jeune demandera le service de l'accueillir en tant que stagiaire au sein de leur entreprise.

Dans le schéma des situations mères, nous avons illustré cette transition, dans le cadre de la nouvelle situation « mère 2 », du schème d'action de « la même famille du schème 1 », du nouveau « but » changé, de la nouvelle « classe de situation 1 », du nouveau « type d'interlocuteur 2 », par des flèches rouges à double direction qui représentent l'interaction entre les composantes des deux situations « mères » et la transposition « complexe » qu'a effectué S1 de l'E10-13-16 à l'E19. Nous rappelons que nous désignons par transposition complexe, une transposition qui nécessite une élaboration d'une interaction formateur-stagiaire préalable à la transposition.

Les causes de la progression de l'E10 à l'E16 s'accumulent. Il s'agit de l'utilisation du schème d'action de la même famille, dans la même situation « mère 1 », avec le même type d'interlocuteur téléphonique (professionnel d'un organisme social présentant son service au jeune) et avec un premier niveau de connaissance de l'interlocuteur, mais dans une nouvelle classe de situation2, avec un but qui change légèrement du but de l'E10. De ce fait, dans la même situation « mère 1 », S1 a adapté ce qu'il a appris dans la classe de situation 1 de l'E10 à la nouvelle classe de situation 2 de l'E16. Nous relevons deux degrés d'apprentissage du schème de l'action. Le premier degré d'acquisition est réalisé lors de l'E10, plaçant le jeune comme novice et le degré de maîtrise est réalisé lors de l'E16 plaçant le jeune comme expert de la situation sociale de l'appel téléphonique des professionnels des organismes sociaux avec le but de rencontrer un psychologue. L'effet du passage d'un degré à l'autre, de novice à expert, justifie le développement du jeune dans l'E16.

Par contre, nous remarquons la régression de S1 lors de l'E19, lorsque le changement est fondamental. Il s'agit du changement de la situation « mère », de la classe de situation, du but et du type d'interlocuteur. De ce fait, même si le jeune a recours à un schème d'action de la même famille, comme c'était le cas dans l'E19, il doit effectuer simultanément un double travail. D'abord, il doit adapter les composantes du schème qu'il a déjà utilisées dans une autre situation « mère » à la nouvelle situation « mère ». Ensuite, il doit reconstruire de nouvelles composantes du schème d'action qui s'adaptent à la nouvelle situation « mère », à la nouvelle classe de situation, au nouveau but et au nouveau type d'interlocuteur.

Nous relevons que dans l'E16, la progression de S1 montre qu'il est devenu expert de la situation sociale « mère 1 », mais dans l'E19 sa régression montre qu'il est encore novice face à la situation sociale « mère 2 ». Le passage du statut de novice au statut d'expert nécessitera une interaction verbale avec le formateur, considéré comme expert de la situation sociale de référence, afin de reconstruire, dans le Temps1, les composantes du schème de l'action nécessaires au passage à l'acte dans le Temps2. Cette évolution de statut du jeune de novice à l'expert de la situation sociale s'effectue par les deux niveaux d'acquisition et de maîtrise que nous avons déjà expliqués.

Le statut de novice ou d'expert d'une situation sociale « mère » ne concerne pas uniquement l'action d'appeler, mais s'étend à toutes les situations sociales que le jeune prépare, par le biais de l'interaction verbale avec le formateur, et qu'il effectuera ultérieurement soit à l'intérieur du dispositif de formation avec d'autres formateurs, soit à l'extérieur du dispositif avec des personnes étrangères ou des connaissances.

Nous remarquons la régression du développement de S1 lors de l'E19, lorsque le changement est fondamental : changement de la situation « mère » ; changement de la classe de situation ; changement du but d'appeler un ou des psychologue(s) au but d'appeler les employeurs ; changement du type d'interlocuteur (des professionnels sociaux présentant un service aux jeunes, à des employeurs à qui il doit demander le service de l'accueillir en stage). Même si le jeune est déjà expert dans une autre situation qui se rapproche de la situation en question, il est novice face au changement d'un ou plusieurs éléments de la situation nouvelle. La cause est qu'il doit réadapter son schème à la nouveauté de la situation sociale pour agir efficacement, ce qui nécessite la médiation du formateur dans ce type de dispositif.

5. Séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques de l'E37

5.1. Analyse des interactions

Tableau 21 : Récapitulatif de l'E37.

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques	Version complète d'analyse
E37	10 nov. 2009	S2 et F4	1-3	I9, I10, I11	Annexe 2 (3.4)

L'E37 est le seul entretien qui prépare les appels téléphoniques entre F4 et S2. Nous avons repéré une seule interaction, du TP 1 à 3, qui travaille sur les objectifs de la prise de contact téléphonique de S2 avec les employeurs, avec l'objectif de décrocher un stage de boulanger.

Une seule interaction : une seule étape de conceptualisation du schème d'action

E37 - TP 1 à 3 (10 novembre 2009)

1F4 Formateur 4 : Alors (prénom de S2), qu'est-ce que tu vas faire avec tous ces noms de boulangeries ?

2S2 Stagiaire 2 : Ben, je dois me rendre mais je préfère quand même appeler parce que sinon ils vont me dire « non, on ne veut pas de stagiaires », comme ça euh... comme ça, j'aurai au moins demandé, après si ça ne marche pas ben euh... j'irai moi-même parce que ça saoule d'aller voir les patrons. J'ai fait plusieurs entreprises pour la menuiserie, il n'y a personne qui veut me prendre, ça me décourage. Je veux bien essayer d'appeler au moins euh... au moins euh... s'ils me disent non, c'est non ! Vous voyez ce que je veux dire ?

3F4 Formateur 4 : Hum, je vois.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action
 Deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

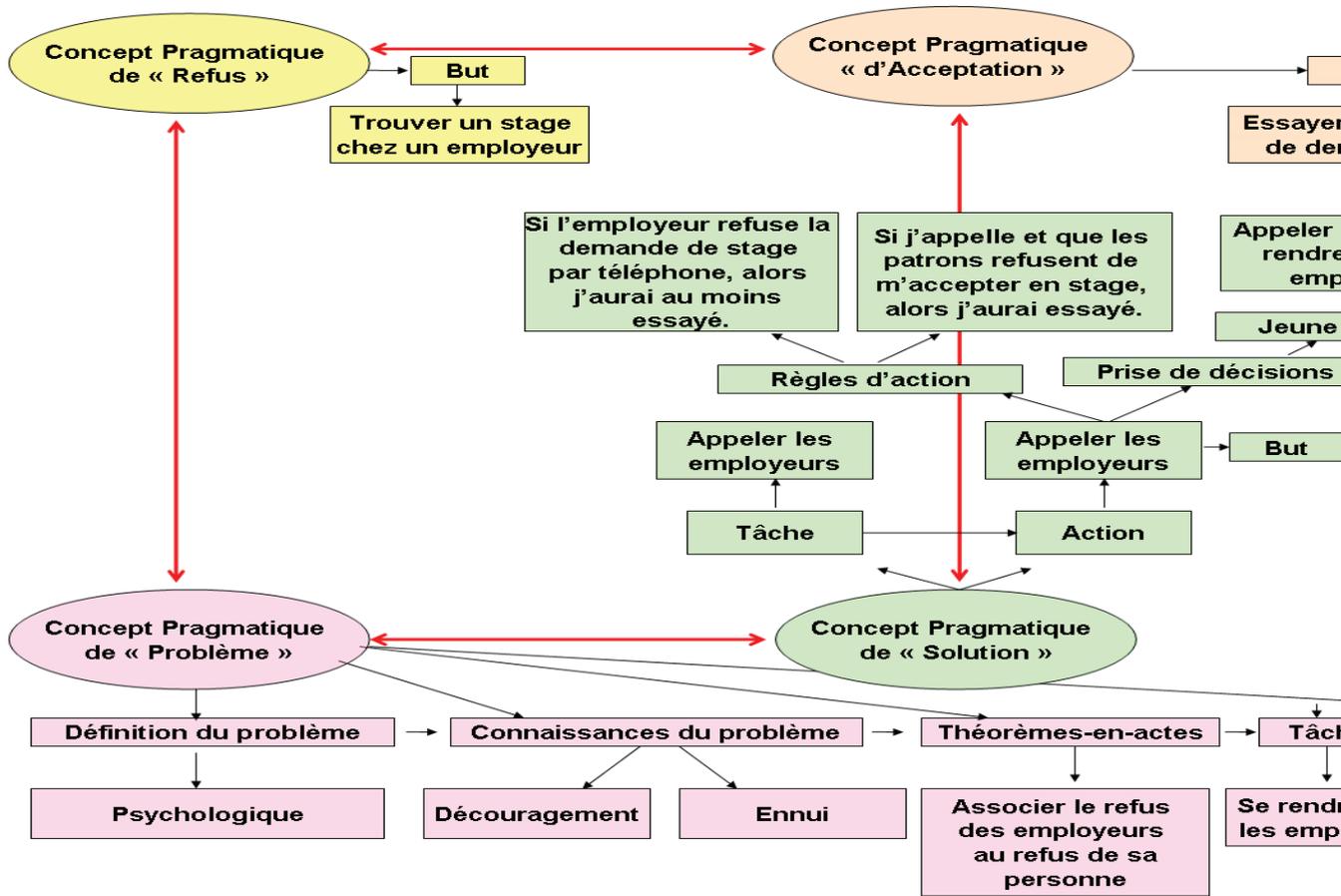


Figure 77 : Schéma de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 2) du

Interprétation du schéma du deuxième niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs de l'E37

Dans le schéma d'action (niveau 2) de l'E37, le concept pragmatique de base est le concept de « refus » qui déclenche le concept pragmatique d'« acceptation », formant ainsi deux concepts « duo » qui sollicitent deux autres concepts « duo ». Le concept de « refus » fait appel au concept de « problème » et le concept d'« acceptation » au concept de « solution ». Ainsi, S2 et F4 co-construisent les composantes du schème d'action autour de deux ensembles verticaux en interaction : concept de refus / concept de problème et concept d'acceptation / concept de solution.

Dans le premier ensemble, S2 verbalise le concept pragmatique de « refus » faisant appel au but de « trouver un stage chez un employeur ». Ensuite, il fait recours au concept de « problème » qui mobilise plusieurs composantes du schème : la définition du problème « psychologique », la connaissance du problème de « découragement et d'ennui », le théorème-en-acte sur l'« assimilation du refus des employeurs au refus de sa personne ». Le concept de « problème » donne lieu à la tâche de « se rendre chez les employeurs ». Lors de la verbalisation du jeune sur l'action à réaliser, il formule la règle d'action : « Si je me rends chez les employeurs, alors ils vont me dire non. »

Dans le deuxième ensemble, le jeune utilise le concept pragmatique d'« acceptation » et évoque son sous-but d'« essayer un autre moyen de demande de stage ». Ce concept fait appel au concept de « solution » qui fixe la tâche d'« appeler les employeurs ». La verbalisation du jeune sur l'action à réaliser dans le futur proche vise le but d'éviter le découragement et l'ennui. De ce fait, elle fait appel à deux règles d'action « Si l'employeur refuse la demande de stage par téléphone, alors j'aurai au moins essayé. », « Si j'appelle et que les patrons refusent de m'accepter en stage, alors j'aurai essayé. » et à la prise de décision du jeune d'« appeler avant de se rendre chez les employeurs ».

5.2. Discussion des résultats

1. Retour sur l'interprétation du schéma de conceptualisation du schème de l'action d'appeler de l'E37

Premièrement, le schéma de l'E37 représente un nouveau modèle de construction du schème d'action. Les composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs se sont construites uniquement autour de deux concepts pragmatiques « duo » faisant appel à deux autres concepts « duo », et par la suite à toutes les composantes du schème d'action. Il n'y a pas d'autres concepts qui découlent des concepts « duo » et qui sont travaillés en « solo » comme c'était le cas dans l'E10. Le point commun avec les autres schémas est que, dans l'interaction verbale entre le formateur et le jeune, un concept pragmatique de « base » joue le rôle de « déclencheur » d'autres concepts et/ou des composantes du schème de l'action à réaliser.

Deuxièmement, comme pour les schémas précédents, la tâche et la verbalisation sur l'action à réaliser par le jeune sont du côté du concept de « solution ». Les deux règles d'action et la prise de décision découlent de l'action future. La prise de décision d'« appeler les employeurs », verbalisée par le jeune, clôture l'interaction verbale une fois que toutes les composantes du schème d'action sont verbalisées et identifiées. A ce moment, le jeune concrétise la solution qu'il a avancée verbalement en s'engageant dans l'action future à réaliser immédiatement après l'entretien et à l'intérieur du dispositif de formation.

Cependant, ce schéma nous a montré une exception par rapport aux schémas précédents dans lesquels la règle d'action est repérée uniquement du côté du concept de « solution ». S2 a évoqué une règle d'action découlant du concept de « problème » : « Si je me rends chez les employeurs, alors ils vont me dire non. »

Dans la verbalisation sur l'action future du jeune, nous différencions deux fonctions des règles d'action qui montrent les décisions implicites du raisonnement du jeune. D'abord, celle qui est du côté du concept de « problème », elle est rapportée à une action anticipée, mais qui ne sera pas réalisée dans le futur proche ou lointain. Sa première fonction est de manifester le problème qui sera rencontré lors de la réalisation possible de l'action dans le futur. Sa deuxième fonction est de mobiliser la recherche d'une autre action, plus efficace, qui sera réalisée ultérieurement du côté du concept de « solution » dans le futur, tandis que les deux autres règles d'action, du côté du concept de « solution », sont rapportées aussi à une action anticipée, mais leur fonction réside dans leurs réalisations concrètes dans le futur proche.

Troisièmement, au même titre que les trois schémas précédents, lorsque l'interaction verbale entre le formateur et le jeune concerne l'activité de l'appel téléphonique¹⁵⁹ qui est réalisée dans le cadre du dispositif de formation et immédiatement après l'entretien, toutes les composantes principales du schéma d'action sont verbalisées et ainsi co-construites au cours de l'entretien.

Quatrièmement, dans cette interaction, le rôle du formateur s'est réduit à celui d'un « accompagnateur » à la verbalisation du jeune qui a produit les différents concepts et les composantes du schéma d'action qui en découlent. C'est un marqueur du développement de S2 et de son rapprochement de la sortie du dispositif de formation.

2. Marqueurs de développement de S2

Dans l'E37, une seule interaction prépare les objectifs des appels téléphoniques. De ce fait, nous n'avons pas pu tracer le développement de S2 dans la même séquence en comparant son développement d'une interaction à l'autre à l'intérieur du même entretien et d'un entretien à l'autre, comme nous l'avons réalisé avec S1. Cependant, nous comparons son développement à celui de S1.

2.1. Marqueurs de développement de S2 par rapport à S1 dans la relation interpersonnelle de domination

La domination de S2 dans l'interaction avec F4 se manifeste d'abord, dans la longueur de l'unique tour de parole qu'il a produit, par rapport aux deux tours de parole du formateur et dans la production exclusive des mouvements interactionnels préparant les appels téléphoniques. Cette domination est aussi observable par la clôture de la séquence d'« identification des objectifs des appels téléphoniques » et l'ouverture de la séquence de « préparation du contenu de la conversation à venir ».

S1 et S2 sont arrivés au même résultat de domination dans l'interaction par la double action de clôture et d'ouverture des mêmes séquences, une fois que toutes les composantes du schéma de l'action d'appeler sont verbalisées et conceptualisées. La seule différence est que

¹⁵⁹ Les entretiens préparant les appels téléphoniques se différencient des entretiens ordinaires dans lesquels le formateur et le jeune préparent une action à réaliser à l'extérieur du dispositif, dans un futur lointain et dans lesquels les composantes du schéma d'action ne sont pas nécessairement toutes évoquées à l'intérieur du même entretien.

pour arriver au même résultat que S2, plusieurs interactions ont eu lieu entre les formateurs et S1. La raison en est que S2 a déjà effectué des stages en entreprise et qu'il n'a pas le même problème de timidité que S1.

3. Quatrième niveau d'analyse : analyse statistique

Ce niveau d'analyse concerne l'analyse de toute la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique. Notre analyse statistique est divisée en deux parties. La première partie concerne l'analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence interactionnelle par intervenant, soit le stagiaire soit le formateur. La deuxième partie se rapporte à l'analyse statistique des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire. Dans cette partie, nous citons et commentons les résultats de l'analyse statistique qui sont indispensables au développement de ce chapitre.

3.1. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence du choix du métier par intervenant

La version complète de l'analyse est consultable dans l'annexe 2 (2.1). Nous avons repéré la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques dans 80% des entretiens préparant les appels téléphoniques. Le pourcentage moyen des mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens préparant les appels téléphoniques est respectivement de 16% et 13% chez les stagiaires et les formateurs. Les pourcentages moyens des mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence sont de 12% et 26% respectivement chez les formateurs et les stagiaires. Ce pourcentage relativement élevé montre l'importance de cette séquence dans la préparation de l'appel téléphonique.

3.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence du choix du métier par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de cette séquence par rapport à toutes les séquences de chaque stagiaire

La version complète de l'analyse est consultable dans les annexes 2 (2.1 et 2.2).

Importance de la séquence chez S1 et S2

La disparité des résultats du calcul des pourcentages moyens des mots de S1 et S2 consacrés à cette séquence montre que les jeunes n'accordent pas la même importance à la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique. Le pourcentage moyen des mots prononcés par le jeune est dépendant de ses besoins et de sa problématique.

Stagiaire 1

S1 accorde la deuxième place à la séquence d'« identification des objectifs de l'appel téléphonique » : il lui consacre 27% des mots dans les entretiens comportant la séquence.

En raison de son problème de timidité, S1 rencontre des difficultés dans la communication en face-à-face : ce problème est accentué dans la communication téléphonique. Il avait besoin d'être convaincu de l'importance des objectifs de l'appel téléphonique pour pouvoir passer à l'acte d'appeler.

Stagiaire 2

S2, qui est plus âgé que S1 et qui a multiplié et varié ses expériences en entreprise (stages et intérim), accorde la dernière place à la séquence d'« identification des objectifs des appels téléphoniques » : il lui consacre 3% des mots dans les entretiens comportant la séquence. Par contre, suite aux refus répétés des employeurs à sa demande de faire un stage, il accorde la première importance à la séquence de « préparation du contenu de la conversation téléphonique » afin de réussir à décrocher un stage, en prononçant 37% des mots. De même, en référence à son problème de mobilité, il accorde la deuxième importance à la séquence de « relever les difficultés propres au choix de l'entreprise à contacter » dans laquelle il fera un stage, en verbalisant 27% des mots. Ses critères de choix sont la proximité et la connaissance préalable de la rue dans laquelle l'entreprise se situe : choisir des boulangeries d'abord, dans son village et ensuite dans une rue proche de la gare de Strasbourg.

Effet du formateur sur la verbalisation de S1 et S2

Les actes de langage choisis et utilisés dans l'activité verbale des formateurs conditionnent la longueur de leur tour de parole et par conséquent, la longueur des tours de parole du jeune à l'intérieur des interactions.

Les interactions de S1 avaient lieu avec F1 et F4. F1 a utilisé majoritairement les actes assertifs, ce qui avait comme conséquence la production de longs tours de parole et l'occupation de l'espace communicationnel. Avec moins de fréquence, il a utilisé les actes directifs et une seule fois l'acte exclamatif. Pour sa part, F4 a utilisé avec S1 et S2¹⁶⁰ les actes directifs sous forme de questions, les morphèmes confirmatifs et les accusés de réception. Par conséquent, il a laissé plus de chance au jeune d'occuper l'espace communicationnel.

Nous concluons que ce chapitre d'analyse de la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques nous a permis d'identifier différents modèles de co-construction du schème d'action dans l'interaction entre le formateur et le jeune. Dans chacun d'eux, nous avons identifié les concepts pragmatiques qui se mobilisent en duo, faisant appel à d'autres concepts. Le schéma d'action se divise ainsi en deux ensembles abordant d'un côté les concepts de blocage / problème et de l'autre, les concepts de déblocage / solution : l'activité verbale du formateur se centre sur le bloc de solution et guide l'activité verbale du jeune. Chaque ensemble de concepts peut faire appel à d'autres concepts « duo » ou à des concepts « solo » : les composantes du schème d'action se composent d'une hiérarchisation de concepts et se développent dans l'interaction verbale. Les résultats nous ont permis d'identifier le rôle important et l'emplacement de la prise de décision par rapport à la construction du schème d'action. De même, nous avons pu observer différents marqueurs verbaux de développement du jeune dans son activité verbale ou celle du formateur.

Dans l'activité du jeune, nous avons repéré : les traces de reproduction et d'appropriation du contenu propositionnel du formateur, notamment les composantes du schème d'action ; l'augmentation de ses interventions initiatives ; son passage de la soumission au pouvoir et sa domination dans l'interaction en produisant des tours de parole de plus en plus longs et en ouvrant et clôturant la séquence ; l'auto-assignation de la tâche et l'identification du but qui organise l'interaction autour de la construction du schème d'action ; la production évolutive des mouvements interactionnels, sauf lorsque la situation « mère » de l'appel téléphonique

¹⁶⁰ Au moment des interactions qui ont eu lieu avec S2, F1 était absent. F4 a mené seul la courte interaction avec S2.

change suite au changement du type d'interlocuteur et du but fixé : ainsi le jeune a besoin de la médiation du formateur pour construire le nouveau scénario de l'appel.

Dans l'activité du formateur, nous avons repéré un changement de la nature de ses interventions marquant l'évolution du jeune : la diminution progressive de la force illocutoire de ses énoncés (ordre, question, demande) ; l'utilisation du même acte du langage sous la même forme et la production des effets nouveaux d'engagement et d'action dans l'activité du jeune.

Les points abordés nous mènent à la distinction entre : les dispositifs de pré-formation qui ont comme rôle de développer les concepts pragmatiques liés aux situations sociales basiques que nous utilisons dans la vie quotidienne ; et les dispositifs de formation professionnelle qui développent en plus de ce type de concepts, des concepts scientifiques et théoriques liés aux situations professionnelles. En pré-formation, à l'exemple du Parcours 2, il ne s'agit pas d'apprendre une situation de travail ou la base d'une discipline, mais d'apprendre une situation sociale qui permettra au jeune d'agir efficacement, ce qui facilitera son intégration dans la société et aidera à l'instauration de la démocratie sociale par le développement de son expérience, notamment sociale.

Après l'étude des interactions préparant les appels téléphoniques, nous passons dans le chapitre suivant à l'analyse des appels téléphoniques.

Chapitre 8: Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques

Introduction

Considéré comme une technologie pour la communication, le téléphone offre une forme d'interaction particulière. Cette interaction a lieu avec quelqu'un qui est physiquement distant, mais dont la voix peut être reconnue comme une personne soit intime soit inconnue. Le téléphone permet la réalisation rapide des objectifs de l'appelant. Les jeunes en formation utilisent cet artefact technologique afin d'entrer en contact avec des travailleurs sociaux et de chercher des stages.

Situer la place du téléphone par rapport aux autres outils de communication

Selon Hopper (1992, p. 67), « le téléphone est le médium le plus vital de communication ». L'importance de son rôle ne s'arrête pas à la fonction de médium. Elle englobe l'adaptation à cet outil qui permet de changer, voire de transformer, le modèle de communication des utilisateurs tout en s'appuyant sur les ressources du discours qui existe dans la communauté. « *We experiment on ourselves by using the telephone which may be the electronic medium that transforms its users the most thoroughly.* » (*idem*, p. 68) Hutchby (2001, p. 80) définit le téléphone comme la « technologie de la sociabilité » à travers laquelle une interaction est médiatisée.

Objectif du téléphone

Selon Hopper (1992, pp. 56-58), derrière un appel téléphonique, l'appelant a toujours un objectif à accomplir dans l'immédiat et un message à adresser à une personne désignée. Cela fait la différence avec les partenaires en face à face qui peuvent parler sans avoir un objectif précis (Hopper, 1992, p. 9). L'utilisation du téléphone permet de dépasser les distances, les barrières sociales, les barrières de mobilité (Hopper, 1992, p. 3). Cependant, cet instrument qui fait partie de notre vie sociale nécessite la coordination et la ritualisation des activités verbales pour l'exécution de la tâche.

1. Séquence d'ouverture de l'appel téléphonique

Phénomène d'interaction et cadre social

Selon Psathas (1995), le phénomène d'interaction dépend des caractéristiques du cadre social et des personnes. De ce fait, le téléphone est considéré comme un cadre social dans lequel se passe l'interaction qui, à son tour, dépend des caractéristiques des interlocuteurs comme l'âge, le sexe et la classe sociale.

Dans ce cadre social qu'est le téléphone, Hopper (1992) décrit qu'il y a une situation communicative à chaque moment où l'un des partenaires de l'interaction par téléphone adresse une tâche, comme l'appel à l'attention, la reconnaissance mutuelle et la salutation.

Hopper pose la question des moyens qu'utilisent les partenaires du téléphone pour s'adapter à la variation de la situation. La variation des items dépend de la variation de la situation. Dans les « items canoniques », il faut en mettre un dans un « slot »¹⁶¹ de l'ouverture des appels téléphoniques «*Variations from canonical items in the four slots of telephone openings display adaptations to the local occasion.* » (Hopper, 1992, p. 72) Nous notons qu'un item correspond à une tâche à accomplir et que cet item est conditionné par la situation. L'exemple canonique de l'ouverture de l'appel téléphonique montre les séquences de routine qu'on utilise en construisant les ouvertures. Ce sont les séquences ressources que le formateur essaye d'apprendre au jeune à travers l'articulation des tâches à accomplir et l'activité verbale à produire. En organisant les premières paires adjacentes, elles accomplissent à leur tour la tâche et spécifient celle des partenaires.

Dans notre recherche, Hopper décrit un autre niveau de variance dû à l'identité culturelle de l'appelant, au degré de relation (connaissance, intime, inconnu) avec le répondant ou aux circonstances momentanées de l'ouverture de chaque appel téléphonique, ce qui nécessite l'adaptation de l'appelant à tous les niveaux de variance. Les items varient selon la situation. Nous ajoutons à ce niveau de variance la fin de l'appel, soit privé soit de service. Ces différentes variables sont celles que l'appelant doit construire.

Dans l'ouverture des appels téléphoniques, la tâche de chaque partenaire est d'entrer un item dans un « slot », à savoir prononcer une paire adjacente d'une séquence. L'activité du partenaire est la façon avec laquelle il va réaliser la tâche tout en mobilisant les ressources dont il dispose déjà et va les ajuster selon le contexte de la situation.

Le problème est donc plus compliqué que ce qu'il apparaît, le jeune doit à la fois apprendre la tâche à réaliser (item et « slot ») et la façon de l'accomplir verbalement en plaçant chaque item dans le « slot » qui lui convient.

Pour expliquer la distinction entre la tâche et l'activité, nous nous appuyons sur la définition de Leplat et Hoc (1983, pp. 50-51) : « La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »

Nous rajoutons la définition que donne Léontiev (1984) de la tâche, qui est « le rapport entre les buts et les moyens dont la personne dispose et qui lui permettent d'atteindre l'objectif ». Nous notons que le défi dans la situation d'appel téléphonique n'est pas seulement que le jeune mobilise ce qu'il sait déjà, mais qu'il apprenne de nouvelles façons de faire avec l'aide du formateur pour mieux réussir la maîtrise de cette nouvelle situation sociale et de ses variations.

Dans la conversation téléphonique, il y a des espaces interactionnels, à l'intérieur de la situation, dans lesquels les sujets peuvent être travaillés par les participants.

¹⁶¹ L'appellation de la « case » est possible, mais nous avons choisi d'utiliser le même mot « slot », utilisé dans la revue de littérature américaine.

1.1. Analyse des interactions

Analyse conversationnelle

Nous rappelons que, dans un premier temps, sur la base de l'analyse conversationnelle, nous analysons les mouvements de la séquence d'ouverture des appels téléphoniques qu'ont effectués S1 et S2 et leur évolution. De même, nous analysons la nature des situations dans lesquelles le stagiaire a demandé l'intervention du formateur. Dans un deuxième temps, nous analysons le modèle dominant des mouvements individuels du premier tour du répondant (professionnel) et de l'appelant (jeune), dans la séquence de l'ouverture de l'appel téléphonique. Notre objectif est d'explicitier la structure séquentielle de l'ouverture de l'appel téléphonique du stagiaire et ses composantes, conditionnée par le mouvement du premier tour du répondant. Nous donnons l'exemple de deux premiers tours de parole de la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique entre un professionnel et le jeune, et nous l'analysons. Il s'agit du format d'« entrelacement » des séquences dans un seul tour de parole.

Analyse didactique de la tâche

Notre cadre d'analyse, déjà détaillé dans la partie méthodologique, permet de réaliser une analyse didactique de la tâche en reconsidérant l'appel téléphonique comme une situation sociale régie par des connaissances : le script de l'ouverture de l'appel répond à des règles précises identifiables dans les cinq séquences d'ouverture¹⁶², à des opérations d'identification (des places, des rôles, des règles, des intentions). Hopper (1992) a introduit l'importance de la variation des items canoniques et leur adaptation aux quatre « *slots* » des séquences d'ouverture de l'appel téléphonique. En termes d'analyse didactique de la tâche, nous interprétons cela par des règles d'action qui s'adaptent à la variation des différentes classes de la situation d'ouverture de l'appel téléphonique. Lorsque le jeune n'a pas les règles nécessaires à la classe de situation, le formateur intervient au cours de l'appel soit pour interpréter à l'intention du jeune la classe de situation dans laquelle il se trouve, soit pour introduire la règle d'action convenant à cette situation. Sur la base des résultats d'analyse, nous discuterons, après l'analyse, la construction du schème de l'action d'appeler dans la situation sociale de l'appel téléphonique et les fonctions de tutelle du formateur.

1.1.1. Evolution des mouvements des tours de parole des stagiaires S1 et S2 dans la séquence d'ouverture des appels téléphoniques

Notons que dans l'analyse conversationnelle deux méthodes ont été utilisées pour compter les tours de parole. La première technique considère la sonnerie comme premier tour de parole de l'appelant et la numérote ainsi. La deuxième technique se contente de noter le nom de l'appelant suivi de ((sonnerie)) avant le premier tour de parole du répondant, mais ne la compte pas comme premier tour de parole de l'appelant. Nous avons fait le choix de suivre la première technique, parce qu'elle reflète l'idée de la méthode de l'analyse conversationnelle qui s'appuie sur le couple question-réponse considéré comme une paire adjacente. Il compose, par deux énoncés, une séquence de conversation et accomplit l'acte de langage de demande,

¹⁶² Les cinq séquences d'ouverture de l'appel téléphonique déjà décrites dans le chapitre de méthodologie sont l'appel et la réponse, l'identification et la reconnaissance, l'échange de salutations, la demande initiale et le passage aux choses sérieuses.

qui n'est plus monologique comme il l'était au sens d'Austin (1962). Son accomplissement devient une responsabilité collective des deux interlocuteurs du téléphone.

1.1.1.1. Evolution du Stagiaire 1 dans la séquence d'ouverture au fil des appels téléphoniques

Interlocuteur 1 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I1 Interlocuteur 1 : Oui (cite le nom de l'organisme social 1) bonjour.

3S1 Stagiaire 1 : Bonjour, je voudrais savoir l'adresse exacte de votre centre.

L'interlocuteur compose son premier tour par, au début, une ouverture du canal de communication avec un « oui », suivi de l'identité de l'établissement. A la fin du tour, il verbalise une salutation. Nous pouvons noter que c'est le seul interlocuteur qui a utilisé, au premier tour de parole, le « oui » pour l'ouverture des canaux de communication. Nous notons trois mouvements interactifs qui se réalisent à l'intérieur du premier TP du répondant : l'ouverture du canal de communication, l'identité du lieu et la salutation.

S1 commence alors son premier tour de parole par une salutation et mentionne directement la cause de l'appel. Nous relevons deux mouvements à l'intérieur du premier TP de S1 : la salutation, la raison de l'appel. Nous relevons que, dans le TP 3, la raison de l'appel, qui est de se renseigner, est équivalente à la formulation de la demande de l'adresse.

Interlocuteur 2 et Stagiaire 1 (1^{er} type de messagerie)

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I2 Interlocuteur 2 : (messagerie) Vous êtes bien au (cite le nom de l'organisme social 2), ne quittez pas, nous allons donner une suite à votre appel.

3S1 Stagiaire 1 : Qu'est-ce que je fais ?

4F4 Formateur 4 : Ils te demandent de patienter.

5I2 Interlocuteur 2 : (musique)

6S1 Stagiaire 1 : (rire)

7I2 Interlocutrice 2 : (cite le nom de l'organisme social 2) bonjour.

8S1 Stagiaire 1 : Bonjour, c'est pour prendre euh, un rendez-vous.

Suite à l'appel de S1, dans le TP 2, une messagerie s'est déclenchée mentionnant l'identité du lieu, suivie d'une invitation à maintenir l'ouverture du canal de communication. Nous considérerons la messagerie comme un tour de parole.

Au TP 3 de S1, nous remarquons qu'à la suite de la situation inédite à laquelle le stagiaire n'a pas été entraîné lors de l'entretien de préparation des appels téléphoniques de service, S1 sollicite l'aide du formateur en lui demandant la règle d'action qu'il doit adopter et qui convient à la situation. Dans ce TP, S1 effectue un mouvement de demande d'aide.

Au TP 4, F4 fait une interprétation du message. Il passe du message verbal du TP 2 à la règle d'action que le répondant lui demande d'adopter, qui est de patienter.

Il socialise le jeune à cette nouvelle situation à laquelle il n'a pas été confronté au préalable, tout en gardant la position d'être en dehors de la situation, comme s'il ne faisait pas partie de la situation. Ainsi, il utilise « ils » et « te » pour expliquer l'intention du message, mettre le stagiaire en avant et lui dire indirectement que c'est à lui d'agir. F4 effectue un mouvement interactionnel d'interprétation.

Au TP 5, la messagerie d'I2 déclenche de la musique.

Au TP 6, le stagiaire est surpris par la musique qu'il écoute et rit. Cette musique qui pourrait être un rituel socialisé après les messageries est traduite par S1 comme une situation plaisante parce que c'est un établissement social qui met de la musique. Cela accentue notre constat que c'est une situation nouvelle à laquelle le jeune n'a jamais été confronté au préalable. Même s'il rit, il applique la règle d'action interprétée par le formateur : il patiente et ne raccroche pas le téléphone. Dans ce TP 6, S1 effectue un mouvement de rire et d'attente.

Au TP 7, le répondant effectue deux mouvements. Il commence par l'indication de l'abréviation de l'identité du lieu et finit son tour par une salutation.

Au TP 8, S1 répond à la salutation du destinataire par la deuxième partie de la paire adjacente suivie de la cause de l'appel ; il effectue ainsi deux mouvements, celui de salutation et la cause de l'appel.

Interlocuteur 3 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I3 Interlocuteur 3 : (cite le nom de l'organisme social 3) bonjour.

3S1 Stagiaire 1 : Bonjour, c'est pour prendre un rendez-vous.

L'interlocuteur commence son tour de parole par l'identité du lieu, suivi d'une salutation à la fin du premier tour.

Nous relevons deux mouvements dans le TP 2. I3 commence son tour de parole par le mouvement de l'identité du lieu, suivi de la salutation. Dans le TP 3, le stagiaire effectue deux mouvements, de salutation et de formulation de la cause de l'appel. Le mouvement de la cause de l'appel et la formulation de la demande de prise de rendez-vous sont identiques.

Interlocuteur 4 et Stagiaire 1 (2^{ème} type de messagerie)

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I4 Interlocuteur 4 : (la psychologue cite son nom et prénom) bonjour, merci de préciser l'objet de votre appel et vos coordonnées, je vous rappellerai dès que possible, au revoir (messagerie).

3S1 Stagiaire 1 : ... (4s)

4F4 Formateur 4 : Tu laisses un message et tu laisses ton numéro de portable comme on t'a dit.

5S1 Stagiaire 1 : ... (2s) Bonjour euh, je m'appelle (cite son nom et son prénom). Je voudrais euh ... (2s), je souhaiterais vous voir euh, pour mon problème ... (2s) de timidité. Vous pouvez m'appeler euh, au (cite son numéro de portable par couples de deux chiffres) ... (2s). Merci et au revoir.

Dans le TP 2 de I4, nous relevons la complexité du message vocal d'I4, qui contient plusieurs séquences d'ouverture entrelacées : l'identité du destinataire, la salutation, la demande à l'appelant de préciser la cause de l'appel, la demande des coordonnées, la promesse de rappeler et la salutation de clôture.

Dans ce TP, il y a plusieurs mouvements qui s'ajoutent à ceux de l'ouverture canonique de l'appel de service ainsi qu'aux mouvements de la messagerie précédente d'I2 : la demande de la cause de l'appel, la demande des coordonnées et la salutation de clôture. Nous remarquons que les mouvements demandés ne relèvent pas seulement des mouvements de la séquence d'ouverture, mais aussi des séquences du cœur de la conversation et de la clôture de l'appel téléphonique.

I2 et I4 déclenchent une messagerie à leur premier tour de parole, mais la classe de situation n'est pas la même parce que les mouvements des activités verbales sont différents en raison des deux objectifs différents. I2 a comme objectif de faire patienter l'interlocuteur en ligne et I4 veut le maximum d'informations sur l'appelant et sur la cause de son appel.

Face à cette nouvelle classe de situation qui est de même nature que celle qu'il a rencontrée avec I2, mais avec des composantes différentes, S1 ne produit pas d'activité verbale dans le TP 3. Ainsi, dans le TP 4, F4 choisit de définir la règle d'action liée à la tâche de « laisser les coordonnées », c'est-à-dire de laisser son numéro de téléphone, sans qu'il lui indique où il doit la placer par rapport à l'organisation des séquences.

F4 considère que c'est le seul mouvement auquel S1 n'a pas été habitué dans les appels précédents, tandis que selon lui S1 a acquis les autres règles d'action et n'a donc pas besoin d'être tutoré pour accomplir les activités verbales liées aux mouvements.

Interlocuteur 5 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I5 Interlocuteur 5 : (cite son prénom et nom), bonjour.

3S1 Stagiaire 1 : Bonjour euh, c'est Monsieur (cite son prénom), vous m'aviez laissé un message.

Dans le TP 2, nous identifions deux mouvements : l'identité du destinataire et la salutation. Le répondant cite son prénom et son nom pour s'identifier et ne cite pas l'identité de l'établissement. C'est le seul cas, parmi les appels téléphoniques des deux stagiaires, dans lequel l'interlocuteur s'identifie par son auto-identité. Nous pouvons expliquer cela par le fait que S1 appelle au numéro fixe direct du psychologue. La personne que S1 appelle verbalise son identité, c'est la personne qui occupe le poste de psychologue dans l'établissement de référence. Ce n'est pas le cas des autres destinataires où les deux stagiaires ont appelé le numéro de l'établissement et où le nom du destinataire n'avait pas beaucoup d'importance ; ce qui comptait c'était l'identification du lieu.

Dans le TP 3, S1 réalise trois mouvements : la salutation, l'identité de l'appelant et la raison de l'appel sans la formulation d'une demande. C'est dans cet exemple que nous faisons la distinction entre deux mouvements distincts dans la séquence d'ouverture des appels de service « passer aux choses sérieuses » / « *getting-down to business* » : la raison de l'appel et la formulation de la demande. S1 passe uniquement à la raison de l'appel, sans formuler une demande. La raison est due d'un côté à la timidité de S1 et, de l'autre, au contact préalable entre S1 et I5 à travers des messages vocaux.

Nous pensons que, suite au TP 2 de I5, le stagiaire réalise l'activité de présentation de soi, en citant son prénom. Par rapport aux trois premiers appels téléphoniques, c'est le premier tour de parole dans lequel le stagiaire mentionne son prénom ; cela peut être dû à deux raisons.

D'abord, le message vocal qu'a laissé S1 à I4 et celui que I4 lui a laissé sur son téléphone portable leur ont permis de construire une « histoire » (Hopper, 1992), ce qui induit une familiarité à la suite de cette pré-connaissance. Ainsi, le choix de S1 de s'identifier par son prénom est légitime et lui permet d'aller directement à la cause de son appel sans formuler une demande.

Ensuite, le stagiaire a déjà construit ce schème dans le quatrième appel téléphonique où le même destinataire, I5, s'identifie dans la messagerie par son prénom et son nom et demande à l'appelant S1 de laisser ses coordonnées. Ainsi, il a directement transféré dans cet appel ce qu'il a construit dans le dernier appel. Nous relevons que, suite à la messagerie d'I4 et à l'intervention du formateur lui précisant la tâche à accomplir, le jeune commence à s'auto-identifier par son prénom et/ou son nom dans tous les appels qui suivent.

Cet exemple nous montre que dans la séquence « *getting-down-to-business* » il existe deux mouvements : la formulation de la cause de l'appel et la formulation de la demande. Dans le TP 3, S1 formule seulement la cause de l'appel. Nous pouvons remarquer que ce sont deux niveaux différents de précision. La raison de l'appel est plus générale, elle peut susciter des réponses de rangs différents, tandis que la formulation de la demande est plus précise parce qu'on laisse entendre à l'interlocuteur qu'on attend de lui une réponse à une demande particulière, ce qui filtre les réponses du destinataire ; ainsi, sa réponse du troisième tour va directement à l'objectif de l'appelant.

Interlocuteur 6 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I6 Interlocuteur 6 : (cite le nom du magasin) Bonjour.

3S1 Stagiaire 1 : Bonjour, je m'appelle (cite son nom et son prénom)...(4s)

4I6 Interlocuteur 6 : Oui.

5S1 Stagiaire 1 : Je suis en formation...(3s)

6I6 Interlocuteur 6 : Oui.

7S1 Stagiaire 1 : Je souhaiterais...(3s), je souhaiterais faire un stage euh de vente de dans votre magasin.

Dans le TP 2, I6 effectue deux mouvements : l'identité du lieu et la salutation.

Cet exemple représente le premier appel dans lequel S1 ne cite pas la cause de l'appel dès sa prise de parole. S1 découpe les séquences d'ouverture, qu'il entrelaçait auparavant en un seul tour de parole, en trois tours de parole. Il verbalise d'abord deux tâches d'ouverture « entrelacées »¹⁶³ dans le même TP 3 : le retour de la deuxième paire adjacente de la salutation et la présentation de son identité en commençant par son nom suivi de son prénom. Ensuite, dans les TP 5 et 7, il verbalise les tâches d'ouverture « en série », dans le sens où, successivement, chaque tour de parole contient une seule tâche d'ouverture à accomplir.

Dans le TP 5, S1 continue la tâche de présentation de soi en allant plus dans les détails, en mentionnant son appartenance à une catégorie sociale que constituent les stagiaires en formation. La tâche d'identification par catégorie sociale est réalisée, même si l'activité verbale n'est pas complète parce qu'il ne cite pas le mot « stagiaire ». Cependant, l'interlocuteur a bien identifié sa catégorie ; c'est la raison pour laquelle, par la suite, il ne lui

¹⁶³ Selon Schegloff (1986), en analyse de la conversation, la structure routinière s'exprime à travers un format de séquence réalisé par les interlocuteurs. Il existe deux formats séquentiels pour ouvrir une conversation. Le premier est le format « en série » / « *turn package* », dans lequel chaque tour correspond à une tâche à accomplir. Le deuxième est le format d'« entrelacement » / « *interlocking organization* », où les séquences ne sont pas forcément toutes présentes et dans un seul ordre.

demande pas plus de détails concernant ce point. Nous pouvons noter une évolution : c'est la première identification par la catégorie sociale par rapport aux séquences d'ouverture des appels téléphoniques précédents. Dans le TP 7, la cause de l'appel est la même que la demande de stage. S1 est précis et court dans l'accomplissement verbal de la tâche de demande : objectif, catégorie et lieu du stage.

Dans les TP 4 et 6, la réponse du destinataire était « oui » pour maintenir l'ouverture de la communication et l'attente de la formulation de la raison d'appel.

Interlocuteur 7 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I7 Interlocuteur 7 : (cite le nom du magasin) Strasbourg, bonjour.

3S1 Stagiaire 1 : Bonjour, je m'appelle (cite son prénom), je suis...(2s), je suis en formation, je souhaiterais faire un stage de vente euh...(2s), de vente dans votre magasin.

Dans le TP 2, I7 effectue deux mouvements interactionnels : l'identité du lieu et la salutation. Nous pouvons remarquer que le contenu de la séquence d'ouverture des TP de S1 est similaire à l'appel avec I6. La différence est qu'avec I7 le format de l'organisation de cette séquence correspond à l'« entrelacement » ; ainsi, plusieurs séquences existent dans un seul tour de parole, tandis qu'avec I6 le format de l'organisation des séquences est « en série ». Le début du tour commence par le mouvement de salutation en réponse au premier tour du destinataire. Au milieu du premier tour, le stagiaire effectue un mouvement d'auto-identification par son prénom et l'appartenance à la catégorie sociale des jeunes en formation. A la fin du tour, nous trouvons les mouvements de la raison de l'appel et de la formulation de la demande qui sont confondus dans le même énoncé, comme au premier tour du jeune avec I6.

La répétition du même contenu des phrases des séquences, dans une organisation des séquences différentes entre I7 (format d'entrelacement) et I6 (format en série), nous conduit au résultat suivant : le stagiaire a construit le schème nécessaire aux composantes des différentes séquences, à leur ordre de succession. La preuve de l'assimilation de ce schème et de son appropriation par S1 vient du fait qu'il est capable de déplacer l'organisation des séquences d'ouverture, à l'intérieur des tours de parole, du format « en série » au format d'« entrelacement ».

Interlocuteur 8 et Stagiaire 1

1S1 Stagiaire 1 : ((Sonnerie))

2I8 Interlocuteur 8 : Bonsoir.

3S1 Stagiaire 1 : Bonsoir, je m'appelle (cite son prénom). Je suis en formation. Je souhaiterais faire un stage de vente dans votre magasin, d'une semaine.

Nous pouvons remarquer, dans le TP 2 de I8, que le destinataire a effectué un mouvement de salutation, mais n'a fait aucun effort pour identifier le lieu, ce qui accentue la difficulté de la tâche d'ouverture des séquences du stagiaire. S1 effectue plusieurs mouvements à l'intérieur du TP 3 : la salutation, l'identité de l'appelant, son appartenance à une catégorie sociale et la raison de l'appel. Dans ce TP, le mouvement de la raison de l'appel est le même que la formulation de demande de stage.

Nous relevons, dans le TP 3 de S1, que l'organisation des séquences d'ouverture avec I7 et I8 sont similaires. Sauf qu'en analysant la composition du mouvement de la raison de l'appel,

nous remarquons que, dans le troisième appel concernant le stage, il y a un item additionnel dans la séquence de « *getting-down-to-business* ». Le stagiaire précise sa demande en ajoutant l'item de la durée de son stage, « une semaine », ce qui n'était pas le cas avec I6 et I7.

1.1.1.2. Evolution du Stagiaire 2 dans la séquence d'ouverture au fil des appels téléphoniques

Interlocuteur 9 et Stagiaire 2

1S2 Stagiaire 2 : ((Sonnerie))

2I9 Interlocuteur 9 : Boulanger « cite le nom de la boulangerie », bonjour.

3S2 Stagiaire 2 : Euh bonjour, je suis (cite son prénom et son nom), je suis en formation à l'Atelier et je fais la recherche d'un stage d'une semaine et je voudrais savoir si vous cherchez euh... des stagiaires par hasard.

Dans le TP 2, I9 effectue deux mouvements : identité du lieu et salutation

Nous notons que S2 utilise le format d'« entrelacement » pour accomplir les mouvements d'ouverture des appels téléphoniques : salutations, identification et raison de l'appel.

Au début du TP 3, S2 répond à la paire adjacente de la salutation en utilisant la même formule verbale que le destinataire. Au milieu du TP 3, il passe à trois niveaux de présentation. Dans le premier niveau, il se présente en mentionnant son prénom et son nom, tandis que dans le deuxième niveau il dit « je suis en formation », indique l'activité de l'institution et laisse entendre implicitement son appartenance à une catégorie sociale, celle des stagiaires en formation. Dans le troisième niveau, il utilise l'identification institutionnelle en donnant le nom du centre de formation.

Cette triple présentation se fait avant qu'il accomplisse la tâche suivante qui est de mentionner la cause de son appel.

A la fin du TP 3, S2 formule les mouvements de la séquence de « *getting-into-business* » en passant d'abord par la cause de l'appel et ensuite par la demande, cela en séparant les deux énoncés. Nous pouvons remarquer que dans la cause de l'appel, il n'a pas précisé le nom du « métier » dans lequel il souhaiterait faire un stage. Il ajoute « par hasard » ce qui peut jouer le rôle de minimisation de sa détermination.

Interlocuteur 10 et Stagiaire 2

1S2 Stagiaire 2 : ((Sonnerie))

2I10 Interlocuteur 10 : Vous êtes à la boulangerie (cite le nom de la boulangerie), bonjour.

3S2 Stagiaire 2 : Bonjour, je suis (cite son prénom et son nom) et je suis en formation à l'Atelier, et je suis à la recherche d'un stage d'une semaine de boulanger, est-ce que je pourrais faire un stage chez vous ?

Dans le TP 2, le répondant exerce deux mouvements : l'identification du lieu et la salutation.

La structure du TP 3 de S2 est une « organisation avec entrelacement ». S2 effectue plusieurs mouvements : salutation, auto-identification, identification de l'établissement, appartenance à une catégorie sociale, la raison de l'appel et la formulation de la demande de stage.

Nous relevons que pour réaliser la séquence d'identification, S2 effectue trois mouvements : auto-identification, identification de l'établissement, appartenance à une catégorie sociale (comme avec I9). Nous notons que comme avec I9, pour réaliser la séquence de « réaliser des choses sérieuses » / « *getting-down to business* », S2 effectue deux mouvements. Il va de la cause générale de l'appel vers la formulation de la demande qui est plus précise, en les différenciant par deux énoncés.

Dans le TP 3 avec I10, par rapport au même TP 3 avec I9, il a ajouté, dans la formulation de la cause de l'appel, le type du métier « boulanger » pour lequel il cherche un stage. De même, nous avons repéré une opposition entre la demande qu'il a formulée à l'employeur I9, en lui demandant s'il cherchait des stagiaires « par hasard », et sa demande d'effectuer un stage qu'il a formulée à l'employeur I10. Cette opposition est un marqueur d'évolution dans la formulation de la demande du jeune, suite à l'entraînement et à l'intervention interprétative du formateur.

Interlocuteur 11 et Stagiaire 2

1S2 Stagiaire 2 : ((Sonnerie))

2I11 Interlocuteur 11 : Boulangerie (cite le nom de la boulangerie), bonjour.

3S2 Stagiaire 2 : Bonjour, je suis (cite son nom et son prénom), je suis en formation à l'Atelier et j'aimerais euh... faire chez vous un stage de découverte d'une semaine, j'aimerais savoir si c'était possible de le faire chez vous.

Dans le TP 2, I11 effectue deux mouvements d'identification du lieu et de salutation.

Dans le TP 3, S2 effectue plusieurs mouvements : salutation, auto-identification et identification de l'établissement, raison de l'appel et formulation de la demande. Comme avec I9 et I10, nous relevons trois mouvements pour accomplir la séquence d'identification. Quant à l'ordre de l'organisation de la séquence de « *getting-into-business* », la cause de l'appel et la formulation de la demande sont similaires, à travers deux énoncés.

Avec I11, nous remarquons une différence dans la précision des mots qu'utilise S2 par rapport à ses appels avec I9 et I10. Dans le premier énoncé, la cause de son appel est introduite avec la formulation de la demande. Il précise : « J'aimerais euh... faire chez vous. » En fait c'est une formulation de la demande interposée avec la cause de l'appel. Cependant, dans le deuxième énoncé, sa demande est plus précise : « J'aimerais savoir si c'était possible de le faire chez vous. » En fait, à la différence de la cause de l'appel, la formulation de la demande induit forcément une réponse précise attendue par l'appelant et qui va dans le même sens que sa demande.

Nous concluons le rôle important de l'entraînement et de l'accompagnement du formateur dans le développement du mode opératoire du jeune qui était manifeste par la maîtrise progressive des sous-séquences interactionnelles de l'ouverture de l'appel téléphonique. Dans l'analyse suivante de la structure séquentielle du premier tour du répondant et de l'appelant, nous montrons le rôle manifeste de la médiation du formateur dans le développement du jeune.

1.1.2. Analyse de la structure séquentielle du premier tour du répondant et de l'appelant

Nous analysons d'abord le premier tour du professionnel et du jeune. Nous essayons de faire la distinction entre la tâche à réaliser et l'activité effective du jeune. Sur cette base, nous expliquons la structure séquentielle du « format d'entrelacement » de l'ouverture de l'appel téléphonique du stagiaire et ses composantes. Enfin, nous pointons le rôle de la médiation du formateur dans la construction de cette structure chez le jeune.

Nous avons choisi un exemple pour analyser la structure séquentielle du « format d'entrelacement » des séquences. Notre critère de sélection de l'exemple est le tour de parole qui entrelace le plus de séquences d'ouverture. Cependant, tous les premiers tours des appels téléphoniques des stagiaires avec les professionnels extérieurs au dispositif contiennent plusieurs séquences.

Notons que nous analysons le premier tour « effectif », l'activité verbale du répondant et de l'appelant. De ce fait, dans cette partie, nous ne prenons pas en compte la sonnerie comme un premier tour de l'appelant.

Exemple

S2 Stagiaire 2 : ((Sonnerie))

I19 Interlocuteur 9 : Boulanger « cite le nom de la boulangerie », bonjour.

2S2 Stagiaire 2 : Euh bonjour, je suis (cite son prénom et son nom), je suis en formation à l'Atelier et je fais la recherche de trois euh un stage d'une semaine et je voudrais savoir si vous cherchez euh... des stagiaires par hasard.

1.1.2.1. Analyse de la structure séquentielle du premier tour de la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique réalisé par le répondant (le professionnel)

Boulanger « cite le nom de la boulangerie »
Bonjour

Identification du lieu
Salutation

Suite au premier tour de S2, représenté par une sonnerie, le professionnel qui répond à l'appel ne procède pas à l'ouverture du canal de communication par « allô » ou « oui ». Dans le premier tour de parole, l'interlocuteur procède directement aux deux mouvements et tâches, l'identification du lieu et la salutation. Dans la relation du service téléphonique au travail, même si la réponse à l'appel au premier tour est routinière, ses deux séquences d'identification et de salutation sont perçues comme une expression de la disponibilité et de l'écoute implicites du répondant et l'invitation du jeune à se présenter et à exprimer la cause de son appel (« passer aux choses sérieuses »). Le répondant procède à une identification institutionnelle, il ne désigne pas son identité personnelle. Il cite la catégorie à laquelle appartient son activité professionnelle de « boulanger », suivie du nom de la « boulangerie » indiquant le lieu que S2 appelle.

Nous concluons que le format séquentiel utilisé dans cet exemple est le « format d'entrelacement » des séquences / « *interlocking organization* », dans lequel deux mouvements existent dans un seul tour de parole, la salutation et l'identification. Nous notons que ce format se répète dans tous les premiers tours des répondants aux appels téléphoniques effectués par les stagiaires, même lorsqu'il s'agit d'une messagerie.

1.1.2.2. Analyse de la structure séquentielle du premier tour de la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique réalisé par l'appelant (le jeune)

Dans cet exemple, lors du premier tour de parole du stagiaire, trois tâches sont accomplies.

Euh bonjour
 Je suis (cite son prénom et son nom)
 je suis en formation à l'Atelier
 et je fais la recherche d'un stage d'une semaine

Salutation
Identification (1^{er} niveau)
Identification (2^{ème} niveau)
Raison de l'appel (« getting down to business » / « se mettre au travail ») (1^{er} mouvement)
Formulation de la demande (2^{ème} mouvement)

Je voudrais savoir si vous cherchez euh... des stagiaires par hasard.

Nous notons que le premier tour de parole du stagiaire englobe trois tâches et activités composites : la salutation, l'identification et la raison d'appel. Nous essaierons seulement d'élucider chaque tâche et l'activité qui lui correspond.

Tâche et activité de la salutation

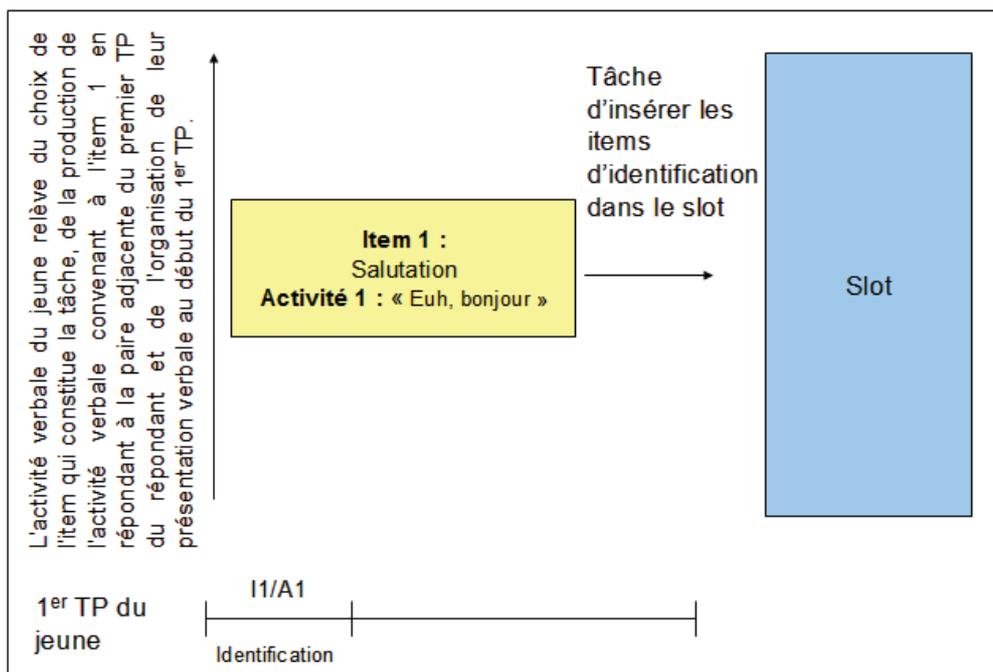


Figure 78 : Tâche et activité de salutation du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.

D'abord, le stagiaire commence par choisir l'item qui correspond à l'accomplissement de la seconde partie de la paire adjacente et produit l'activité verbale « euh, bonjour » qui correspond à la formule verbale « bonjour » de l'interlocuteur. En conséquence, il accomplit la tâche de salutation en entrant l'item dans le « slot » de la séquence de salutation, à travers un seul mouvement. Nous notons que le jeune a effectué le choix de placer cette activité, dans la première partie du premier tour de parole.

Tâche et activité de l'identification

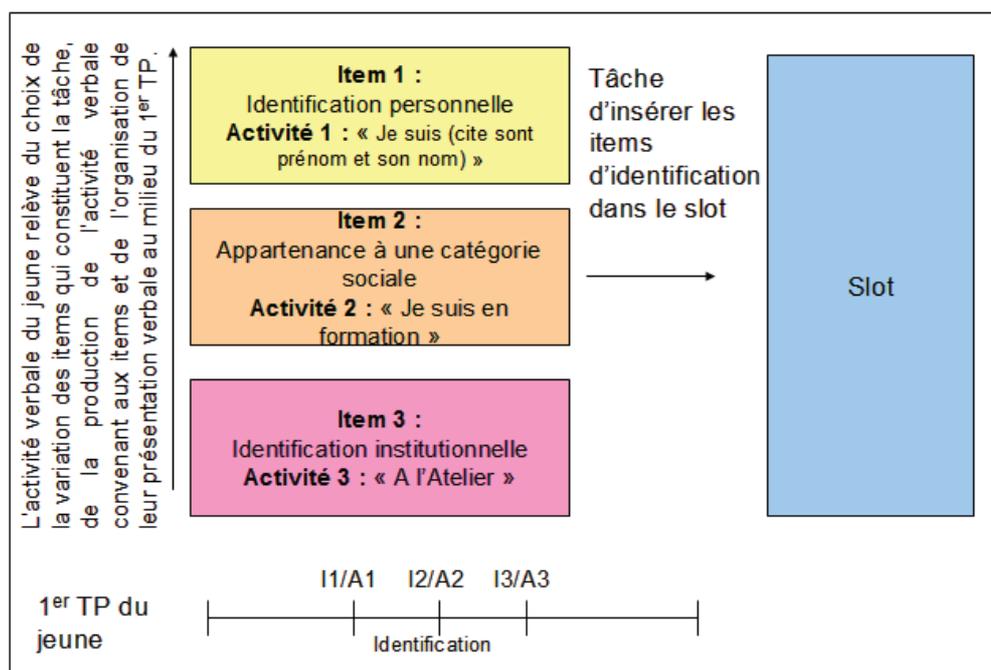


Figure 79 : Tâche et activité d'identification du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.

Ensuite, le jeune passe à deux niveaux de présentation. Dans le premier niveau, il se présente en mentionnant son prénom et son nom, il s'agit d'une identification personnelle « Je suis (*cite son prénom et son nom*) ». En revanche, dans le deuxième niveau, il se présente par une identification institutionnelle, le nom du centre de formation. Lorsqu'il dit « je suis en formation », il indique l'activité de l'institution et dans le même temps laisse entendre implicitement son appartenance à la catégorie sociale du stagiaire en formation.

Dans cette double présentation, le jeune accomplit la tâche d'identification en remplissant trois items dans le « slot » de la séquence d'identification : identification personnelle, identification institutionnelle et appartenance à une catégorie sociale. Nous notons la différence entre la tâche qui est l'identification et les items qui la composent. L'activité du jeune relève de trois points : le choix de la variation des items en effectuant deux niveaux de présentation correspondant à trois items, la production verbale qui convient à chaque item et concrètement à la réalisation de la tâche finale et enfin l'organisation de sa présentation au milieu du premier tour de parole. La tâche d'identification se réalise à travers trois mouvements.

Son activité d'identification, déjà effectuée, va conditionner et orienter la nature et la qualité du service que l'interlocuteur va lui présenter à la suite de sa demande. C'est un travail préliminaire à la demande, même si, dans les appels de service, l'identification de l'appelant n'est pas obligatoire comme celle du destinataire (Garfinkel, 1967) ; il y a ainsi une asymétrie, parce que le client est reconnu par l'interlocuteur comme un possible client, ce qui garantit que la conversation continue. L'identification est une démarche routinière qui peut être introduite sans aucun « cadre » / « frame » (Schegloff, 1968, p. 353) ; ainsi, le jeune a effectué la présentation au milieu du premier tour.

Tâche et activité de la raison de l'appel

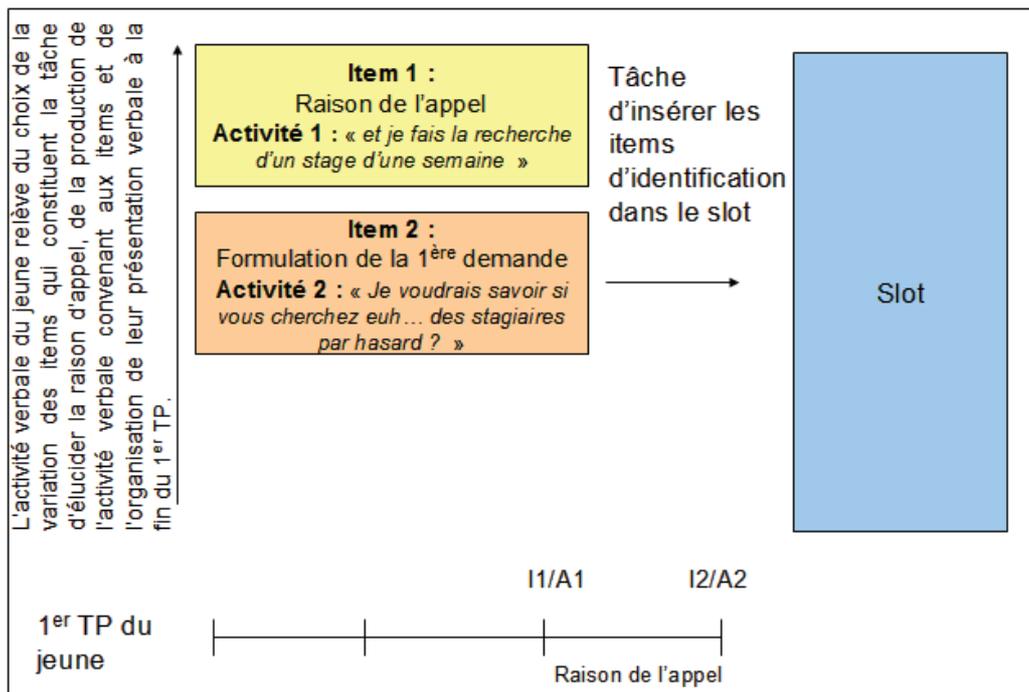


Figure 80 : Tâche et activité de la raison d'appel du jeune dans la situation d'ouverture de l'appel téléphonique de service.

Enfin, le stagiaire présente la raison de son appel qui est la continuité logique du deuxième niveau de présentation, le fait qu'il soit stagiaire dans un centre de formation. Nous pouvons remarquer que la séquence de « re-salutation » ou la séquence du « *how-are-you* », qui a une utilité rituelle (Sacks, 1975) et qui donne l'occasion à l'appelant d'initier le « premier thème », n'existe pas dans les appels téléphoniques de service parce que les interlocuteurs ne se connaissent pas au préalable. De ce fait, le stagiaire formule directement les énoncés de la séquence « passer aux choses sérieuses ». S2 varie les items en choisissant deux types : la raison de l'appel et la formulation de la demande. Il produit l'activité verbale qui leur correspond. D'abord, il produit l'activité verbale : « Et je fais la recherche d'un stage d'une semaine » qui correspond à l'item de la raison d'appel ; ensuite, il produit l'activité verbale : « Je voudrais savoir si vous cherchez euh... des stagiaires par hasard. » qui correspond à l'item de la demande, lequel fait la transition entre la séquence d'ouverture et la séquence centrale de l'appel. S2 choisit de placer cette séquence à la fin du premier tour de parole. Par conséquent, il effectue deux mouvements à l'intérieur de la même séquence pour accomplir la tâche liée à la séquence de « passer aux choses sérieuses ».

On retrouve le même modèle d'organisation dominant de la séquence d'ouverture pour les autres stagiaires pour entrer en contact téléphonique avec des personnes extérieures au dispositif de formation, qui est le « format avec entrelacement ». Nous concluons qu'ils utilisent des procédés « courants », ce qui montre qu'ils ont construit les schèmes d'action.

1.2. Discussion des résultats

Nous discutons d'abord les résultats, ensuite nous effectuerons une discussion générale de ce chapitre.

1.2.1. Discussion des résultats de l'analyse de l'évolution des mouvements des tours de parole des stagiaires dans la séquence d'ouverture des appels téléphoniques

S1 a effectué deux types d'appels à des personnes extérieures au dispositif : les professionnels sociaux et les employeurs. Lors de ses appels avec les professionnels sociaux, nous relevons qu'il y a un alignement des mouvements interactifs avec I1 et I3 dans son troisième TP, dans lesquels il a produit les mêmes mouvements, dans le même tour de parole : la salutation, la raison d'appel et la formulation de la demande.

Nous rappelons que Pallotti et Varcasia (2008), Bercelli et Pallotti (2002) et Bowles et Pallotti (2004) ont identifié la séquence d'ouverture « passer aux choses sérieuses » / « *getting-down to business* » des appels téléphoniques fixes dans le domaine de service. Cette séquence s'ajoute aux quatre séquences d'ouverture initiées par Schegloff (1968, 1972, 1979, 1986) : l'appel réponse, l'identification et la reconnaissance, les salutations et la « re-salutation » (demande initiale). A l'intérieur de cette séquence, Pallotti et Varcasia (2008) ont distingué le seul mouvement interactionnel de la raison de l'appel. En analysant les mouvements des activités verbales dans les 11 appels téléphoniques des stagiaires, nous distinguons deux sous-mouvements à l'intérieur de cette séquence : la raison de l'appel et la formulation de la demande. Dans un seul énoncé, le mouvement de la raison de l'appel est le même que le mouvement de la formulation de la demande, mais dans d'autres cas ils sont différenciés. Nous relevons que, lorsque S1 n'a pas formulé une demande mais seulement énoncé la raison de l'appel, cela est identifié dans un type d'appel téléphonique que nous appelons « réactif » par rapport à un message que l'interlocuteur lui a déjà laissé au préalable sur son téléphone portable. Nous faisons la différence entre deux types d'appels téléphoniques, fixes et à but de service, que nous appelons appel « réactif » et appel « initiatif ». Nous l'appelons ainsi en référence aux énoncés réactifs et initiatifs. Dans l'appel « initiatif », l'interlocuteur initie les premiers « thèmes » (Hopper, 1992) avec un interlocuteur qu'il ne connaît pas au préalable. C'est dans ce type d'appel que le mouvement de la séquence « passer aux choses sérieuses » englobe les deux mouvements de la raison de l'appel et la formulation de la demande.

En revanche, dans l'appel « réactif », l'appelant effectue l'appel en réaction à un message que le répondant lui a laissé au préalable ou en réaction à un appel qui a déjà été réalisé avant entre les deux partenaires téléphoniques. Cela signifie que les interlocuteurs ont déjà, au sens de Hopper (1992), une « histoire » qui les réunit ; il ne s'agit pas seulement des « thèmes » téléphoniques qui se réalisent et qui se terminent au cours de l'appel téléphonique. Dans ce cas, le mouvement de l'activité verbale de la raison de l'appel, qui n'est pas accompagné du mouvement de la formulation de la demande, est suffisant pour faire la transition de la séquence d'ouverture vers le centre de l'appel téléphonique. Dans le cas de la construction d'une « histoire » préalable, par exemple à travers des messageries, le jeune s'identifie par son prénom à son premier TP, avant de formuler la raison de l'appel.

Nous notons aussi que, dans les appels téléphoniques de service, le répondant s'identifie par son auto-identité lorsque l'appelant utilise son numéro de poste fixe. Dans ce cas, il ne s'identifie pas par l'identité de l'établissement, parce que la personne qui l'appelle sait déjà

qu'il travaille dans l'établissement de référence et le désigne en personne pour demander son aide.

Nous avons relevé que, dans le cadre des appels de service, les messageries entre deux interlocuteurs qui ne se connaissent pas au préalable permettent de construire une « histoire », ce qui induit une familiarité suite à cette pré-connaissance. De ce fait, l'appelant s'identifie par son prénom et fait un seul mouvement vers la cause de l'appel, sans formuler une demande.

Identification de S1

Lors de la situation sociale d'appel téléphonique à une fin de service, notamment de demande de stage avec un employeur, S1 effectue le mouvement d'identification mais effectue un nouveau sous-mouvement. Pour accomplir la tâche d'identification avec I5, S1 effectue une auto-identification et mentionne ensuite son appartenance à une catégorie sociale, « les stagiaires en formation ».

La tâche d'identification par catégorie sociale est réalisée, même si l'activité verbale est incomplète parce qu'il ne cite pas le mot « stagiaire ». Cependant, l'interlocuteur a bien identifié sa catégorie ; c'est la raison pour laquelle par la suite de la conversation téléphonique, il ne lui demande pas plus de détails concernant ce point.

Nous pouvons noter l'évolution : c'est la première identification par la catégorie sociale par rapport aux séquences d'ouverture des appels téléphoniques précédents, suite au changement d'objectif de l'appel à renseignement concernant la demande de stage.

Identification de S2

Au début du TP 3, S2 répond à la paire adjacente de la salutation en utilisant la même formule verbale que le destinataire. Avec les trois interlocuteurs, I9, I10 et I11, S2 effectue au milieu du TP 3 trois mouvements pour réaliser la séquence d'identification. Dans le premier niveau, il se présente en mentionnant son prénom et son nom, tandis que dans le deuxième niveau il dit « je suis en formation », indique à la fois l'activité de l'institution et laisse entendre implicitement son appartenance à une catégorie sociale, « les stagiaires en formation ». Lors du troisième niveau, il s'identifie par l'identification institutionnelle, le nom du centre de formation. Ce triple mouvement se fait avant qu'il accomplisse la tâche suivante, qui est de mentionner la cause de son appel. Pour conclure, nous partons des travaux de Pallotti et Varcasia (2008), qui ont distingué un seul mouvement d'identification, pour réaliser la séquence d'identification dans les appels téléphoniques fixes de service. Notre analyse nous a permis de déduire que, lors de la situation sociale des appels téléphoniques à une fin de service, c'est-à-dire de recherche de stage des jeunes du Parcours 2, nous avons, pour réaliser la séquence d'identification, distingué trois mouvements d'identification hiérarchisés : auto-identification, identification du lieu et enfin appartenance à une catégorie sociale.

Evolution de S1 au niveau de l'identification

A la suite de la demande d'I4, enregistrée sur une messagerie, et de l'intervention du formateur pour lui interpréter la demande du répondant, S1 s'auto-identifie pour la première fois, ce qu'il n'a pas fait dans les trois premiers appels. Ainsi, il a construit le schème d'action nécessaire pour l'ouverture de l'appel téléphonique, et il l'a transféré directement dans les

quatre appels téléphoniques suivants, sans exception. Une fois que le jeune a acquis le schème d'auto-identification dans la classe des situations d'appels téléphoniques aux organismes sociaux, il se l'approprie dans le sens où il l'adapte à une autre classe de situation d'appels téléphoniques aux professionnels. Dans ce cas, le jeune s'auto-identifie, comme il l'a déjà fait avec I4 et I5 et en plus il cite son appartenance à la catégorie sociale des jeunes en formation (avec I6, I7 et I8).

Tableau 22 : Avancement du mouvement d'identification de S1 tout au long des appels téléphoniques.

S1 et I1	S1 et I2	S1 et I3	S1 et I4	S1 et I5	S1 et I6	S1 et I7	S1 et I8
Absence			Auto-identification		1) Auto-identification 2) Appartenance à une catégorie sociale		

Ainsi, nous considérons que le développement de l'activité verbale de S1 se fait à deux niveaux tout au long de l'avancement des appels téléphoniques :

- passage de l'absence du mouvement de l'identification à l'auto-identification, dans les appels aux organismes sociaux ;
- passage du mouvement singulier de l'auto-identification au mouvement double de l'auto-identification et l'appartenance à une catégorie sociale dans les appels aux professionnels à une fin de recherche de stage.

Evolution de S2 au niveau de la qualité des mots choisis

Nous constatons une amélioration de la qualité des mots choisis par S2 dans ses échanges avec I9, I10 et I11. Nous relevons qu'il y a chez lui deux mouvements de différenciation de la raison de l'appel et de la demande de stage. Pour réaliser la séquence de « passer aux choses sérieuses » / « *getting-down in business* », S2 sépare la cause de l'appel et la formulation de la demande par deux énoncés dans le même TP. La cause de l'appel est plus générale que la formulation de la demande : partir du général pour aller au particulier.

Nous notons que la tâche de mentionner la cause de l'appel et même d'entrer plus précisément dans la demande est réalisée et accomplie par l'activité verbale du jeune mais, d'un appel à l'autre, nous relevons aussi un changement au niveau de la qualité des mots choisis : le stagiaire améliore son vocabulaire. Nous ferons la différence entre les trois énoncés dans lesquels S2 formule la cause de l'appel, puis la demande de stage. D'abord, en ce qui concerne la cause générale de l'appel, nous pouvons remarquer qu'avec I9 S2 n'a pas précisé le nom du « métier » ou le type de « stage » qu'il souhaite exercer. La tâche est réalisée ; pour preuve, l'interlocuteur lui a répondu par la suite par un refus. Cependant, il n'a pas réalisé l'activité verbale qui correspond à une demande complète, ce qui a été le cas avec I10 et I11. Avec I10, la formulation de la demande est inexistante, tandis qu'avec I11 la cause de l'appel s'interpose dans la demande de stage, mais la demande n'est pas complète parce que son énoncé n'induit pas une réponse. Cela nécessite qu'il reformule plus tard un deuxième énoncé qui accomplit l'activité verbale de la demande de stage.

Tableau 23 : Formulation de la cause de l'appel téléphonique de S2.

S2 et I9	S2 et I10	S2 et I11
Et je fais la recherche d'un stage d'une semaine.	Et je suis à la recherche d'un stage d'une semaine de boulanger.	Et j'aimerais euh... faire chez vous un stage de découverte d'une semaine.

Avec I9, S2 demande à l'employeur s'il cherche un stagiaire. Par la suite, avec I10 et I11, il cible sa demande afin que ce soit lui qui demande à l'employeur la possibilité de faire un stage au sein de son entreprise, et non l'entreprise qui cherche une personne qui lui rende service. Nous notons qu'à la différence de l'énoncé de la raison de l'appel, l'énoncé de la formulation de la demande prend la forme d'une question, dans la première paire adjacente question-réponse. De même, nous remarquons l'accroissement du niveau de politesse et de langage, au fur et à mesure de l'entraînement du stagiaire à s'exprimer avec les employeurs.

Tableau 24 : Formulation de la demande de l'appel de S2.

S2 et I9	S2 et I10	S2 et I11
Et je voudrais savoir si vous cherchez euh... des stagiaires par hasard.	Est-ce que je pourrais faire un stage chez vous ?	J'aimerais savoir si c'était possible de le faire chez vous.

Changement des règles d'action de S1 selon les mouvements interactionnels de la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique et selon la nature de la classe de situation

Nous notons que le changement des mouvements interactionnels dans la séquence d'ouverture des appels téléphoniques aboutit au changement de la classe de situation à laquelle le jeune a été habitué. Par conséquent, le jeune doit changer le schéma d'action verbale auquel il a déjà été habitué et opter pour un nouveau schéma d'action pour la nouvelle classe de situation sociale d'ouverture de l'appel téléphonique de service, notamment à des organismes sociaux. Nous réalisons deux schémas d'actions pour illustrer la classe de situation que S1 maîtrise et les nouvelles classes de situation sociale d'ouverture de l'appel téléphonique. Nous traduisons chaque action des partenaires par un mouvement de l'activité verbale.

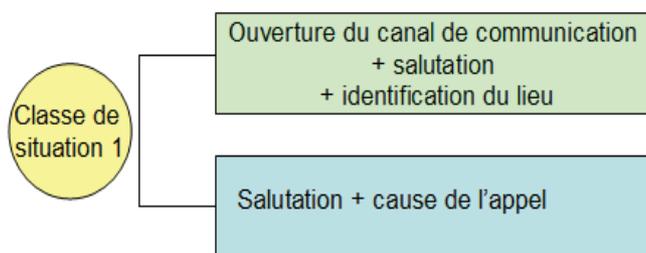


Figure 81 : Schéma d'action des mouvements de la situation à laquelle le jeune est habitué par le biais des entretiens.

Le jeune a été entraîné à la classe de situation 1 avec F4, avant d'effectuer l'appel. Cette classe de situation se répète avec I1 et I3, à l'exception du mouvement de l'ouverture du canal de communication qu'I3 n'effectue pas. Nous relevons que ce mouvement est neutre par rapport à la réaction du jeune. Dans le TP de S1 qui suit ces mouvements des répondants, le schéma d'action de S1 a déjà été construit lors de l'entretien avec F4. De ce fait, il reproduit

sans hésitation les mêmes mouvements de salutation et de cause de l'appel en répondant aux mêmes mouvements du premier TP du répondant. Nous comparons ces règles de mouvements d'actions à une équation mathématique. Ouverture du canal de communication + salutation + identification (du répondant) = salutation + cause de l'appel (de l'appelant). Ce schéma se répète dans les classes de situations semblables, dans les appels téléphoniques de service, c'est-à-dire à des organismes sociaux, dans lesquels l'objectif du jeune est la demande de renseignement : avec I1, I3 et à la fin de la séquence d'ouverture avec I2.

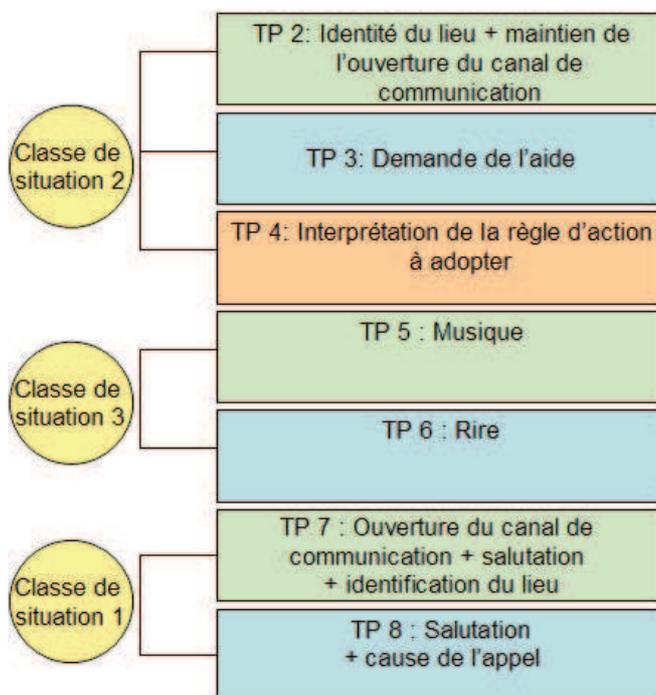


Figure 82 : Schéma d'action des mouvements de la situation nouvelle à laquelle le jeune n'a pas été confronté au préalable.

A travers ce schéma, nous relevons d'abord que la classe de situation 1, que S1 a apprise et pour laquelle il possède les règles d'action manifestées par l'activité verbale requise pour la maîtriser, se répète à la fin de la séquence d'ouverture, aux TP 7 et 8. Les mouvements des règles d'action de S1 sont prêts. Cependant, dans la classe de situation 2 et la classe de situation 3, les mouvements de l'activité verbale qui correspondent aux règles d'action permettant d'accomplir les tâches des séquences d'ouverture ne sont pas encore acquis. Dans la classe de situation 2, la réponse du répondant se réalise par le biais d'une messagerie et utilise ainsi un nouveau mouvement auquel le jeune n'est pas habitué, le maintien de l'ouverture du canal de communication. Face à cette nouvelle classe de situation sociale pour laquelle les règles d'action, qui s'expriment sous forme d'activité verbale, ne sont pas encore construites, le stagiaire verbalise sa demande d'aide au F4. Nous relevons le rapport entre le stagiaire novice et le formateur expert pour cette situation sociale d'ouverture des appels téléphoniques. S1 sort de la situation sociale d'ouverture de l'appel téléphonique dont son interlocuteur et lui font partie et dans laquelle il devrait adresser ses TP à I2. Il s'adresse à F4 avec qui il est dans une situation sociale de formation qui englobe la situation sociale de l'appel téléphonique. F4 interprète cette classe de situation et verbalise à S1 la règle d'action qu'il faut adopter dans le cas de la messagerie et surtout dans le cas des deux mouvements joints de la messagerie d'identité du lieu et de maintien de l'ouverture du canal de communication ; il s'agit de l'attente et du renoncement à la production de l'activité verbale. Nous traduisons la règle d'action par : « Si le premier tour de parole de la messagerie du

répondant débute avec l'identité du lieu et la demande de maintien de l'ouverture du canal de communication, alors tu attends et tu patientes jusqu'à ce que l'interlocuteur appelé s'engage dans la conversation téléphonique. »

Dans la classe de situation 3, nous notons que le jeune s'est confronté à une nouvelle classe de situation, face au mouvement musical dans le TP 5 du répondant. Face à cette nouvelle classe de situation à laquelle il n'a pas été confronté au préalable, la musique entraîne l'action de rire.

La discussion téléphonique suit son cheminement normal, dans la classe de situation 3, quand S1 a déjà construit la règle d'action, se manifestant par l'activité verbale, nécessaire pour maîtriser la situation (situation identique aux deuxième et troisième TP avec I1 et I3).

Par le biais de cette analyse, nous déduisons que les règles d'action qui guident l'activité verbale de l'interlocuteur s'apprennent. Chaque fois que l'interlocuteur va rencontrer des mouvements verbaux similaires, il va produire les mêmes mouvements de l'activité verbale en se basant sur la même règle d'action qui les déclenche. Sur la base de cet apprentissage, nous notons que le jeune maîtrise la classe de la situation sociale d'ouverture de l'appel téléphonique et va être capable de la reproduire. Dans ce cas, c'est par la répétition, l'adaptation aux variations et par la construction de la réussite de l'action que la maîtrise arrive et que la peur d'appeler s'estompe.

Nous pouvons remarquer que les deuxième TP de I2 et I4 sont de la même nature de classe de situation, une messagerie, mais les tâches à accomplir demandées par le destinataire et les activités verbales qui les suivent sont différentes. Cela demande une organisation différente des schèmes. Dans ce cas, le schème ne peut pas être généralisé et transféré automatiquement. Certains éléments du schème construits précédemment peuvent être transférables, d'autres sont à construire.

Dans la première classe de situation A de messagerie, I2 commence par l'identité du lieu, il exprime ensuite la demande de maintenir l'ouverture du canal de communication. La règle d'action que lui a communiquée F4 était de patienter. Ensuite, après la réponse du destinataire, l'ouverture de l'appel se poursuit comme les autres appels de service auquel le stagiaire a été habitué.

Dans le cas de la deuxième classe de situation B de messagerie, le destinataire est absent. Le premier tour est composé de plusieurs séquences qui sont un mélange de la séquence d'ouverture, de la séquence noyau de l'appel et de la séquence de clôture. Ainsi, l'organisation de la structure du TP est entrelacée. Les tâches du destinataire sont réalisées et accomplies par le biais de l'activité verbale, avec une invitation explicite faite à l'appelant de suivre les consignes du message, donc les tâches que S1 doit accomplir au TP 3.

A travers ces différents points, nous déduisons que, pour maîtriser les situations sociales d'interaction en face à face avec des étrangers à une fin de service, le jeune a déjà construit un modèle de conversation basé sur un schème d'action. Ainsi, dans les situations similaires, il mobilise le schème qu'il a déjà construit pour une situation de base afin de maîtriser d'autres classes de situations, tandis que, pour les appels téléphoniques avec des professionnels, des employeurs, avec l'objectif de service, de recherche de stage, le jeune n'a pas encore construit le schème de base qui lui permettra d'être partie prenante de l'action dans d'autres classes de situations.

Vu qu'il n'y a pas une conversation téléphonique universelle, chaque appel est conditionné par trois concepts du schème de l'action d'appeler qui permettent l'adaptation : le degré de connaissance de l'interlocuteur, le langage utilisé et la fin de l'appel qui est pré-désigné par l'appelant. Par le biais de l'interaction avec le formateur, le jeune apprend à gérer la situation d'appel téléphonique destiné à un inconnu, avec une fin de service qui est la recherche de stage. Cependant, le jeune est capable d'utiliser et d'adapter le schème qu'il apprend sur des classes de situations différentes, mais qui ont comme base le même schème. Les schèmes se rapprochent de ce que Hutchby (2001) appelle les « affordances » communicatives au téléphone, c'est-à-dire les formes de conversation utilisées comme moyens de gérer la communication téléphonique à une fin spécifique. Il devient « bricoleur », au sens de Hopper (2000, p. 83), en utilisant différents répertoires d'outils pour accomplir des tâches variées. De ce fait, nous considérons l'appel téléphonique qui est une situation sociale « anticipatrice » de développement, avec la médiation du formateur (Heshema, 2010).

1.2.2. Discussion des résultats de l'analyse de la structure séquentielle du premier tour effectif du répondant et de l'appelant

Nous avons cité l'exemple précédent de S2 qui effectue la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique avec un professionnel. En analysant le premier tour de parole du jeune, nous avons noté que le jeune a essayé de donner le maximum d'informations à l'interlocuteur en accomplissant différentes tâches d'ouverture des séquences. L'activité du jeune relève d'abord du choix de varier les mouvements à l'intérieur de chaque tâche. De ce fait, il a varié les items et a ainsi adapté la production de son activité verbale à chaque item. Chaque item choisi et l'activité verbale correspondent à un mouvement pour accomplir la tâche. Enfin, l'activité du jeune relève du choix de l'emplacement à l'intérieur du TP. Pour accomplir trois tâches dans un seul tour de parole, le jeune a effectué 6 mouvements.

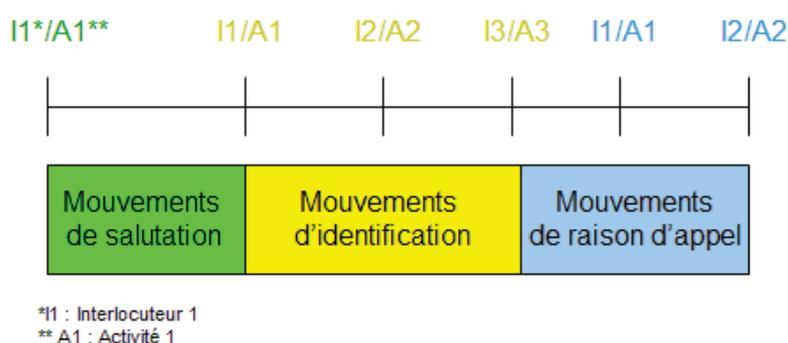


Figure 83 : Mouvements de S1 dans le 1^{er} TP pour la réalisation des tâches de l'ouverture des séquences de l'appel téléphonique de service.

L'étude de Pallotti et Varcasia (2008) explique le mouvement correspondant à chaque séquence : un mouvement est égal à une tâche à réaliser pour accomplir une séquence d'ouverture de l'appel téléphonique de service. Notre analyse note que, dans le cas des appels effectués par les stagiaires du Parcours 2 avec des personnes extérieures au dispositif, les jeunes peuvent utiliser un seul mouvement ou varier les mouvements pour accomplir une tâche et finaliser une séquence. Pour accomplir la tâche de salutation, S2 a utilisé un seul mouvement ; pour la tâche d'identification, il a effectué trois mouvements ; et pour la tâche de la raison d'appel, il a effectué deux mouvements. Nous pouvons déduire qu'il ne s'agit pas

seulement d'un mouvement pour accomplir une tâche, mais que plusieurs mouvements interactionnels peuvent être possibles pour accomplir une seule tâche. Chaque mouvement correspond à l'activité de choix de l'item et de l'activité verbale qui lui correspond, ainsi qu'à l'activité de hiérarchisation des mouvements qui effectuent une seule tâche. L'activité du jeune est aussi de choisir l'emplacement des activités à l'intérieur du tour de parole.

Nous notons aussi que, dans la recherche de Schegloff (1972) reprise par Hopper (1992), la tâche de l'intervenant relève du placement d'un item dans un « *slot* » pour accomplir une tâche. Nous mentionnons que le choix de l'item, la hiérarchisation des items qui accomplissent la tâche et le choix de l'emplacement des tâches à l'intérieur du TP n'étaient pas considérés comme une activité ; seule la production de l'activité verbale est considérée comme une action. Nous utilisons le mot activité parce que, d'après Leplat (1997), il désigne à la fois « la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute » et inclut ses motivations et ses compétences.

Nous soulignons un apprentissage du jeune au niveau de la structure des séquences d'ouverture à deux rangs. D'abord, le stagiaire a construit le schème nécessaire aux composantes des différentes séquences et à l'ordre de leur succession. Ensuite, la preuve de l'assimilation de ce schème et de son appropriation par S1 dénote le fait qu'il est capable d'utiliser le même contenu propositionnel, mais en déplaçant l'organisation des séquences d'ouverture à l'intérieur des TP du format d'« entrelacement » (plusieurs séquences d'ouvertures dans un seul TP) au format « en série » (une seule séquence d'ouverture par TP) avec le même interlocuteur I6 et en utilisant uniquement le format d'« entrelacement » avec I7 et I8. Ce sont des étapes d'assimilation : assimilation du contenu, assimilation de la succession et enfin assimilation des deux méthodes de présentation du contenu propositionnel à l'intérieur du TP.

Nous notons que le jeune a adopté, pour la première fois, le format « en série », en plus du format d'« entrelacement », dans une nouvelle classe de situation sociale, à laquelle il n'a pas été confronté au préalable. Il a déjà effectué des appels téléphoniques de service à des organismes sociaux pour demander des renseignements et des aides aux acteurs sociaux (appels avec I1, I2, I3, I4 et I5) ; c'est une classe de situation qu'il a maîtrisée. Dans l'appel avec I6, le jeune va être confronté à une autre classe de situation sociale qu'il ne maîtrise pas encore ; il s'agit d'effectuer des appels téléphoniques de service, mais à des employeurs pour demander des stages. Nous relevons que c'est le premier et le dernier appel dans lequel S1 ne cite pas la cause de l'appel dès son premier tour de parole effectif. Nous remarquons que le format « en série » que le jeune a utilisé avec I6 est le résultat de la peur du jeune d'appeler. Nous observons que sa peur d'appeler a conduit le jeune à sortir du format avec entrelacement qu'il a acquis par le biais de son interaction avec F4. Sa peur s'est manifestée par un temps de silence de 3 à 4 secondes après l'accomplissement de chaque mouvement séparé à la fin de chaque TP. Nous relevons que le silence au téléphone n'est pas une norme, ce qui amène l'interlocuteur, après chaque moment de silence, à produire « des accusés de réception » avec des « oui » pour maintenir l'ouverture du canal de communication. Il permet ainsi au jeune d'accomplir ses séquences d'ouverture afin d'arriver à la raison de l'appel. Lorsque S1 a maîtrisé la situation avec I6, il passe, dans les appels suivants avec I7 et I8, de la séquence d'organisation des TP du format « en série » vers l'« entrelacement », où il enchaîne les séquences d'ouverture. Avec I7, la succession des mouvements est marquée par deux silences de 2 secondes, d'une répétition de « je suis » et de « euh » à l'intérieur du même TP, à l'inverse de l'appel avec I8 où les mouvements d'entrelacement à l'intérieur du TP se font de façon fluide, sans interruption. Nous notons qu'avec I8 le jeune précise davantage sa

demande, en ajoutant l’item de la durée de son stage, « une semaine », même si cet interlocuteur n’identifie pas le lieu dans son premier TP, ce qui rend la tâche d’ouverture des séquences plus difficile pour S1. Les différents points, déjà cités, sont des marqueurs de développement de la maîtrise du jeune dans cette nouvelle classe de situation sociale d’appel téléphonique de service. L’interlocuteur est un employeur. La fin de l’appel est la recherche de stage.

Une fois que le schème est acquis, il devient stable ; ainsi, pour une même situation, dans un contexte identique, l’action est analogue. Nous remarquons qu’avec I6 toutes les séquences de l’ouverture de l’appel téléphonique à une fin de service sont accomplies avec un début de format « avec entrelacement » suivi du format « en série ». Avec I7 et I8, S1 reproduit les mêmes séquences d’ouverture, mais avec le format « avec entrelacement » uniquement. S1 a utilisé le format « en série » uniquement parce qu’il n’avait pas encore construit tous les schèmes nécessaires à ce nouveau type d’appel de service, à savoir la demande de stage. Cependant, une fois que le schème est acquis, il devient stable dans la situation qui a le même contexte et qui induit la même action. Avec I6, S1 a hésité, il a utilisé un double format d’organisation de séquence, il n’a pas pu occuper tout l’espace conversationnel à cause des moments de silence à l’intérieur du TP, il a répété consécutivement le même mot à l’intérieur du même tour de parole, mais ce n’est pas le cas avec I7 et I8, dans lesquels S1 avait un schéma d’action stable à l’intérieur d’un seul tour de parole.

1.2.3. Discussion générale

Nous partons de la didactique des situations de travail pour arriver à la didactique des situations sociales. La notion de situation sociale décrite par Goffman (1978) note l’importance de prendre en considération la situation sociale et pas seulement la conversation : « *The examination of our relation to social situations at large, not merely our to conversations.* » (*idem*, p. 794) La définition de Goffman de la situation sociale a été plus développée par la suite. Goffman définit la « situation sociale » comme « un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont “présents” et qui lui sont similairement accessibles » (Goffman, 1988a, p. 146). Cependant, la situation sociale n’est pas seulement un environnement qui englobe la présence physique des personnes essayant de contrôler la situation. La relation entre les personnes est conditionnée par des règles culturelles : « Des règles culturelles régissent la manière dont les individus doivent se conduire en vertu de leur présence dans un rassemblement. Quand elles sont respectées, ces règles de brassage organisent socialement le comportement de ceux engagés dans la situation. » (Goffman, 1988a, p. 147)

Goffman (1981, p. 84) définit ainsi la situation sociale : « *Any physical area anywhere within which two or more persons find themselves in visual and aural range of one another.* » Giddens (1990, p. 18), lui, explique qu’avec la nouvelle technologie l’interaction ne peut pas être réduite au contexte physique dans lequel les deux personnes se voient et s’écourent en même temps. Ainsi, il relève la différence entre le lieu physique d’interaction et l’espace d’interaction. Nous notons que lors de la relation face à face, en présentiel, la situation sociale se situe à un lieu physique déterminé, tandis que dans la communication à distance des appels téléphoniques, les protagonistes créent un espace interactionnel virtuel. Dans les deux types de situation sociale, où l’interaction est en présentiel ou à distance, il y a une “rencontre conversationnelle” dans laquelle chaque conversant mène une “participation ratifiée” qui est une procédure systématique et socialement organisée (Goffman, 1961) : « *A ritually ratified*

state of talk embracing ratified participants. » (Goffman, 1978, p. 798) Nous notons qu'en l'absence d'un espace physique, la difficulté des jeunes s'accroît.

Nous avons appliqué l'analyse conversationnelle des appels téléphoniques dans un nouveau domaine qui est la formation-insertion, et à une double fin de service et de formation. Nous analysons les appels téléphoniques effectués dans l'institution de formation-insertion l'Atelier. Ces appels téléphoniques ont un double objectif. Le premier objectif visible relève du domaine de service. C'est l'entrée en contact avec des personnes extérieures au dispositif pour la recherche de stage ou la demande de renseignements. Le deuxième objectif, dissimulé, est pédagogique. Le formateur utilise l'objectif visible de l'appel comme prétexte pour expliquer au jeune les différents rituels de l'ouverture de l'appel téléphonique à une fin de service avec des personnes qui lui sont étrangères.

Les résultats de nos analyses montrent que la crainte d'appeler, c'est ce que Hopper appelle (1992, p. 5) la « téléphobie » / « *telephobias* », l'appelant désigné étant dans l'obligation d'appeler. C'est un problème général, qui n'est pas propre aux jeunes en difficulté. Cependant, chez le jeune, cette peur peut conduire à une « détresse psychique » qui se manifeste par son refus d'appeler les employeurs, et qui peut se traduire, de façons expéditive et réductrice, par le refus de recherche de stage. Malgré la généralité de la peur d'appeler, le problème du jeune est accentué pour plusieurs raisons.

Premièrement, lorsque le jeune effectue un appel téléphonique, il engage une « situation sociale » dans laquelle les acteurs sont, au sens de Goffman (1963), des « contacts mixtes », des contacts qui ne sont pas au même niveau. Nous avons d'un côté les « stigmatisés », les jeunes, les novices qui appellent et, d'un autre, les « normaux », les adultes, les experts qui répondent au téléphone. Les deux partagent la même situation d'interaction. Ce déséquilibre génère la peur des jeunes d'appeler.

Deuxièmement, le jeune a déjà des difficultés pour mener une discussion en face à face. Ce problème s'accroît au téléphone avec l'absence des « signaux visuels » / « *visual cues* » (Rutter, 1989) qui permettent de comprendre l'interaction et d'organiser la gestion des tours de parole et des pauses des partenaires de l'interaction (Goodwin, 1981, Kendon, 1990, Duncan et Fiske, 1977, Sacks et al., 1974).

L'absence de ces signaux / « *cuelessness* » (Rutter, 1987, pp. 126-131) dans la conversation téléphonique entraîne trois types d'absence.

D'abord, l'absence de la « perception initiale » qui permet, par le contact visuel, de saluer l'autre (Kendon et Ferber, 1973). Ainsi, la perception du jeune est préalable à l'appel, elle figure dans sa préparation à l'appel.

Puis l'absence du canal visuel permet au jeune d'apprendre à réaliser les tâches propres à la séquence d'ouverture téléphonique et ainsi d'être en activité verbale lorsqu'il appelle un employeur (Schegloff, 1968, 1979, 1986).

Ces quatre séquences d'appel-réponse, d'identification-reconnaissance, de salutation et de demande initiale expliquent l'exemple canonique de l'appel téléphonique qui permet de décrire l'ouverture téléphonique. Selon Schegloff (1986, p. 141), les parties se détournent de la routine pour demander l'intimité. Les jeunes ne sont pas habitués à la routine des séquences d'ouverture des appels téléphoniques ; ils sont habitués à la dévier dans leurs appels privés, avec des personnes qu'ils connaissent déjà. Cependant, dans les appels téléphoniques avec des inconnus et à une fin de service, l'application de cette routine est primordiale. Une fois que

cette routine est acquise, ils peuvent la contourner selon la situation. Elle peut être acquise par l'organisation des actions verbales. Faire le premier pas pour organiser la séquence d'ouverture de l'appel téléphonique, appeler, introduire la salutation, s'identifier, élucider le premier sujet et/ou la raison d'appel n'est pas toujours une tâche facile à accomplir. C'est un problème général, que peuvent rencontrer les futurs appelants : l'absence des mouvements interactifs que les jeunes utilisent dans la rencontre en face à face pour construire la « participation mutuelle ratifiée » avec leur partenaire de conversation.

Enfin, l'absence des « activités préliminaires » à la conversation en face à face est remplacé par l'activité du corps, spécifiquement la gestuelle (Hopper, 1992). De ce fait, dans la conversation téléphonique, le jeune se trouve dans l'obligation de remplacer ces « activités préliminaires » gestuelles par ce que nous appelons des « activités préliminaires » verbales, pour qu'elles soient perçues par l'employeur.

Troisièmement, le jeune qui se contente de jouer le rôle de suiveur dans les conversations avec les professionnels de l'insertion, en utilisant le téléphone, se voit attribuer une « force sociale » (Hutchby, 2001) ; c'est l'« hégémonie de l'appelant » (Hopper, 1992). Face à l'activité sociale d'appeler, le jeune se voit adopter une nouvelle identité et un nouveau rôle social, qui est celui de l'appelant qui a du pouvoir, et qui doit prendre et occuper le « terrain » / « *floor* » Schegloff (1980, 1982) de l'interaction, avant de demander un stage. C'est une activité préliminaire à l'ouverture des appels téléphoniques et à l'initiation des premières paires adjacentes de chaque séquence de conversation (Searle, 1975). Il commence la première paire de la séquence de salutation, de demande de stage ou de question d'information.

Quatrièmement, le jeune, qui est adepte de la communication téléphonique, notamment la prise de contact avec deux registres de relation, les « intimes » et les « connaissances », se trouve dans l'obligation de parler avec des « étrangers » (Hopper, 1992, p. 83). De ce fait, il réadapte les tâches à réaliser et la fonction instrumentale du téléphone vers une nouvelle fin qui est le service, considéré par Frissen (1995, p. 84) comme la fonction initiale du téléphone.

Le problème auquel le jeune fait face réside dans la discussion avec deux types de partenaires téléphoniques (Goffman, 1963, 1971) : il doit dépasser la facilité de mener une conversation téléphonique avec celui qu'il connaît et avec qui il parle aisément, pour arriver à surmonter la difficulté de discuter avec celui qu'il ne connaît pas et avec qui il doit, quand même, parler. Par exemple, lorsque le jeune appelle des entreprises pour demander un stage, il s'adresse à des personnes qu'il ne connaît pas, à des personnes étrangères au dispositif et à son monde social, et à qui il doit parler pour demander un service, malgré un registre de langage différent.

Bien que le jeune parle la langue des interlocuteurs qui est la langue française, il n'a pas le langage propre au monde de l'entreprise. Les ressources de l'ouverture des appels téléphoniques sont dans le langage et la culture (Hopper, 1992, p. 83), nous parlons du langage des communautés au sens de Sifianou (1989), qui structure l'interaction. Pour contacter une entreprise, le problème du jeune est double. D'abord, il est dans l'obligation d'apprendre un nouveau langage utilisé dans le monde professionnel et qui est différent de son langage familial et juvénile. Ensuite, il doit utiliser ce « bon » langage dans une intention précise, pour une tâche précise, qui est la demande de stage. De ce fait, le jeune se voit confronté à l'écologie de la conversation téléphonique (Sacks, Schegloff and Jefferson, 1974) que les parents apprennent à leurs enfants (Naremore et Hopper, 1990). Selon Sacks,

Schegloff et Jefferson (1974, p. 699), « *overwhelmingly one party talks at a time, though speakers change, and though the size of turns and ordering of turns vary ; that transitions are finely coordinated* » ; ces principes sont qu'un seul interlocuteur parle à la fois, le changement de l'interlocuteur se passe de façon fluide, le chevauchement à l'intérieur des tours est limité, il y a peu d'espacement et de chevauchement pour la transition des tours de parole. De ce fait, chaque interlocuteur se charge de la longueur du tour en progrès, l'interlocuteur suivant doit commencer dès que le tour de parole de l'interlocuteur en cours est terminé. Pour une meilleure transition des tours, les jeunes doivent faire la différence entre deux types de pauses : la « pertinence de la transition » des tours de parole à la fin du tour et qui donne la parole à l'autre interlocuteur « *transition relevance* » (Sacks *et al.* 1974), et la pause à l'intérieur des tours.

Cinquièmement, le jeune se trouve dans l'obligation, non seulement de coopérer, mais de passer à un autre niveau qui est celui de construire par l'interaction un « compromis de travail » avec le répondant de l'appel téléphonique (Goffman, 1988c, p. 95). Au sens de Goffman, établir ce compromis exige que le jeune soit acteur et s'engage dans la poursuite de l'interaction, malgré tous les types de risques que cite Goffman comme l'échec, l'embarras et les accidents, et qui peuvent émerger au cours de l'interaction. Etant l'appelant, le jeune invite le répondant à collaborer pour construire ensemble une trajectoire de l'activité verbale afin de résoudre son problème qui est la recherche de stage. Comme l'explique Hopper (1992), les activités qui émergent dans l'interaction préservent à la fois l'objectif et la sociabilité. Le problème est que l'action de demander un stage nécessite un modèle d'organisation de la trajectoire des actions que le jeune doit construire. De ce fait, le téléphone devient un moyen de sociabilité pour les jeunes en difficulté d'insertion. Apprendre aux jeunes à communiquer efficacement et à accomplir des tâches communicatives, c'est donner une chance à cette catégorie de la société de s'ouvrir aux autres membres de la société et de co-construire une activité. Dans ce sens, cet artefact technologique trouve sa fonction de médiation et d'« ascenseur social » / « *social leveller* » (Rakow, 1989), en permettant aux jeunes d'accéder à des personnes qu'ils n'ont pas l'habitude et l'occasion de côtoyer. Cependant, cette forme d'interaction verbale est une « *liaison à distance* » / « *intimacy by distance* » (Hutchby, 2001, p. 83) qui permet une coprésence des différents protagonistes, malgré la distance physique qui les sépare. L'intégration sociale des jeunes par le biais du téléphone est une des voies vers la démocratisation.

Nous concluons que les résultats de l'analyse nous ont permis de relever différents points dans le processus d'apprentissage du jeune.

D'abord, la répétition et l'entraînement du jeune par l'appel téléphonique réel¹⁶⁴ et la médiation du formateur jouent un rôle important dans l'affinement, l'enrichissement et l'évolution de l'expression du jeune novice face à la situation d'ouverture de l'appel téléphonique « de service ». Cette évolution est identifiable dans l'adaptation de l'activité verbale du jeune aux variations de la situation : la variation des règles d'action ainsi que le choix des règles correspondant à chaque item et « *slot* » de chacune des séquences d'ouverture.

Ensuite, en référence à Bruner (1983b), la première fonction de tutelle du formateur expert de la situation sociale d'appel téléphonique de service est de lever deux types d'obstacles auxquels le jeune novice est confronté. Le premier obstacle est que les interactions verbales de l'appel téléphonique représentent des ruptures avec les interactions de face à face. Or les

¹⁶⁴ En opposition à l'appel téléphonique simulé.

compétences de la situation sociale de face à face représentent des obstacles pour apprendre la situation sociale de l'appel téléphonique. Le deuxième obstacle est que les interactions verbales de l'appel téléphonique de « service » passé avec des personnes étrangères représentent des ruptures avec les interactions verbales de l'appel téléphonique établi avec des « connaissances ». Mais les compétences pour cette situation sociale d'appeler les connaissances représentent aussi des obstacles pour apprendre l'appel téléphonique de « service ».

La deuxième fonction de tutelle du formateur expert est repérable lors de ses interventions. Il doit identifier et interpréter, au cours des appels téléphoniques, les nouvelles classes de situations auxquelles le jeune n'a pas été confronté au préalable. Ces identifications prennent la forme de propositions tenues pour vraies et de règles d'action. Suite à ces interventions, au moment des appels de référence, le jeune adopte, dans sa verbalisation avec l'interlocuteur téléphonique, ces composantes du schème de l'action d'appeler. Par la suite, les situations d'ouverture des appels téléphoniques se répètent, mais les classes de situations varient. De nouvelles variations obligent le formateur à produire de nouvelles interprétations, et à élargir et à enrichir la classe de situation. Les résultats de nos analyses montrent que, par le biais des interventions interprétatives et correctives du formateur, le jeune apprend à adapter ses règles d'action, ses connaissances, ses propositions tenues pour vraies selon la variété des classes de situations. Dans les appels qui suivent les interventions rectificatives du formateur, le jeune manifeste une aisance dans les enrichissements de l'exécution des ouvertures des appels téléphoniques en se fondant sur l'utilisation des règles et des propositions déjà apprises dans une situation préalable d'ouverture de l'appel téléphonique. Cela est une preuve d'apprentissage du schème de l'action d'ouverture de l'appel téléphonique grâce à l'intervention du formateur.

Chapitre 9: Comparaison entre les entretiens ordinaires – préparation des appels téléphoniques et les entretiens d’explicitation : analyse statistique

L’objectif de cette analyse est de tester, par le biais de l’analyse statistique, nos deux hypothèses portant sur l’effet formateur et le changement de la technique d’entretien, sur le niveau de la verbalisation des jeunes.

1. Entretiens ordinaires et préparant les appels téléphoniques : analyse de l’effet formateur sur le pourcentage de mots prononcés par les stagiaires

Dans cette section, nous testons notre première hypothèse portant sur la relation de dépendance entre la longueur des tours de parole du jeune et l’effet formateur. Nous comparons le pourcentage de mots des stagiaires, lors de tous leurs entretiens avec F1, F2, F3 et F4.

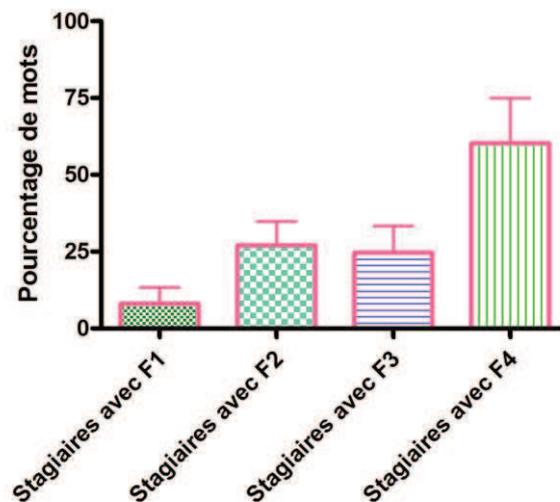


Figure 84 : Pourcentage de mots des stagiaires, lors de tous leurs entretiens avec F1, F2, F3 et F4.

Nous avons repéré que le pourcentage le plus élevé de mots prononcés par les stagiaires lors des entretiens a lieu avec F4 (60% ± 15), tandis que le pourcentage moyen de mots le plus bas apparaît avec F1 (8% ± 5,3). Les entretiens des stagiaires avec F2 et F3 présentent des pourcentages intermédiaires : 27% ± 7,8 et 25% ± 8,7 respectivement ($F [3,22] = 22, p < 0.0001$).

D'après ces résultats, nous remarquons que le pourcentage moyen de mots de tous les stagiaires varie selon le formateur qui mène l'entretien. Pour confirmer notre hypothèse, nous comparerons le pourcentage de mots employés par les stagiaires au cours de leurs entretiens avec chaque formateur, par rapport au pourcentage moyen de mots de tous les stagiaires lors de leurs entretiens avec tous les formateurs.

1.1. Pourcentage de mots des stagiaires avec F1

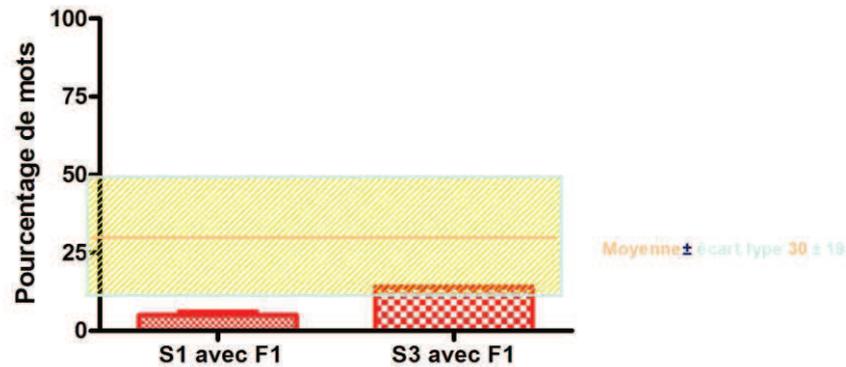


Figure 85 : Pourcentages de mots de S1 et de S3 avec F1.

Les pourcentages de mots de S1 et de S3 avec F1 sont respectivement 5% ± 1,4 et 14% (le test t n'est pas réalisé parce que S3 n'a eu qu'un seul entretien avec F1). Nous pouvons constater que ces pourcentages sont largement au-dessous de la moyenne.

1.2. Pourcentage de mots des stagiaires avec F2

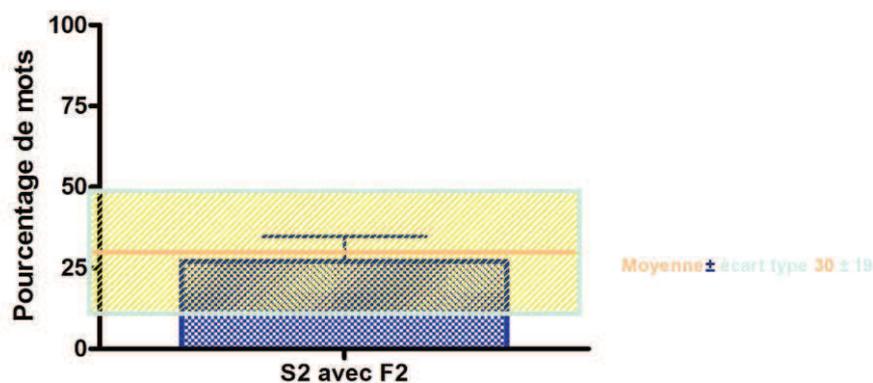


Figure 86 : Pourcentage de mots de S2 avec F2.

Le pourcentage moyen de mots de S2 avec ce formateur est de 27% ± 7,8. S2 était le seul jeune qui a eu des entretiens avec F2.

1.3. Pourcentage de mots des stagiaires avec F3

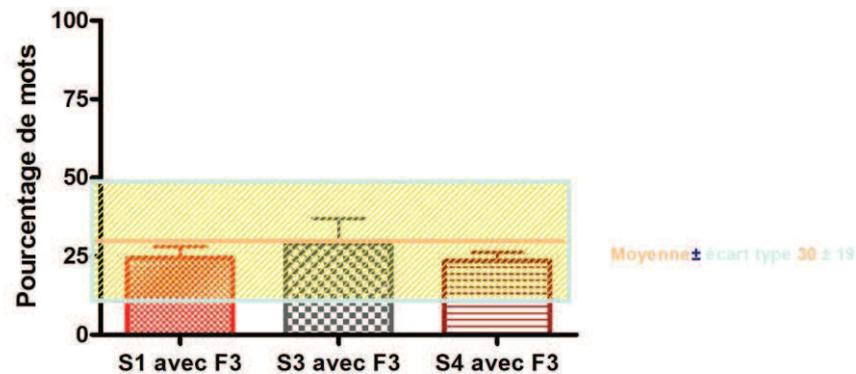


Figure 87 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F3.

Le pourcentage de mots de S1 avec F3 est de 24% ±10. Le pourcentage de mots de S3 avec F3 est de 29% ± 11. Enfin, le pourcentage de mots de S4 avec F3 est de 24% ± 6,7.

1.4. Pourcentage de mots des stagiaires avec F4

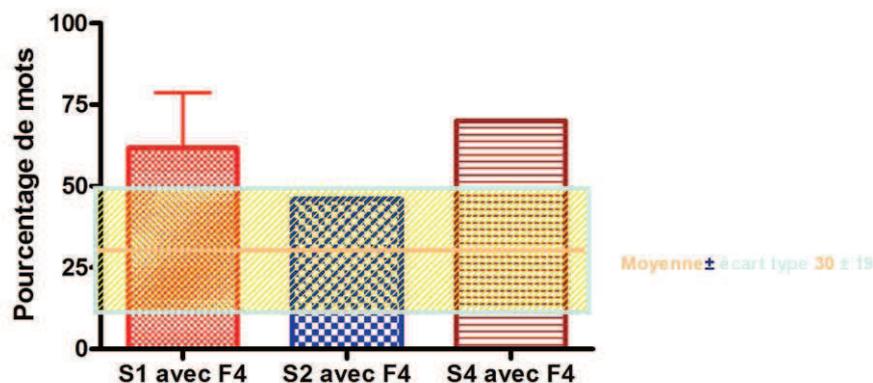


Figure 88 : Pourcentage de mots des stagiaires avec F4.

Le pourcentage de mots de S1 avec F4 est de 62%±17. Le pourcentage de S2 avec F4 est de 46%. Enfin, le pourcentage de mots de S4 avec F4 est 70%.

Nous concluons que le pourcentage le plus élevé de mots prononcés par les stagiaires, largement au-dessus de la moyenne, se trouve dans les entretiens menés par F4. Le pourcentage le plus bas de mots verbalisés par les stagiaires, largement au-dessous de la moyenne, apparaît dans les entretiens conduits par F1. Le pourcentage de mots employés par les stagiaires, qui occupent des rangs intermédiaires, réside dans les entretiens menés par F2 et F3. S1 et S4 présentent une évolution fluctuante, alors que S2 et S3 présentent une évolution linéaire positive du nombre de mots de leurs entretiens avec les formateurs.

Ces résultats de l'analyse statistique nous permettent de confirmer notre première hypothèse : la longueur de la verbalisation du jeune, représentée par le pourcentage moyen de mots du jeune lors de l'entretien, dépend du formateur qui donne plus ou moins d'espace au jeune pour verbaliser.

2. Entretien d'explicitation

2.1. Comparaison entre les techniques utilisées par les formateurs et l'enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires

Dans cette section, nous comparons les pourcentages moyens de mots formulés par les stagiaires dans les entretiens ordinaires menés par les formateurs et les pourcentages moyens de mots prononcés par les stagiaires dans les entretiens d'explicitation menés par l'enquêteur.

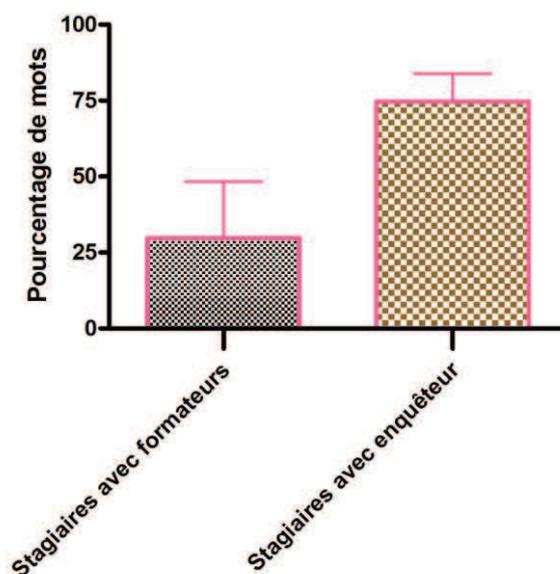


Figure 89 : Comparaison entre le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires avec les formateurs et avec l'enquêteur.

Nous notons que le pourcentage de mots utilisés par les stagiaires avec l'enquêteur ($75\% \pm 9,2$) est largement supérieur au pourcentage de mots prononcés par les stagiaires avec les formateurs ($30\% \pm 19$) ($t [48]=11, p<0.0001$).

2.2. Comparaison entre les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur

La moyenne globale des pourcentages de mots émis par les stagiaires avec l'enquêteur est de $75\% \pm 9,2$.

Nous comparons le pourcentage moyen de mots de chaque stagiaire avec l'enquêteur par rapport à la moyenne globale des pourcentages.

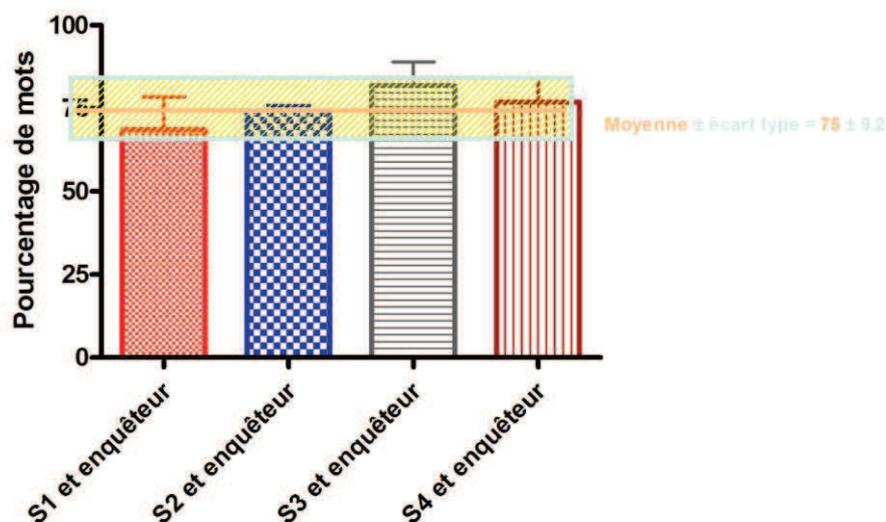


Figure 90 : Comparaison entre le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur.

Les pourcentages de mots de S1, S2, S3 et S4 avec l'enquêteur sont respectivement de 69% \pm 9,9, 74% \pm 1,5, 82% \pm 7,1 et 77% \pm 7,3.

Nous en déduisons qu'il n'y a pas une grande différence entre les pourcentages de mots prononcés par les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur puisque toutes leurs moyennes tombent dans l'intervalle $\mu \pm \sigma$ (entre 65,8 % et 84,2 %).

Nous concluons d'abord que le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires est plus élevé qu'avec les formateurs. Ensuite, le pourcentage moyen de mots prononcés par les stagiaires dans les entretiens d'explicitation se situe dans le même intervalle. Ces résultats de l'analyse statistique nous ont permis de confirmer notre deuxième hypothèse : l'entretien d'explicitation favoriserait la verbalisation et l'allongement des tours de parole du jeune.

L'avantage de l'entretien d'explicitation n'est pas uniquement la verbalisation du jeune en difficulté, reflétée par de longs tours de parole. C'est surtout l'intérêt que porte le jeune au sujet de discussion qui a comme conséquence l'allongement inhabituel de ses tours de parole. Il verbalise son vécu des actions singulières et des moments importants pour lui : blocages, réussites, intérêts, défis, peurs et fierté. L'entretien d'explicitation permet de travailler la partie cachée de l'iceberg, à laquelle le formateur n'a pas accès par les techniques d'entretiens ordinaires.

Conclusion

Nous avons réalisé une étude longitudinale du parcours des jeunes en difficulté d'insertion, notamment leur interaction verbale avec les formateurs et les interlocuteurs téléphoniques, ainsi que l'explicitation de leur vécu des moments difficiles au cours de leur formation. Dans notre thèse, nous avons utilisé une méthode mixte d'analyse quantitative et qualitative, en essayant d'adapter notre analyse aux différents types de recueil de données. De même, nous avons combiné l'analyse conversationnelle et l'analyse de la co-construction des composantes du schème d'action, en vue d'explorer les marqueurs de développement du jeune par son activité verbale avec le formateur.

Dans cette partie, nous citons seulement deux méthodes que nous avons conçues et testées. Dans l'analyse, nous différencions deux types de mouvements :

- les « mouvements séquentiels » des interactions à l'intérieur d'une même séquence, tout au long des entretiens ordinaires entre le formateur et le jeune et présents dans l'analyse séquentielle. Ils nous ont permis de suivre les transitions des différents sujets abordés à l'intérieur de la même séquence, dans le même entretien et d'un entretien à l'autre, à l'exemple des types de métiers travaillés dans les différents entretiens ;
- les « mouvements interactionnels » des tours de parole dans les interactions des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques qui désignent le changement d'orientation des énoncés dans plusieurs tours de parole et à l'intérieur du même tour de parole donnant lieu à la construction des composantes du schème d'action. Nous avons relevé les traces de la co-construction des composantes du schème de l'action présentes dans un tour de parole dans l'activité verbale de chaque protagoniste. L'importance de la distinction de ces mouvements à l'intérieur des tours de parole est de relever le développement du jeune quant à la verbalisation des composantes du schème d'action, à l'intérieur du même entretien et d'un entretien à l'autre.

De même, nous avons ajouté la prise de décision, comme première action cognitive après la mobilisation de la totalité du schème d'action, suite à l'analyse des interactions verbales et des entretiens d'explicitation.

En revenant sur notre problématique, nous avons démontré que le passage du jeune à l'âge adulte s'opère d'abord par son intégration sociale, qui s'effectue par le biais de son interaction verbale avec d'autres membres de la société, assurant ainsi la démocratie sociale par l'enrichissement de son expérience, notamment sociale. Nous citons le formateur dans le cadre du dispositif Parcours 2 effectué dans l'espace d'entretien individuel, les interlocuteurs téléphoniques lors de la prise de contact avec les organismes sociaux et les employeurs en vue de réaliser un stage et les employeurs, ainsi que les employés dans le cadre des stages de découverte d'un métier. Ces interactions verbales mènent à la mobilisation des composantes du schème d'action relatives à la situation de référence. Le rôle du formateur est d'aider le jeune à construire les composantes du schème, avant ou après la situation de référence, menant ainsi à son apprentissage d'une situation sociale et, ainsi, à son développement qui mène à la réalisation d'une action de plus en plus efficace.

L'analyse des interactions verbales dans le cadre des entretiens ordinaires et des entretiens préparant les appels téléphoniques, des appels téléphoniques et des entretiens d'explicitation montre que les jeunes ne maîtrisent pas les compétences quotidiennes que les autres membres de la société ont déjà acquises et même automatisées. Nous donnons les exemples

d'intégration de nouveaux espaces imposant de nouveaux codes de communication, d'ouverture des appels téléphoniques avec différents niveaux de connaissance de l'interlocuteur et des objectifs variés de l'appel tels que : demander un service, se renseigner sur une adresse, prendre un rendez-vous. De même, le formateur accompagne le jeune dans la réinterprétation des situations sociales, des concepts organisateurs de l'activité, des composantes des schèmes d'action à mobiliser et des règles d'action à adopter, ce qui changera la prise de décision de fuite qui s'est répétée dans les schémas d'analyse. Nous avons montré que le formateur a des fonctions de tutelle précises, qui changent d'une séquence à l'autre, en utilisant des stratégies individuelles ou collectives montrées dans l'interaction verbale.

En faisant un retour sur les hypothèses, nous concluons que les résultats de l'analyse statistique nous ont permis de confirmer nos hypothèses :

- l'interaction verbale, dans le cadre de l'entretien individuel formateur-jeune au sein du dispositif de pré-formation Parcours 2, est considérée comme une interaction « formative » ayant lieu dans une Situation Sociale de Développement relevant de la didactique socio-professionnelle : elle a comme base l'apprentissage d'une situation sociale au jeune novice par le formateur qui est un professionnel expert. Ce type d'interaction concerne les entretiens ordinaires, les entretiens préparant les appels téléphoniques et les appels téléphoniques au cours desquels le formateur est intervenu à plusieurs reprises pour que le jeune change son mode opératoire dans l'ouverture des appels téléphoniques. Ce type de situation mène à une transformation, un apprentissage et un développement conditionnant la construction du cheminement de formation-insertion du jeune, suite à cette forme particulière de socialisation ;
- la longueur de la verbalisation du jeune, représentée par le pourcentage moyen de mots du jeune lors des interactions, dépend des techniques et des stratégies individuelles de chaque formateur, donnant plus ou moins d'espace au jeune pour verbaliser et construire son activité cognitive ;
- l'entretien d'explicitation favorise la verbalisation et l'allongement des tours de parole du jeune par la description de son vécu singulier de ses actions dans les situations passées qui l'ont marqué. Elle est inaccessible par les techniques individuelles, collectives et traditionnelles utilisées par les formateurs dans les interactions verbales. Au cours de ces entretiens, le jeune a explicité des blocages dans son parcours de formation actuel qui se rapporte à des situations passées de formation. L'importance des entretiens d'explicitation est, dans un premier temps, de découvrir les problèmes, les blocages du jeune et, dans un deuxième temps, de retravailler verbalement avec lui les solutions et les déblocages.

Les résultats de notre analyse montrent que lorsque le jeune réalise une activité, en réponse à une tâche à l'extérieur du dispositif assignée auparavant par le formateur dans l'espace d'entretien individuel du dispositif Parcours 2, ou par l'employeur au cours du stage, il mobilise deux blocs de concepts : les concepts de problème / blocage du côté de l'échec de l'action et les concepts de solution / déblocage du côté de sa réussite pour passer par la préparation et la réalisation de l'action.

Les problèmes et les blocages concernent uniquement les actions à réaliser en dehors du dispositif de formation, sans l'assistance du formateur ou du référent du jeune, dans une situation antérieure à la formation actuelle ou dans le cadre de la formation. Elles sont relatives aux nouvelles situations, le jeune n'a pas encore construit son schème d'action ou adapté son schème d'action existant et pré-construit.

Les résultats de l'analyse nous ont permis de relever les phénomènes, les situations qui déclenchent un blocage et les concepts mobilisés qui se répètent chez plus d'un jeune, ainsi que le suivi du développement de chaque jeune dans les interactions du même entretien et d'un entretien ou d'un appel téléphonique à l'autre.

Les résultats de notre analyse contredisent le jugement porté sur les jeunes laissant entendre qu'ils ne seraient pas motivés et qu'ils ne voudraient pas avancer dans leur parcours de formation-insertion. L'âge du jeune ne peut pas être le seul critère de jugement sur ce qu'il doit être capable de réaliser. Les résultats montrent que le jeune désigné en difficulté n'est pas encore « prêt » et suffisamment « mûr » pour se confronter à de nouvelles situations conditionnées par les espaces sociaux, culturels et physiques exigeant un langage à adopter et des règles à respecter. C'est la raison pour laquelle l'entrée dans un dispositif de formation et la sortie vers un autre dispositif représentent une source d'angoisse pour le jeune qui est amené à s'adapter à ce nouvel espace porteur de nouvelles situations sociales et/ou professionnelles. Les résultats de nos analyses statistiques et qualitatives portant sur l'activité verbale relèvent les marqueurs d'apprentissage et de développement du jeune, mais aussi leurs blocages dans des situations à la fois sociales et professionnelles, à l'intérieur ou à l'extérieur du dispositif de formation et la prise de décision de fuir. Les résultats d'analyse montrent le rôle de la prise de décision¹⁶⁵ par rapport à la co-construction du schème d'action, par le formateur et le jeune, dans les interactions verbales ou sa construction et mobilisation individuelle par le jeune dans les actions qu'il a explicitées, en se référant à des situations antérieures. La prise de décision se situe à la fin des interactions, après la mobilisation des concepts et la construction du schème : elle clôture la séquence d'interaction de référence, sans nécessairement mettre fin à l'entretien.

Dans ce type de dispositif, l'objectif premier n'est pas de transmettre une base théorique au jeune, mais de transformer sa vision du monde qui changera par la suite ses actions, pour qu'elles soient de plus en plus adaptées aux situations. La médiation du formateur par le langage permet d'interpréter et de réinterpréter les situations, notamment sociales, et d'agir sur l'activité cognitive et opératoire du jeune afin qu'il apprenne à réaliser une action efficace adaptée à la situation de référence. Ce travail se réalise par la co-activité verbale entre le formateur expert des situations sociales et le jeune novice, en retravaillant les composantes du schème d'action d'une situation passée ou d'une situation anticipée, qui se réalisera dans le dispositif ou dans le monde extérieur au dispositif. C'est une forme de socialisation par les tâches et les activités verbales permettant au jeune de construire a posteriori les schèmes d'action et d'entrer progressivement dans l'exigence de la situation. Les marqueurs de leur apprentissage et développement, mais aussi de leur blocage, se réalisent dans des situations à la fois sociales et professionnelles.

Dans notre thèse, nous partons de la didactique des situations professionnelles ayant comme objectif le travail pour arriver à la didactique des situations sociales de conseil, d'orientation, d'accompagnement, de médiation, ayant comme objectif la formation, qui n'est pas nécessairement professionnelle. Avec l'objectif de distinguer ces deux types de situation, sans les opposer, nous proposons la dénomination didactique socio-professionnelle. Des travaux menés en sciences du langage ont déjà proposé la notion socio-didactique (Adami, 2008, Le Gal, 2010).

¹⁶⁵ Nous distinguons quatre types de prise de décision : une prise de décision lorsque l'acteur prend une seule décision ; une prise de décisions, lorsqu'il prend plusieurs décisions en même temps ; des prises de décision quand il y a plusieurs événements au cours desquels l'acteur prend à chaque fois une seule décision ; et enfin des prises de décisions, quand il y a plusieurs événements au cours desquels l'acteur prend plusieurs décisions en même temps.

Lorsque le jeune est en interaction avec son formateur, la situation qui les unit est sociale, même si le sujet de discussion fait référence à un métier, à un stage ou à une situation professionnelle passée ou future. Lorsque le jeune téléphone aux organismes sociaux ou aux entreprises pour demander un service, c'est une situation sociale qui a nécessité dans les premiers appels l'intervention verbale du formateur pour l'entraîner, jusqu'à ce que ses modes cognitif et opératoire changent pour qu'il puisse maîtriser seul la situation. Les blocages que les jeunes ont explicités lors des stages relèvent des situations sociales avec l'employeur ou le tuteur de stage, même si elles sont inscrites dans un cadre professionnel. Dans le cas du formateur, la situation sociale d'interaction avec le jeune est équivalente à la situation professionnelle et fait partie de ses activités professionnelles quotidiennes de conseil, d'orientation et d'accompagnement.

Goffman (1988b, p. 191) définit ainsi l'interaction sociale qui se réalise dans des situations sociales : « L'interaction sociale peut être définie de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre. (On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale.) » Goffman (1978, p. 794) choisit la notion de situation sociale et souligne l'importance de prendre en considération notre rapport à ce type de situation au-delà des limites de la conversation : « *the examination of our relation to social situations at large, not merely our to conversations* » (Goffman 1978, p. 794). Par la suite, il développe la définition de la situation sociale en donnant plus de précisions : « Un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont "présents" et qui lui sont similairement accessibles. » (Goffman, 1988a, p. 146) Cependant, la situation sociale n'est pas seulement un environnement qui englobe la présence physique des personnes et leur essai de contrôler la situation. La relation entre les personnes est conditionnée par des règles : « Des règles culturelles régissent la manière dont les individus doivent se conduire en vertu de leur présence dans un rassemblement. Quand elles sont respectées, ces règles de brassage organisent socialement le comportement de ceux engagés dans la situation. » (*idem*, p. 147) Giddens (1990, p. 18) explique qu'avec les nouvelles technologies l'interaction ne pourrait pas être réduite au contexte physique dans lequel les deux personnes se voient et s'écoutent en même temps. Ainsi, il relève la différence entre le lieu physique d'interaction et l'espace d'interaction. Nous notons que lors de la relation en face à face, en présentiel, la situation sociale est un lieu physique déterminé, tandis que, dans la communication à distance des appels téléphoniques, les protagonistes créent leur espace interactionnel qui est virtuel. Dans les deux types de situation sociale, où l'interaction est en présentiel ou à distance, il y a une « rencontre conversationnelle » dans laquelle chaque protagoniste mène une « participation ratifiée » qui est une procédure systématique et socialement organisée (Goffman, 1961) : « *a ritually ratified state of talk embracing ratified participants* » (Goffman 1978, p. 798). Nous notons qu'en l'absence d'un espace physique, la difficulté du jeune s'accroît.

Les travaux de Vergnaud, Pastré et Mayen sur la didactique professionnelle ont mis en valeur la notion de situation, notamment la situation professionnelle, en vue d'une formation. Pastré (1999a) explique qu'en didactique professionnelle la situation consiste en un support et un lieu d'émergence du problème à traiter ; la maîtrise de la situation permet de le dépasser. Vergnaud (1996a) généralise l'usage du concept de schème à toutes les situations, où l'action du sujet est organisée. Il le définit comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1991, p. 136). Les actions sont des applications des connaissances et les schèmes sont des organisations internes de l'action (Vergnaud, 1996). Par cette définition du schème d'action, Vergnaud ouvre la porte à tous les types d'activités, y

compris l'activité langagière, et ainsi aux différents types de situations, dont la situation sociale. Dans l'interaction verbale, entre au moins deux protagonistes, la situation sociale est une situation discursive que Van Dijk (1977) qualifie de dynamique : elle est basée à la fois sur l'activité langagière et l'activité cognitive des protagonistes. Mayen (2012a, p. 67) résume le rôle de la formation à la lumière de la didactique professionnelle : « La formation consiste précisément à s'occuper de construire les conditions pour que se construisent des formes de pensée et d'action suffisamment ajustées aux situations et ajustantes des caractéristiques des situations. Les formes de la pensée et de l'action, pour être un tant soit peu opératives, entretiennent des correspondances avec les formes et les composantes et systèmes de composants agissants des situations. » De même, il s'est intéressé à la notion de situation et à son lien avec le développement puisque, dans le domaine de la formation, la situation permet de résoudre et de dépasser les problèmes théoriques et pratiques. Mayen (1999a, p. 66) définit la « situation potentielle de développement » comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager, puis étayer, le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus ». Dans ses derniers travaux, Mayen (2011, 2012a) élargit la « situation potentielle de développement » aux situations sociales et montre que le développement des jeunes est en corrélation avec l'appropriation des situations, notamment sociales. De même, Mayen et Orly (2012, p. 91) revisitent la notion de « situation sociale de développement » introduite par Vygotsky (1998, p. 198) dans le domaine de la formation professionnelle des « jeunes », pour faire un rapprochement entre le développement et l'environnement. Vygotsky donne une explication à ce qui se réalise dans la « situation sociale de développement » : l'enfant développe une relation avec la réalité sociale ou, au sens de Mayen et Orly (2012), avec l'environnement social qui l'entoure au début de chaque nouvelle période de vie. Il précise qu'elle représente « l'instant initial pour tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement au cours d'une période donnée » / « *the social situation of development represents the initial moment for all dynamic changes that occur in development during the given period* ». Cette situation détermine le cheminement de la personne, puisque ce qui est « social » devient « individuel ». Au même titre que l'enfant, le jeune a besoin de s'approprier les situations sociales qui l'entourent, qui se réalisent dans des espaces qui lui sont inconnus et avec des personnes qui lui sont étrangères, qui ne relèvent pas de son environnement social habituel et dont le rôle social lui est inconnu. Le jeune est amené à modifier son activité cognitive en l'adaptant aux nouveaux espaces et en instrumentalisant son corps et ses mouvements, de sorte qu'ils soient en coordination avec elle et à son service, en vue d'une action efficace.

Cette démarche de socialisation fondée sur l'enrichissement de l'expérience du jeune novice par l'interaction verbale avec un autre membre de la société, représenté par le formateur expert dans le choix et l'interprétation des situations sociales de développement appropriées, s'inscrit au sens de Dewey dans le cheminement vers la démocratie sociale par l'éducation progressive du jeune.

Nous pensons qu'à l'heure actuelle, pour préparer les jeunes à une formation qualifiante en vue de leur insertion sociale et professionnelle, il ne suffit pas de créer uniquement les dispositifs de pré-formation et de formation qui ne sont pas des formations professionnelles, à l'exemple du Parcours 2 et de l'École de la Deuxième Chance, mais de donner les moyens et les outils aux formateurs pour enrichir les situations. Dans notre thèse, nous avons, d'un côté exploré les méthodes fondées sur l'interaction verbale et qui sont utilisées actuellement par les formateurs avec les jeunes en formation, et les résultats de nos analyses prouvant leur influence sur le développement longitudinal du jeune et confirmant ainsi notre hypothèse ; d'un autre côté, nous avons proposé l'entretien d'explicitation qui est un des outils que le

formateur peut utiliser pour accompagner le jeune dans l'explicitation de ces blocages en cours de formation. L'analyse des entretiens a prouvé que les blocages que le jeune a choisi d'explicitier en se référant à des situations antérieures n'ont été abordés à aucun moment dans les interactions verbales. De même, les résultats statistiques ont montré que cet outil permet de donner un espace de parole important au jeune, ce qui lui permet d'exposer ses problèmes. Ce type d'entretien est fondé sur l'accord du jeune et la confiance qu'il accorde à la personne qui l'accompagne à l'explicitation, loin de la crainte de l'autre et de la peur du jugement.

Les perspectives de notre thèse sont d'analyser l'intégralité des séquences que l'analyse nous a permis d'identifier dans les entretiens ordinaires et les entretiens préparant les appels téléphoniques déjà transcrits. Nos objectifs sont de distinguer de nouvelles formes de co-construction des schèmes d'action par l'interaction verbale entre le formateur et le jeune faisant référence à de nouvelles situations fondées sur le changement du sujet interactionnel ; d'identifier de nouveaux phénomènes, problèmes et blocages propres aux jeunes et les moyens de les dépasser ; et enfin, de relever les fonctions de tutelle du formateur dans les séquences qui composent les entretiens et que nous n'avons pas analysées dans le cadre de cette thèse. Cette démarche nous aidera à mieux comprendre le jeune, son développement, et à lui proposer ainsi un contenu de formation et des situations sociales de développement, qui lui seront mieux adaptés. Le but, par l'interaction formative, est de rapprocher le jeune des membres de la même société, de l'aider à mieux comprendre l'environnement social. Par conséquent, il mobilisera les bons concepts et les bonnes composantes du schème d'action qui lui permettront d'adopter les règles d'action de « réussite » et de prendre les décisions favorables à la maîtrise de la situation, par la réalisation des actions efficaces. Cela facilitera la réussite de sa formation en alternance et en entreprise.

Bibliographie

- Adami, H. (2008). *Du rapport au langage et à l'apprentissage des adultes en insécurité linguistique : une approche sociodidactique*. HDR, Université de Lorraine.
- Adler, A. (1956). *The individual Psychology of Alfred Adler : A systematic presentation in selections from his writings*. New York : Harper Torchbooks.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA : Clark University Press.
- Amalberti, R. (1996). *La conduite de systèmes à risque*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Atkinson, M. (1984). *Our Masters' Voices : The Language and Body Language of Politics*. London : Methuen.
- Audier, F. (1995). Jeunes débutants et marché du travail en France : évolutions et transformations durant la dernière décennie. "Transition in Youth : Comparison over time and across countries". *Second ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth*. Oostvoorne, The Netherlands, 22-25 september.
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire c'est Faire*. Paris : Seuil, Coll. Points.
- Avice, J., Bonnal-Lordon, V. & Jean-Montcler, G. (1992). Point de vue sur la formation des adultes "en difficulté" d'insertion professionnelle. *Education Permanente*, 111, 55-69.
- Becherraz, M. (2002). Expériences et significations du réconfort pour la personne opérée et pour l'infirmière qui en prend soin. *Recherche en soins infirmiers*, 69, 80-87.
- Benoist, P. (2000). *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics 1950-1990*. Paris : L'Harmattan.
- Bercelli, F. & Pallotti, G. (2002). Conversazioni telefoniche. In C. Bazzanella (Ed.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (pp. 177-192). Milan : Guerini.
- Berger, P. & Luckman, T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research : Theories and applications*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Bernard, F. & Joule, R. V. (2004). Lien, sens et action : vers une communication engageante. *Communication & Organisation*, 24, 333-345.
- Bilger, M. (1999). Quelques problèmes autour de la "représentation" des données orales. In J.-M. Barbéris (Ed.), *Le français parlé : Variétés et discours* (pp. 181-193). Montpellier : Praxiling, collection Le fil du discours.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

- Bonnet, B. (1999). *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Bonu, B. (2002). Transcription et analyse : les unités évaluatives de construction de tour. *Cahiers de praxématique*, 39, 135-159.
- Bordigoni, M., Demazière, D., Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*. Communication au Réseau sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, Seelisberb.
- Bottorff, J. L. (1991). The meaning of comfort the lived experience of being comforted by a nurse. *Phenomenology and Pedagogy*, 9, 237-252.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Colin.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 18, 2-22.
- Bowles, H. & Pallotti, G. (2004). Conversation analysis of opening sequences of telephone calls to bookstores in English and Italian. *Textus*, 17(1), 63-88.
- Breten, A. (1999). *Penser la mise à distance*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, P. & Levinson S. C. (1987). *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of Education*. New York : Vintage.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983a). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1983b). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes. In J. S. Bruner (Dir.), *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Caron, J. (1983). *Les régulations du discours : Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris : PUF.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.

- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chakroun, B. (2009). *La validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les sciences de l'éducation. *Recherches & éducations, 1*, 9-26.
- Charlot, B. (1995). *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations, 1*, 155-174.
- Chauvel, L. (2003). *Génération sociale et socialisation transitionnelle : Fluctuations cohortales et stratification sociale en France et aux États-Unis au XXe siècle*. (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Institut D'études Politiques De Paris.
- Chauvel, L. (2004). Incertitudes générationnelles. In F. Dubet, O. Galland, E. Deschavanne, *Comprendre : les jeunes, 5*, 161-176.
- Conein, B. (1986). Conversation et interaction sociale : analyse de séquences d'offre et d'invitation. *Langages, 81*, 111-120.
- Cosnier, J. (1987). L'éthologie du dialogue. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp. 291-315). Lyon : PUL.
- Cosnier, J. (1993). Etude de la mimogestualité. In R. Plety, *Ethologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique* (pp. 103-115), Lyon : Presses Universitaires Lyon.
- Coulmas, F. (1981). *Conversational Routine*. La Haye, Paris : Mouton.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oakes, CA : Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clarce, V. I. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cros, F. (2008). Vision parcellaire d'une identité vécue. *Recherches & éducations, 1*, 61-72.
- De Singly, F. (2004). La spécificité de la jeunesse. In F. Dubet, O. Galland & E. Deschavanne, *Comprendre : les jeunes, 5*, 259-273.
- Deschavanne, E. (2004). La jeunesse dans les âges de vie. In Dubet F., Galland, O. & Deschavanne E. (Dir.), *Comprendre : les Jeunes, 5*, 7-19.
- Develay, M. (2004). *Propos sur les sciences de l'éducation : réflexions épistémologiques*. Paris : ESF.

- Dewey, J. (1921). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York : The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Londres : George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York : The Berkeley Publishing Group.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York : G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1998). *How we think*. Boston. Houghton : Mifflin Company.
- Dinkmeyer, D. C., Dinkmeyer, D. C., Jr. & Sperry, L. (1987). *Adlerian counseling and psychotherapy*. Columbus, OH : Merrill.
- Dreikurs, R. (1967). *Psychodynamics, psychotherapy, and counseling*. Chicago : Alfred Adler Institute of Chicago.
- Dubar, C. (1991). *La construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (Eds.), *Les jeunes, l'insertion et l'emploi* (pp. 29-37). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2001a). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Education et Sociétés*, 7(1), 23-36.
- Dubar, C. (2001b). La construction de l'insertion professionnelle en France, In M. Gauthier & L. Roulleau-Berger (Ed.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 111-126). Paris : Edition de l'Aube.
- Dubet, F., Galland, O. & Deschavanne, E. (Dir.) (2004). *Comprendre : les Jeunes*, PUF, 5, 2004.
- Dumartin, S. (1997). Formation-emploi : quelle adéquation ? *Economie et Statistique*, 303, 59-80.
- Duncan, S., Fiske, D. W. (1977). *Face-to-face interaction : Research, methods, and theory*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX : Harcourt.
- Eliade, M. (1971). *Le Sacré et le profane*. Paris : Gallimard.
- Felouzis, G. & Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de masse. *Formation emploi*, 58, 45-59.
- Fielding, N. (2009). Analytic Density, Postmodernism, and Applied Multiple Method Research. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed methods Research*. (pp. 35-52). Thousands Oaks : Sage.

- Fischer, G.-N. (1990). *Le domaine de la psychologie sociale : le champ du social*. Paris : Dunod.
- Frankel, R. M. (1984). From sentence to sequence : Understanding the medical encounter through micro-interactional analysis. *Discourse Processes*, 7, 135-170.
- Frankel, R. M. (1990). Talking in interviews : A dispreference for patient-initiated questions in physician-patient encounters. In G. P. Psathas (Ed.), *Interactional Competence* (pp. 231–262). Washington, D. C. : University Press of America.
- Frankel, R. M. & Beckman, H. (1989). Conversation and compliance with treatment recommendations : An application of micro-interactional analysis in medicine. In B. Dervin, L. Grossberg, B. O'Keefe & E. Wartella (Eds.), *Rethinking communication : Paradigm exemplars* (pp. 60-74). Newbury Park, CA : Sage.
- Freyssenet, M. (1977). *La division capitaliste du travail*. Paris : Savelli.
- Frissen, V. (1995). Gender is Calling : Some Reflections on Past, Present and Future Uses of the Telephone. In K. Grint & R. Gill (Eds.), *The Gender-Technology Relation* (pp. 79-94). London : Taylor and Francis.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- Galland, O. (2004). Les jeunes Français forment-ils une génération ? In F. Dubet, O. Galland & E. Deschavanne (Dir.), *Comprendre : les jeunes*, 5, 7-19.
- Gauthier, M., Guillaume J.-F. (1991). *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*. Paris : L'Harmattan.
- Gesell, A. L., (1928). *Infancy and Human Growth*. New York : Macmillan.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Gilly, M., Roux, J. P. & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy et Aix : Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.
- Goffman, E. (1961a). *Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York : Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1961b). *Encounters*. New York : Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York : Free Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York : Pantheon.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. New York : Basic Books.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 2 : *Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.

- Goffman, E. (1975a). *Replies and responses (traduction française)*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1975b). *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit
- Goffman, E. (1978). Response Cries. *Language*, 54(4), 787-815.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford : Blackwell.
- Goffman, E. (1988a). La situation négligée. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris : Éditions du Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1988b). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin, (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1988c). L'ordre social et l'interaction. In Y. Winkin, (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 95-103). Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organisation : Interaction between speakers and hearers*. New York : Academic Press.
- Greene, J. C. & Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. C. Greene & V. J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation : The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19-32). San Francisco : Jossey-Bass.
- Grimshaw, J. (1984). *Word formation and the structure of lexical entries*. Manuscrit non publié. Brandeis University.
- Gumperz, J. J. (1979). The sociolinguistic basis of speech act theory. In J. Boyd & S. Ferrara (Eds.), *Speech acts theory : ten years later* (pp. 101-121). Milan : Versus.
- Hall, E. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Have, P. T. (1999). *Doing conversation analysis : a practical guide*. London : Sage.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Oxford : Polity.
- Heshema, G. (2009). Triptyque expérience passée, présente et future : point de départ d'un processus de formation-insertion. *Symposium « l'expérience créatrice », 1er colloque international de l'association Recherches et pratiques en didactique professionnelle*. Dijon, ENESAD, 2-4 décembre.
- Heshema, G. (2010). Les sciences de l'éducation : épistémologie de la science et de la pratique. *Journées Doctorales Humanités 2010 : Quelles Scientifictés pour les Humanités ?* Mulhouse, 27-28 mai.

- Heshema, G. (2010). L'entretien : simulation d'une situation sociale « anticipatrice ». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, 13-16 septembre.
- Hopper, R. (1992). *Telephone Conversation*. Bloomington : Indiana University Press.
- Houtkoop-Steenstra, H. (1991). Opening sequences in Dutch telephone conversations. In D. Boden & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure : studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 232-251). Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and Technology : From the Telephone to the Internet*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Isambert-Jamati, V. (1982). Des Sciences de l'Éducation, un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche. *Les Sciences de l'Éducation*, 4, 55-60.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research : A Research Paradigm whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Joule, R. V., Py, J. & Bernard, F. (2004). Qui dit quoi, à qui, en lui faisant faire quoi ? Vers une communication engageante. In M. Bromberg et A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale de la communication* (pp. 205-218). Paris : Dunod.
- Katz, D. (1960). The functional study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24, 163-204.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction : Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge : University Press.
- Kendon, A. & Ferber, A. (1973). A description of some human greetings. In R. P. Michael & J. H. Crook (Eds.), *Comparative Behaviour and Ecology of Primates* (pp. 591-668). London : Academic Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en place. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni, *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome I). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome II). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996a). *La conversation*. Paris : Editions du Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996b). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahier de linguistique française* 16, 69-88.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Est-il bon, est-il méchant : quelle représentation de l'homme-en-société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique ? In A. C. Simon & M. Wauthion (Eds.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* (pp. 21-35). Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Kieffer, A., Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education et Sociétés*, 7, 95-109.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment*. New York : Academic Press.
- Kostulski, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 175-190.
- Kostulski, K. & Trognon, A. (1999). L'explicitation logique des aspects cognitifs de la conversation : existe-t-il une isomorphie entre le domaine cognitif et l'architecture d'une conversation ? *Cahiers de Linguistique Française*, 21, 121-150.
- Kostulski, K. & Mayen, P. (2002). Raisonnements collectifs en situation de travail : le cas des apprentis facteurs à la Poste. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et Psychologie* (pp. 155-178). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd edition). Chicago : University of Chicago Press.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discourse*. New York : Academic Press.
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche socio-didactique de l'enseignement du FLE au Brésil*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Langouët, G. & Porlier, J.-C. (1987). *Pratiques Statistiques en Sciences Humaines et Sociales*. Paris : Editions ESF.
- Léger, F. (2008). Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, 5, 1-4.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Lévy, A. & Trognon, A. (1986). Une histoire conversationnelle dans un groupe de formation. *Connexions*, 47, 19-62.
- Maclouf, P. (1992). L'insertion, un nouveau concept opératoire des politiques sociales ? In R. Castel & J.-F. Lae, (Eds.), *Le revenu minimum d'insertion, une dette sociale* (pp. 121-143). Paris : l'Harmattan.

- Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle : une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Paris 5.
- Mayen, P. (1998a). Evolutions dans le parcours professionnel et processus de transformation des compétences. *Actes du colloque de la Société d'ergonomie de langue française*. Paris : SELF.
- Mayen, P. (1998b). Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In K. Kostulski & A. Trognon (Dir.), *Communication interactive dans les groupes de travail* (pp. 205-234). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Mayen, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (1999b). Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteur-novice. *Actes du congrès de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)*. Bordeaux.
- Mayen, P. (2000a). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 35, 59-73.
- Mayen, P. (2000b). Le rôle des propriétés des communications dans le développement des compétences en situation professionnelle : communication. *Résumés des communications : débat sur les recherches et les innovations : 5e Biennale de l'éducation et de la formation, La Sorbonne, Paris* (pp. 289-290), Antony, Hauts-de-Seine : APRIEF.
- Mayen, P. (2001a). Appropriation et apprentissage des mutations du travail dans les interactions entre anciens et novices. *Revue de Psychologie du travail et des organisations*, 3.
- Mayen, P. (2001b). HDR, Université de Grenoble 2. *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J. F. Marcel & P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation*, (pp. 29-40). Paris : INRP.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In M. Cerf & P. Falzon (Dir.), *Travailler dans le service* (pp. 59-81). Paris : PUF.
- Mayen, P. (2007a). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education, revue du Centre de recherche en éducation de Nantes*, 4, 51-64.
- Mayen, P. (2007b). Théorie des schèmes et médiation. In M. Merri (Coord.), *Activités humaines et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 193-202). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience. *Travail et Apprentissages : Revue de Didactique Professionnelle*, 1, 58-75.
- Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations : une condition d'insertion. *Champs culturels*, 24, 43-49.
- Mayen, P. (2012a). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 1, 59-67.
- Mayen, P. (2012b). L'appropriation des situations. In Y. Clot (Dir.), *Vygotski maintenant* (pp. 123-144). Paris : La dispute.
- Mayen, P. & Specogna, A. (2005). Conseiller, un jeu de langage et une activité professionnelle. *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, 115, 99-113.
- Mayen, P. & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Meehan, A. J. (1989). Assessing the « policeworthiness » of citizen's complaints to the police : accountability and the negotiation of « facts ». In D. T. Helm, W. T. Anderson, A. J. Meehan, & A. W. Rawls (Eds.), *The interactinal Order : New Directions in the Study of Social Order* (pp. 116-140). New York : Irvington.
- Mercier, D. (1908). *Cours de philosophie : Psychologie*. Vol. 3, Tome 2, éd. Institut supérieur de philosophie.
- Michel, G. & Allemand, M. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et Apprentissages : Revue de Didactique Professionnelle*, 2, 111-130.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- Moles, A. A., Rohmer, E. (1972/1977). *Psychologie de l'espace*. Tournai, Belgique : Casterman.
- Morse, J. M., Bottorff, J. L., & Hutchinson, S. (1994). The phenomenology of comfort. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 189-195.
- Mosak, H. H., (1979). Mosak's typology : An update. *Journal of individual psychology*, 35, 192-195.
- Naremore, R. C. & Hopper, R. (1990). Development of meaning. In R. C. Naremore & R. Hopper (Eds.), *Children Learning Language : A practical Introduction to Communication Development* (pp. 71-82). New York : Harper and Row.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pallotti, G. & Varcasia, C. (2008). Service telephone call openings : a comparative study on five European languages. *Journal of Intercultural Communication*, 17.

- Pastré, P. (1992a). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse de doctorat, Université Paris 5.
- Pastré, P. (1992b). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, 111, 33-53.
- Pastré, P. (1992c). Apprentissage sur le tas et conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. In F. Ginsbourger, V. Merle, & G. Vergnaud (Eds.), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés* (pp. 205-209). Paris : La documentation française.
- Pastré, P. (1994a). Evolution des compétences en formation : le cas des régleurs de presse à injecter. *Rapport de recherche MESR-AGEFOS PME Bourgogne*, 91.
- Pastré, P. (1994b). Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences. *Performances humaines et techniques*, 71, 21-28
- Pastré, P. (1995a). Problèmes didactiques posés par les simulations : Compétences. *Performances humaines & techniques*, 75-76, 44-46.
- Pastré, P. (1995b). L'évolution du travail et le développement des compétences. *Performances humaines et techniques*, 75-76, 65-68.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 1, 89-100.
- Pastré, P. (Dir.) (1999a). Apprendre des situations. *Education permanente*, 139, 9-11.
- Pastré, P. (1999b). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-36.
- Pastré, P. (1999c). Travail et compétences : de point de vue de didacticien. *Formation et emploi*, 67, 109-125.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 17-48). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005a). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005b). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire. In P. Pastré (Dir.), *Apprendre par la simulation* (pp. 241-267). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005c). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-259). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Samurçay, R & Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle. *Education permanente*, 123.

- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1949). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. London : Routledge.
- Poulet, P. (1996). Allongement de la scolarisation et insertion des jeunes : une liaison délicate. *Economie et Statistique*, 300, 71-81.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis : the study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks : Sage.
- Quiers-Valette, S. (1978). *Un nouveau concept de politique économique*. Paris : Hachette.
- Quiers-Valette, S. (1999). Apprentissage collectif et incitations : une approche par l'apprentissage gestuel. *Revue économique*, 50 (5), 1029-1052.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 123, 33-46.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique, Activité, Développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P., Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, 67-81.
- Rakow, L. (1989). Feminist studies : The next stage. *Critical Studies in Mass Communication*, 6(2), 209-215.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau, In G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Rosenberg, M. J. & Hovland C. I. (1960). *Attitude, organization and change*. New Haven : Yale University Press.

- Roulet, E. (1986). Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de linguistique française*, 7, 189-206.
- Roulet, E. (1989a). De la structure de la conversation à la structure d'autres types de discours. In C. Rubattel (Ed.), *Modèles du discours : Recherches actuelles en Suisse romande* (pp. 35-59). Berne Francfort : Peter Lang.
- Roulet, E. (1989b). L'unité de linguistique française et l'analyse du discours : du passé récent au future proche, *Cahiers de linguistique française*, 10, 3-12.
- Roulleau-Berger, L. (1994). Pratiques et représentations du travail chez des jeunes en situation « précaire » en milieu populaire, In C. Baudelot & G. Mauger, *Jeunesses populaires : les générations de la crise* (pp. 241-258). Paris : L'Harmattan, collections logiques sociales.
- Roulleau-Berger, L. (1999). *Le travail en friche : les mondes de la petite production urbaine*. La Tour d'Aigues : Edition de l'Aube.
- Rutter, D. R. (1987). *Communicating by Telephone*. Oxford : Pergamon Press.
- Rutter, D. R. (1989). The role of cluelessness in social interaction : An examination of teaching by telephone. In D. Roger & P. Bull (Eds.), *Conversation* (pp. 294-312). Philadelphia : Multilingual Matters.
- Ryder, N. B. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30, 843-861.
- Sacks, H. (1970). *Aspects of the Sequential Organization of Conversation*. Manuscrit non publié.
- Sacks, H. (1975). Everyone has to lie. In B. Blount & M. Sanches (Eds.), *Sociocultural dimensions of language use* (pp. 57-80). New York : Academic Press.
- Sacks, H. (1992a). *Lectures on conversation*, Vol. 2. Oxford : Blackwell.
- Sacks, H. (1992b). A single instance of a phone-call opening : Caller-called, etc. In G. Jefferson (Ed.), *Lectures on conversation* (pp. 542-553). Vol. 2. Pt. 8, Spring 1972, Lecture 3, Oxford : Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education permanente*, 123, 13-31.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-63.
- Samurçay R. & Rabardel P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.

- Sassen, S. (2001). Ancrages transversaux : les jeunes et le monde du travail. In M. Gauthier & L. Roulleau-Berger (Ed.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 337-342). Paris : PUF.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics : the ethnography of communication* (pp. 346-380). New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Schegloff, E. A. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language : studies in ethnomethodology* (pp. 23-78). New York : Irvington Publisher.
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111-151.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, VIII, 4, 289-327.
- Schehr, S. (2004). Jeunesse et précarité professionnelle, In C. Pugeault-Cicchelli, V. Cicchelli & T. Ragi (Eds.), *Ce que nous savons des jeunes* (pp. 129-143). Paris : PUF.
- Schelling, M. (1983). Remarques sur le rôle de quelques connecteurs (donc, alors, finalement, au fond) dans les enchaînements en dialogue, *Cahiers de linguistique française*, 5, 169-187.
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation Française.
- Searle, J. R. (1969). *Les actes du langage : Essai de philosophie du langage* (Traduction 1972). Paris : Editions Hermann, Collection Savoir.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Editions Hermann.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts* (pp. 41-58). New York : Academic Press.
- Searle, J. R. (1979). *Sens et expression : Etudes de théorie des actes du langage* (Traduction 1982). Paris : Les Editions de Minuit.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : études de théories des actes de langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Searle, J. R. (1983). *L'intentionnalité : Essai de philosophie des états mentaux* (Traduction 1985). Paris : Les Editions de Minuit.
- Searle, J. R. (1984). *Du cerveau au savoir* (traduction 1985). Paris : Editions Hermann.
- Searle, J. R. (1985). *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*. Paris : Editions de Minuit.

- Searle, J. R. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL : University of Illinois Press.
- Sifianou, M. (1989). On the phone again ! Differences in telephone behaviour : England versus Greece. *Language in Society*, 18, 527-44.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks : Social Science and Conversation Analysis*. Oxford : Policy Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford : Oxford University Press.
- Sinclair, A. & Coulthard, R. M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). London : Routledge.
- Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Française de pédagogie*, 138, 29-38.
- Stanley, H. (1921). *Aspects of Child Life and Education*. New York : Appleton and Company.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research : Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioural*. Thousands Oaks : Sage.
- Trognon, A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In J. F. Halté (Ed.), *Interactions* (pp. 91-121). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Trognon, A. (1995). Structures interlocutoires. *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 79-98.
- Trognon, A. (1997). Conversation et raisonnement. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon (Éds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 253-282). Nancy : P.U.N.
- Trognon, A. (1998). De la communication comme activité générique d'usage du langage à la communication comme compétence professionnelle. In K. Kostulski & A. Trognon (Eds.), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 15-26). Nancy : P.U.N.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Nancy et Aix : Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.

- Trognon, A. et Ghiglione, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et politique*, 43, 93-101.
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et Sociétés*, 7, 5-22.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discours*. Londres-New York : Longman.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Liège : Mardaga.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 9-61.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 245-251.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en Didactique des mathématiques*, 10, 133-170.
- Vergnaud, G. (1992a). Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 111, 21-31.
- Vergnaud, G. (1992b). Didactique professionnelle et psychologie cognitive. In F. Ginsbourger, V. Merle & G. Vergnaud (Dir.), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés* (pp. 153-184). Paris : La Documentation Française.
- Vergnaud, G. (1992c). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Education permanente*, 111, 19-31.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnigot (Ed.), *20 ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 177-191). Grenoble : La pensée Sauvage.
- Vergnaud, G. (1996a). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1996b) La théorie des champs conceptuels. In J. Brun (Dir.), *Didactique des Mathématiques* (pp. 46-61). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G. (2002). Piaget visité par la didactique, *Intellectica*, 33, 107-123.

- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, Actes de la DESCO*. CRDP de l'académie de Versailles.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés, *Recherches en Education*, 4, 9-22.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-57.
- Vergnaud, G. (2010). La forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance. Aracaju septembre 2010. Accès <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/conferenciadegerardvergnaud.pdf>
- Vergnaud (2011). La pensée est un geste : Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1, 37-48.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vial, M. (2002). *Organiser la formation : le pari sur l'autoévaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985/1997). *Pensée et langage*. Paris : la Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky : Child Psychology*. Volume 5. New York : Plenum Publishers.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. In D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 325-333), Paris : Payot, trad. Française 1969.
- Winnicott, D. W. (1962). L'adolescence. In D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 398-408). Paris : Payot, trad. Française 1969.
- Wood, D., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, D. H. (1992a). Achieving context : openings in emergency calls. In G. Watson & R. M. Seiler (Eds.), *Text in Context Contributions to Ethnomethodology* (pp. 35-51). Newbury Park, CA : Sage.
- Zimmerman, D. H. (1992b). The Interactional Organisation of Calls for Emergency Assistance. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work : Interaction in Institutional Settings* (pp. 418-469). Cambridge : Cambridge University Press.

Séries chronologiques

- CESE (2008). *Repères statistiques sur les dimensions économique, sociale et environnementale de la société française*. Conseil n°4.
- CESE (2012). L'emploi des jeunes. Accès http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2012/2012_16_emploi_jeunes.pdf
- DARES (2009). *La publication des statistiques de demandeurs d'emploi inscrits et d'offres collectées par le Pôle Emploi en janvier 2009 : données de la Correction des Variations Saisonnières*. Accès <http://travail-emploi.gouv.fr>
- EUROSTAT (2013). *La mesure du chômage des jeunes – un aperçu des principaux concepts*. Accès http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-12072013-BP/FR/3-12072013-BP-FR.PDF
- INSEE (2008a). *Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 d'Alsace*. Exploitations principales.
- INSEE (2008b). *Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2007 de Strasbourg*. Exploitations principales.
- INSEE. (2012). *Créations et créateurs d'entreprises - Première interrogation 2010, profil du créateur*. Accès <http://www.insee.fr>
- Pacte Européen pour la Jeunesse (Septembre 2004 / Septembre 2005). Centre de documentation de l'INJEP.
- Plan d'Occupation des Sols de Strasbourg (1992). *Rapport de Présentation Meinau - Plaine des Bouchers*. Accès http://www.pos.strasbourg.eu/images/pdf-rapport/08_Meinau%20Plaine%20des%20Bouchers.pdf

*Ecole Doctorale des Sciences Humaines et Sociales
Perspectives Européennes*

LISEC – EA 2310
(avec la collaboration de l'Agrosup Dijon-Eduter
éducation et développement professionnel)

THÈSE

présentée par

Gladys HESHEMA

soutenue le **26 septembre 2014**

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Strasbourg
Discipline : Sciences de l'éducation

**Situation Sociale de Développement et
interactions entre jeunes en difficulté et
formateurs : vers une approche de
didactique socio-professionnelle**

ANNEXE A

THÈSE CO-DIRIGÉE PAR :

M. MAYEN Patrick

Professeur, Agrosup Dijon, Institut National Supérieur des Sciences
Agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement, Dijon
Professeur, Université de Strasbourg

M. TRIBY Emmanuel

RAPPORTEURS :

M. DUPUIS Pierre-André
Mme KOSTULSKI Katia

Professeur émérite, Université de Lorraine
Professeure, CNAM, Paris

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. ADAMI Hervé
M. SONNTAG Michel

Professeur, Université de Lorraine
Professeur émérite, INSA, Strasbourg

Annexe A

Annexe 1: Analyse des entretiens ordinaires	4
1. Analyse séquentielle des entretiens ordinaires	5
2. Analyse statistique des séquences des entretiens ordinaires	13
2.1. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par intervenant	13
2.2. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence par stagiaire	34
3. Séquence de choix du métier	39
3.1. Analyse interactionnelle	39
3.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par intervenant	53
3.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune	54
4. Séquence de clôture	56
4.1. Analyse interactionnelle	56
4.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par intervenant	62
4.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune	64
5. Séquence d'ouverture	68
5.1. Analyse interactionnelle	68
5.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par intervenant	71
5.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune	73
Annexe 2: Analyse des entretiens préparant les appels téléphoniques	76
1. Analyse séquentielle des entretiens préparant les appels téléphoniques	77
2. Analyse statistique des séquences des entretiens préparant les appels téléphoniques	80
2.1. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par intervenant	80
2.2. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence	91
3. Séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique	93
3.1. Analyse interactionnelle de l'E10	93
3.2. Analyse interactionnelle de l'E16	104
3.3. Analyse interactionnelle de l'E19	109
3.4. Analyse interactionnelle de l'E37	117
Annexe 3: Analyse statistique du nombre de mots par interactant dans les entretiens et les appels téléphoniques	121
1. Analyse statistique du nombre de mots par interactant	122
1.1. Entretiens et appels téléphoniques avec Stagiaire 1	122
1.2. Entretiens et appels téléphoniques avec Stagiaire 2	125
1.3. Entretiens avec Stagiaire 3	127
1.4. Entretiens avec Stagiaire 4	129
2. Analyse statistique du nombre de mots par interactant	131
2.1. Analyse de l'effet formateur / enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires	131
2.2. Analyse des entretiens et appels téléphoniques avec tous les protagonistes	136
Annexe 4: Méthodes de recueil de données	138

1.	Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires.....	139
2.	2. Interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques.....	140
3.	Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques.....	141
4.	Entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation.....	142
5.	Entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires.....	143
Annexe 5: Entretiens d'explicitation.....		144
1.	Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 1.....	145
2.	Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 2.....	150
3.	Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 3.....	152
4.	Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 4.....	154

Annexe 1: Analyse des entretiens ordinaires

1. Analyse séquentielle des entretiens ordinaires

Nous rappelons que l'analyse séquentielle nous a permis de différencier onze types de séquences interactionnelles dans les entretiens ordinaires, qui concernent deux catégories de discussions A et B. Les séquences de la catégorie A qui portent sur l'organisation à l'intérieur du dispositif sont : la présence du jeune dans le dispositif, le choix du métier, les étapes pour réaliser le projet, le stage en entreprise, le bilan des activités, la fixation du rôle et/ou l'objectif du stagiaire et du formateur, le traitement administratif et la sortie du jeune du dispositif. Tandis que les séquences qui relèvent de la catégorie B de l'organisation à l'intérieur de l'entretien sont : l'ouverture, la clôture et la définition de la méthode de travail.

Nous présentons dans le tableau suivant les résultats de notre analyse : les séquences interactionnelles constituent chaque entretien ordinaire. Nous mentionnons le numéro de chaque entretien, sa date, les protagonistes¹, la catégorie et le numéro de chaque séquence constituant l'entretien. Nous listons les séquences selon leur ordre d'apparition à l'intérieur de chaque entretien.

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
E1	01/09/09	S1 et F1	Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
E3	01/10/09	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier			

¹ Nous ne citons pas les formateurs qui ont participé de façon fortuite à l'entretien. Nous mentionnons uniquement le formateur principal conduisant l'entretien.

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E6	15/10/09	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E9	05/11/09	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
Catégorie B - Séquence 11 : Clôture			
E13	16/11/09	S1 et F4	Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
E23	27/11/09	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
Catégorie B - Séquence 11 : Clôture			
E25	05/01/10	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E26	05/01/10	S1 et F1	Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E28	19/01/10	S1 et F3	Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E30	01/03/10	S1 et F3	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E31	18/09/09	S2 et F2	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E33	05/10/09	S2 et F2	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E35	10/11/09	S2 et F2	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E41	30/09/09	S3 et F1	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E43	16/10/09	S3 et F3	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
			E46
Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif			
Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie B - Séquence 11 : Clôture			
E51	05/10/09	S4 et F3	Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E53	15/10/09	S4 et F3	Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E55	05/11/09	S4 et F3	Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E56	05/11/09	S4 et F4	Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
E59	26/11/09	S4 et F3	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E60	07/01/10	S4 et F3	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E62	11/01/10	S4 et F3	Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier			
Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise			
Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur			

Entretien	Date	Protagonistes	Catégorie – numéro - nom de chaque séquence interactionnelle
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture
E63	01/03/10	S4 et F3	Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise
			Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif
			Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier
			Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le dispositif
			Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail
			Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités
			Catégorie B - Séquence 11 : Clôture

2. Analyse statistique des séquences des entretiens ordi

2.1. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par intervenant

Catégorie A - Séquence 1 : Présence du jeune dans le disposi

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	4/9	44	4	2	7	
S2	F2 et F4	1/3	33	2	2	3	
S3	F1 et F3	2/3	67	8	2	13	
S4	F1 et F3	4/7	57	6	4	12	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	11/22	50	% moyen de tous les stagiaires=5	% moyen de tous les formateurs=3	% moyen de tous les stagiaires=9	Eca

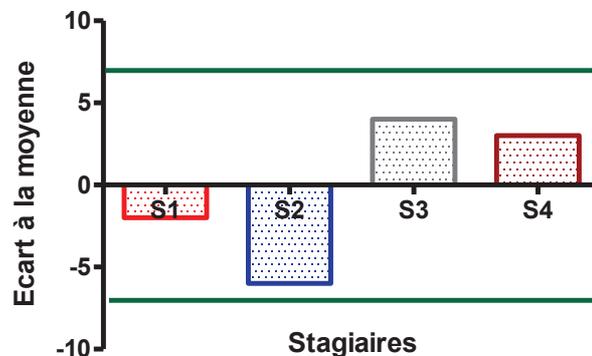


Hors écart-type

La séquence de « présence du jeune dans le dispositif » se trouve dans 50% des entretiens entre les stagiaires et les formateurs. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens est de 5% chez les stagiaires et de 3% chez les formateurs. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 9% pour les stagiaires. Ce pourcentage dépasse celui des formateurs, qui s'élève à 7%. Nous pouvons constater que cette séquence présente un centre d'intérêt pour les stagiaires parce que leur pourcentage est supérieur à celui des formateurs.

La schématisation ci-dessous montre les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de la « présence du jeune dans le dispositif » dans les entretiens contenant la séquence chez chaque stagiaire.

Présence du jeune dans le dispositif
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type=7

Nous pouvons constater que S3 possède le plus haut pourcentage (13%), et que ceci se traduit par un écart à la moyenne de +4. S2 possède le plus bas pourcentage (3%) et ceci se traduit par un écart à la moyenne de -6. Tous les stagiaires présentent des écarts à la moyenne situés à l'intérieur de l'écart-type.

Catégorie A - Séquence 2 : Choix du métier

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	6/10	60%	8	17	15	
S2	F2 et F4	3/3	100	22	16	21	
S3	F1 et F3	2/3	66%	10	8	41	
S4	F1 et F3	4/7	57%	13	13	15	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	15/23	71%	% moyen de tous les stagiaires=10	% moyen de tous les formateurs=11	% moyen de tous les stagiaires= 19	Eca :

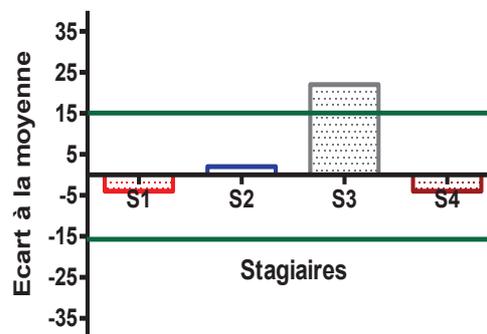


Hors écart-type

La séquence du « choix du métier » est présente dans 71% des entretiens menés par F1, F2, F3, F4 et F6 avec S1, S2, S3 et S4. Le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence du « choix du métier » dans tous les entretiens est de 10% chez les stagiaires et de 11% chez les formateurs, tandis que le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence dans tous les entretiens comportant la séquence est de 19% chez les stagiaires et de 20% chez les formateurs.

Nous trouvons ci-dessous la schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots des stagiaires consacrés à la séquence « choix du métier » lors des entretiens comportant cette séquence.

Choix du métier
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type=15

Les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de S1, S2 et S4 se trouvent à l'intérieur de l'écart-type, tandis que celui de S3 se situe à l'extérieur de l'écart-type.

Catégorie A - Séquence 3 : Etapes pour réaliser le projet

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	4/9	44	14	17	24	
S2	F2 et F4	3/3	100	32	28	42	
S3	F1 et F3	0/3	0	0	0	0	
S4	F1 et F3	4/7	57	22	26	34	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	11/22	50	% moyen de tous les stagiaires=16	% moyen de tous les formateurs=19	% moyen de tous les stagiaires= 33	

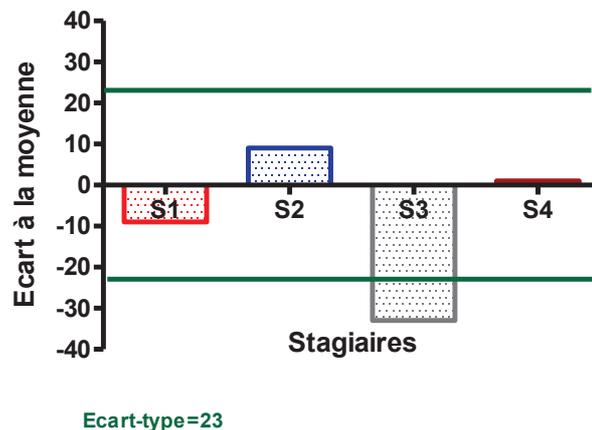


Hors écart-type

La séquence des « étapes pour réaliser le projet » se trouve dans 50% des entretiens. 100% des entretiens de S2 comportent cette séquence, en contraste avec les entretiens de S3 qui sont dépourvus de cette séquence. Pour les entretiens de S1 et S4, ce sont respectivement des pourcentages de 44% et de 57 % qui comportent cette séquence. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence est de 16% et de 19%, respectivement chez les stagiaires et les formateurs, dans la totalité des entretiens. Les écarts-types s'élèvent à (+23) et à (+19), respectivement chez les stagiaires et les formateurs, quand on calcule le pourcentage de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence. Cela peut démontrer qu'elle présente un centre d'intérêt pour les stagiaires, puisque le pourcentage de mots qu'ils verbalisent dépasse celui des formateurs.

La schématisation ci-dessous montre des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence des « étapes pour réaliser le projet », dans les entretiens comportant cette séquence chez chaque stagiaire.

Etapes pour réaliser le projet
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Dans cette schématisation, nous remarquons que S2 possède l'écart à la moyenne le plus élevé (+9). Cela traduit le pourcentage élevé des mots consacrés à la séquence dans ses entretiens comportant la séquence (42%). S3 ne possédant pas de mots consacrés à cette séquence, son écart à la moyenne est le plus bas parmi les stagiaires (-33). S4 vient après S2, suivi par S1. Les écarts à la moyenne de ces trois derniers se trouvent à l'intérieur de l'écart-type.

Catégorie A - Séquence 4 : Stage en entreprise

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	6/9	67	16	19	37	
S2	F2 et F4	1/3	33	14	12	28	
S3	F1 et F3	3/3	100	65	78	59	
S4	F1 et F3	7/7	100	45	39	49	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	17/22	77	% moyen de tous les stagiaires=35	% moyen de tous les formateurs=35	% moyen de tous les stagiaires=45	

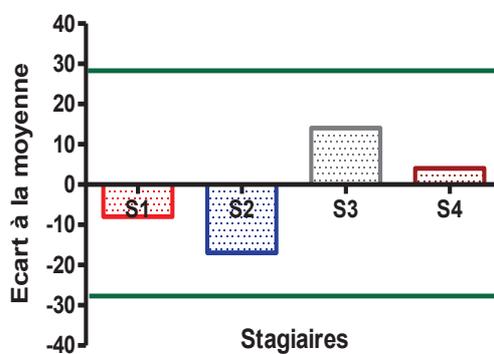


Hors écart-type

La séquence de « stage en entreprise » apparaît dans 77% des entretiens. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens est de 35% pour les stagiaires et les formateurs. Ce pourcentage s'élève à 45% dans les entretiens consacrés à la séquence avec un écart-type de 28% pour les stagiaires et de 29% pour les formateurs. Nous pouvons donc constater que cette séquence présente les plus hauts pourcentages parmi toutes les autres séquences. Ceci montre le grand intérêt de cette séquence pour les stagiaires et les formateurs.

Ci-dessous une schématisation qui montre les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence du stage dans les entretiens comportant cette séquence chez chaque stagiaire.

Séquence de stage en entreprise
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type=28

Nous constatons que S3 possède le pourcentage le plus élevé (59%), suivi de S4 (49%) avec un écart à la moyenne de +14 pour S3 et de +4 pour S4. S1 et S2 présentent des pourcentages au-dessous de la moyenne avec des écarts à la moyenne respectivement de -8 et de -17. Tous les écarts à la moyenne des stagiaires se trouvent à l'intérieur de l'écart-type.

Catégorie A - Séquence 5 : Bilan des activités

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	7/9	78	29	24	47	
S2	F2 et F4	1/3	33	14	13	28	
S3	F1 et F3	1/3	33	6	4	24	
S4	F1 et F3	3/7	43	6	6	9	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	12/22	55	% moyen de tous les stagiaires=19	% moyen de tous les formateurs=19	% moyen de tous les stagiaires= 34	Eca :

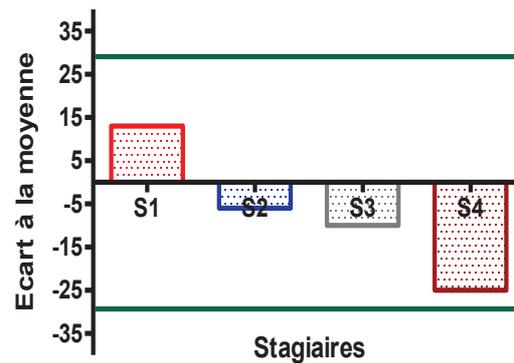


Hors écart-type

La séquence du « bilan des activités » se trouve dans 55% des entretiens. Elle représente 19% des mots des formateurs et des stagiaires dans tous les entretiens, alors qu'elle représente respectivement 34% et 35% des mots des formateurs et des stagiaires dans les entretiens comportant cette séquence.

Ci-dessous une schématisation de l'écart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés au « bilan des activités » des quatre stagiaires lors des entretiens comportant cette séquence.

Bilan des activités
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type= 29

Nous remarquons que S1 possède l'écart à la moyenne le plus élevé (+13) avec un pourcentage moyen de 47%. S4 possède le pourcentage le plus bas (9%) avec un écart à la moyenne de -25. S1 est le seul stagiaire qui possède un pourcentage au-dessus de la moyenne, tandis que les trois autres stagiaires possèdent des pourcentages au-dessous de la moyenne, mais toujours situés dans l'intervalle de l'écart-type.

Catégorie A - Séquence 6 : Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	1/9	11	0,06	1	1	
S2	F2 et F4	2/3	65	8	13	11	
S3	F1 et F3	0/3	0	0	0	0	
S4	F1 et F3	3/7	43	2	5	3	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	6/22	27	% moyen de tous les stagiaires=2	% moyen de tous les formateurs=3	% moyen de tous les stagiaires= 5	

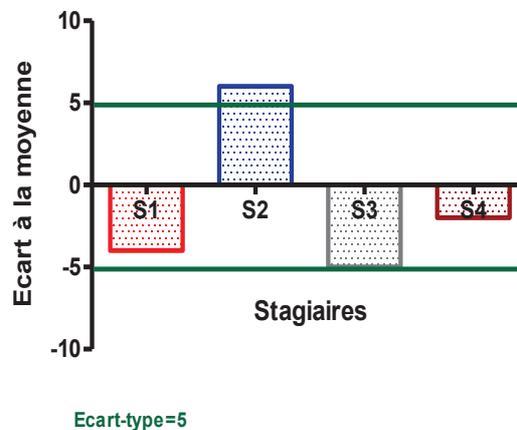


Hors écart-type

Nous observons que 27% des mots des entretiens entre les formateurs et les stagiaires sont consacrés à la séquence de « fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur ». Le pourcentage le plus élevé d'entretiens comportant la séquence se trouve chez S2 ; il est de 65%. A l'opposé, les entretiens de S3 ne contiennent pas des mots consacrés à cette séquence. S1 et S4 possèdent des pourcentages intermédiaires. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens est de 2% pour les stagiaires et de 3% pour les formateurs.

Nous trouvons ci-dessous la schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence « fixer le rôle et/ou l'objectif du stagiaire et du formateur » dans les entretiens comportant cette séquence chez chaque stagiaire.

**Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires**



Nous remarquons que S2 possède l'écart à la moyenne le plus élevé (+6) dépassant ainsi l'écart-type. Celui-ci traduit un pourcentage de 11%. S1 et S4 possèdent un pourcentage au-dessous de la moyenne, mais toujours à l'intérieur de l'écart-type. L'écart à la moyenne de S3 est -5 car il ne possède pas de mots consacrés à cette séquence.

Catégorie A - Séquence 7 : Traitement administratif

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1,F2,F3,F4 et F6	2/9	22	0,08	0,1	0,5	
S2	F2 et F4	1/3	33	1	3	2	
S3	F1 et F3	1/3	33	4	1	12	
S4	F1 et F3	5/7	71	2	1	2	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	9/22	41	% moyen de tous les stagiaires=1	% moyen de tous les formateurs=1	% moyen de tous les stagiaires=3	

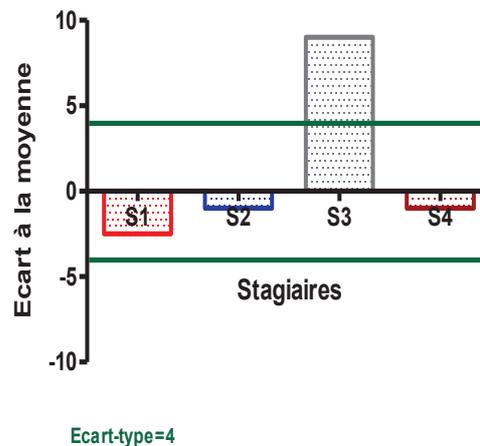


Hors écart-type

La séquence du « traitement administratif » se trouve dans 41% des entretiens. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans tous les entretiens est de 1%. Ces pourcentages s'élèvent à 3% et 2% respectivement chez les stagiaires et chez les formateurs quand on calcule le pourcentage de mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence.

La schématisation ci-dessous montre les écarts à la moyenne des mots consacrés à la séquence du traitement administratif dans les entretiens comportant la séquence chez les stagiaires.

Séquence de traitement administratif
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Nous pouvons constater que S3 possède le pourcentage le plus élevé (12%) avec un écart à la moyenne situé à l'extérieur de l'écart-type (+9). Les autres stagiaires présentent des pourcentages au-dessous de la moyenne, mais situés à l'intérieur de l'écart-type. Cela montre que le traitement administratif présente un intérêt important pour S3 par rapport aux autres stagiaires.

Catégorie A - Séquence 8 : Sortie du jeune du dispositif

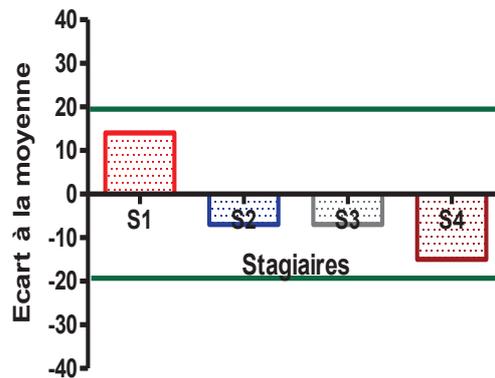
Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	6/9	67	25	18	31	
S2	F2 et F4	2/3	67	5	7	10	
S3	F1 et F3	2/3	67	5	6	10	
S4	F1 et F3	4/7	57	1	2	2	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	14/22	64	% moyen de tous les stagiaires=11	% moyen de tous les formateurs=10	% moyen de tous les stagiaires=17	Ecart-type :



Hors écart-type

La séquence de la « sortie du dispositif » est présente dans 64% des entretiens entre les formateurs et les stagiaires. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence chez les stagiaires et les formateurs est respectivement de 11% et de 10% dans la totalité des entretiens. Ces pourcentages s'élèvent à 17% et 16% dans les entretiens comportant la séquence. Ci-dessous une schématisation indiquant les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence « sortie du dispositif » dans les entretiens comportant cette séquence chez chaque stagiaire.

Séquence de la sortie du dispositif
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type=19

Nous remarquons que S1 possède le pourcentage le plus élevé qui se traduit par un écart à la moyenne de +14. S2, S3 et S4 présentent des pourcentages au-dessous de la moyenne, en particulier S4 qui possède le pourcentage le plus bas (2%) ; cela se traduit par un écart à la moyenne de -15. Nous pouvons donc constater que la séquence de la sortie du dispositif présente plus d'intérêt pour S1 que pour les autres stagiaires.

Catégorie B - Séquence 9 : Définition de la méthode de travail

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	1/9	11	0,3	0,2	4	
S2	F2 et F4	0/3	0	0	0	0	
S3	F1 et F3	0/3	0	0	0	0	
S4	F1 et F3	3/7	43	1	1	2	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	4/22	18	% moyen de tous les stagiaires=0,4	% moyen de tous les formateurs=0,3	% moyen de tous les stagiaires= 2	Ecart-type

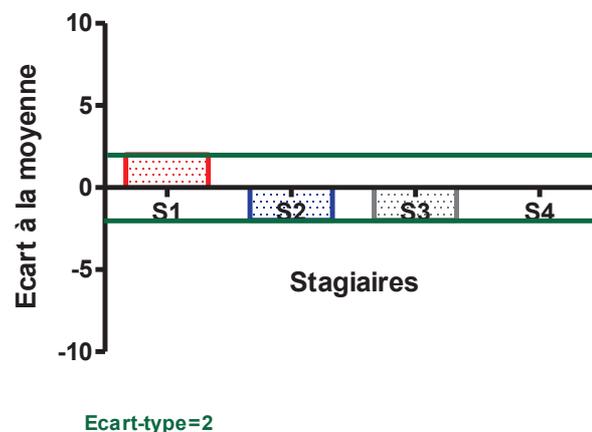


Hors écart-type

La séquence de la « définition de la méthode de travail » se trouve dans seulement 18% des entretiens. Cette séquence est totalement absente dans les entretiens des stagiaires S2 et S3. On constate que 0,4% des mots des stagiaires sont consacrés à cette séquence, suivant ainsi le faible pourcentage de mots des formateurs (0,3%). Dans les entretiens comportant cette séquence, 2% des mots des stagiaires et des formateurs lui sont consacrés.

Ci-dessous une schématisation représentant les écarts à la moyenne des pourcentages de mots des stagiaires consacrés à la séquence de la « définition de la méthode de travail » dans les entretiens comportant cette séquence.

**Définition de la méthode de travail
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires**



Nous remarquons que S1 possède le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence le plus élevé avec un écart à la moyenne de +2. S4 présente un pourcentage de mots égal à la moyenne ; cela se traduit par l'absence de « sa barre de représentation » sur la schématisation. S2 et S3, qui ne possèdent pas de mots consacrés à la séquence, présentent un écart à la moyenne de -2.

Catégorie B - Séquence 10 : Ouverture

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	1/9	11	0	0,04	0	
S2	F2 et F4	3/3	100	2	5	2	
S3	F1 et F3	2/3	67	1	1	1	
S4	F1 et F3	3/7	43	0,1	0,07	0,4	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	9/22	41	% moyen de tous les stagiaires=0,4	% moyen de tous les formateurs=0,9	% moyen de tous les stagiaires=1	Eca

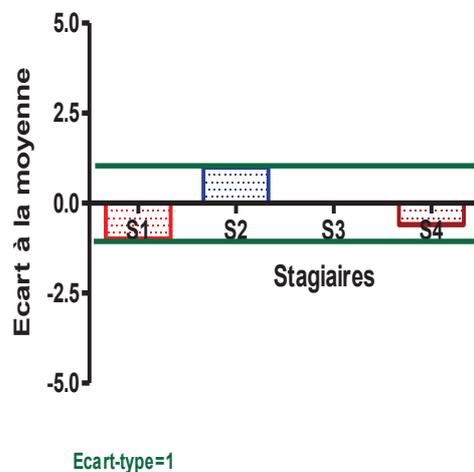


Hors écart-type

La séquence d'« ouverture » se trouve dans 41% des entretiens. Le pourcentage de mots consacrés à cette séquence est de 0,4% chez les stagiaires et de 0,9% chez les formateurs. Ces pourcentages s'élèvent à 1% et 2% respectivement chez les stagiaires et les formateurs quand on calcule le pourcentage de mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence.

La schématisation ci-dessous indique les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence d'ouverture dans les entretiens comportant la séquence chez chaque stagiaire.

Séquence d'ouverture
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Nous pouvons constater que S2 possède le pourcentage le plus élevé (2%). Cela se traduit par un écart à la moyenne de +1. S1 ne possédant pas de mots consacrés à la séquence d'ouverture, son pourcentage présente un écart à la moyenne de -1. Le pourcentage de mots consacrés à la séquence chez S3 est égal à la moyenne (1%) ; cela se traduit par un écart à la moyenne de zéro. S4 présente un écart à la moyenne de -0.6.

Catégorie B - Séquence 11 : Clôture

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	8/9	89	2	1	4	
S2	F2 et F4	3/3	100	0,3	2	0,3	
S3	F1 et F3	3/3	100	1	0,3	0,7	
S4	F1 et F3	7/7	100	3	2	4	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	21/22	95	% moyen de tous les stagiaires=3	% moyen de tous les formateurs=2	% moyen de tous les stagiaires=3	Eca

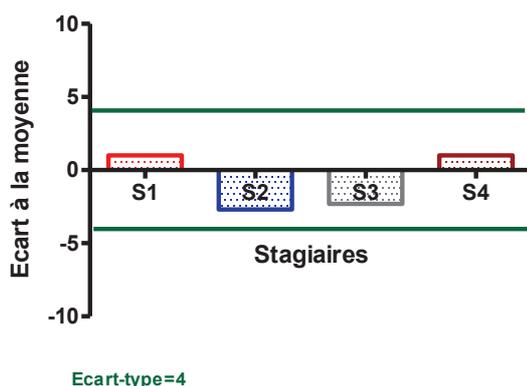


Hors écart-type

La séquence de « clôture » est présente dans 95% des entretiens. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence est respectivement de 3% et de 2% chez les stagiaires et chez les formateurs.

Nous montrons ci-dessous une schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de clôture dans les entretiens comportant la séquence chez les stagiaires.

Séquence de clôture
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Nous pouvons constater que S1 et S4 présentent les pourcentages les plus élevés (4%) ; cela se traduit par un écart à la moyenne de +1. S2 et S3 possèdent des pourcentages en dessous de la moyenne (0,3% et 0,7%), avec des écarts à la moyenne respectivement de -2,7 et de -2,3.

2.2. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence par stagiaire

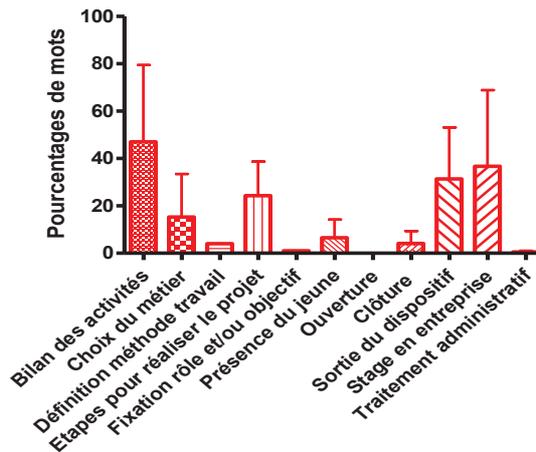
STAGIAIRE 1²

Nous remarquons que la séquence du « bilan des activités » possède le pourcentage de mots le plus élevé (47%) par rapport aux autres séquences. Nous notons aussi que S1 possède le pourcentage de mots consacrés à cette séquence le plus élevé par rapport aux autres stagiaires. En plus, les pourcentages de mots les plus élevés des séquences de « sortie du dispositif », de « définition de la méthode de travail » et de « clôture » se trouvent chez S1 par rapport aux autres stagiaires. La séquence d'ouverture est totalement absente chez S1 alors qu'elle est présente chez les autres stagiaires.

² Dans cette partie, les séquences sont inscrites dans le tableau par ordre décroissant selon le pourcentage de mots. Par ailleurs, elles sont organisées par ordre alphabétique au niveau du graphique afin de permettre la comparaison des jeunes suivant le pourcentage de mots accordé aux séquences.

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Bilan des activités	47	32
Stage en entreprise	37	32
Sortie du dispositif	31	22
Etapes pour réaliser le projet	24	14
Choix du métier	15	17
Présence du jeune dans le dispositif	7	8
Clôture	4	5
Définition de la méthode de travail	4	0
Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur	1	0
Traitement administratif	0,5	0,7
Ouverture	0	0

Pourcentage de mots et écart-type de chaque séquence dans les entretiens de S1 comportant la séquence

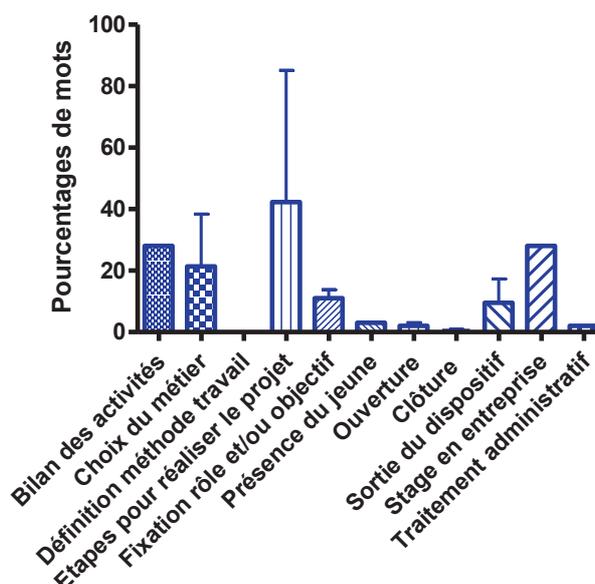


STAGIAIRE 2

Le pourcentage de mots le plus élevé chez S2 est celui de la séquence des « étapes pour réaliser le projet » (42%). Le pourcentage de mots de cette séquence est aussi le plus élevé parmi les autres stagiaires. La séquence de « définition de la méthode de travail » est totalement absente chez ce stagiaire.

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Étapes pour réaliser le projet	42	43
Bilan des activités	28	0
Stage en entreprise	28	0
Choix du métier	21	17
Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur	11	3
Sortie du dispositif	10	8
Présence du jeune dans le dispositif	3	0
Ouverture	2	1
Traitement administratif	2	0
Clôture	0,3	0,6
Définition de la méthode de travail	0	0

Pourcentage de mots et écart-type de chaque séquence dans les entretiens de S2 comportant la séquence

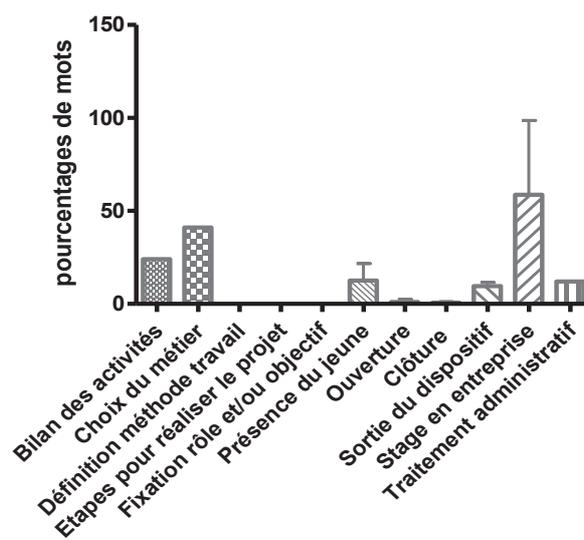


STAGIAIRE 3

La séquence du « stage en entreprise » présente le pourcentage de mots le plus élevé chez S3 (59%) devant les pourcentages d'autres séquences et aussi par rapport aux autres stagiaires. De nombreuses séquences sont absentes chez ce stagiaire : « définition de la méthode de travail », « étapes pour réaliser les projets » et « fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur ». Enfin, nous pouvons remarquer chez ce stagiaire que les séquences du « choix du métier », de « présence du jeune dans le dispositif » et du « traitement administratif » présentent les pourcentages de mots les plus élevés parmi tous les stagiaires, respectivement 41% ,13% et 12%.

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Stage en entreprise	59	40
Choix du métier	41	0
Bilan des activités	24	0
Présence du jeune dans le dispositif	13	9
Traitement administratif	12	0
Sortie du dispositif	10	2
Ouverture	1	1
Clôture	0,7	0,6
Définition de la méthode de travail	0	0
Etapas pour réaliser le projet	0	0
Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur	0	0

Pourcentage de mots et écart-type de chaque séquence dans les entretiens de S3 comportant la séquence

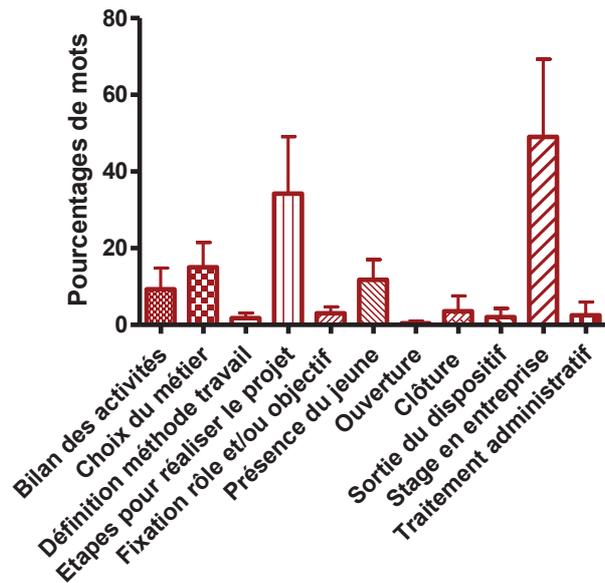


STAGIAIRE 4

Comme S3, la séquence du « stage en entreprise » présente le pourcentage de mots le plus élevé chez S4 (49%). Ce stagiaire est le seul à ne pas avoir des séquences absentes dans ses entretiens.

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Stage en entreprise	49	20
Etapes pour réaliser le projet	34	15
Choix du métier	15	6
Présence du jeune dans le dispositif	12	5
Bilan des activités	9	6
Clôture	4	4
Fixation du rôle et/ou de l'objectif du stagiaire et du formateur	3	2
Traitement administratif	2	4
Sortie du dispositif	2	2
Définition de la méthode de travail	2	1
Ouverture	0,4	0,5

Pourcentage de mots et écart-type de chaque séquence dans les entretiens de S4 comportant la séquence



3. Séquence de choix du métier

3.1. Analyse interactionnelle

La séquence du choix du métier est présente dans 12 des 22 entretiens menés par F1, F2, F3, F4 et F6 avec S1, S2, S3 et S4.

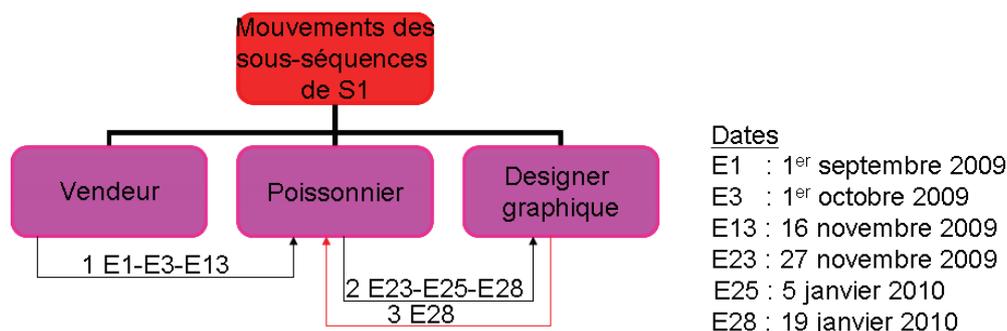
Absence de la séquence du choix du métier

Chez tous les stagiaires, lorsque cette séquence est absente dans un entretien, elle cède la place aux séquences du stage et des étapes pour réaliser le projet. Cela dépend de la phase de formation dans laquelle le jeune se trouve au moment de l'entretien.

Stagiaire 1

La séquence du choix du métier se trouve dans 6 sur 10 des entretiens menés avec S1.

Mouvements entre les sous-séquences³



Cette séquence se divise en trois sous-séquences : vendeur, poissonnier et designer graphique. Exclusivement, les trois mouvements de va-et-vient entre les entretiens effectuent des transitions vers le métier de poissonnier. Les E1, E3 abordent uniquement le métier de vendeur. L'E13 marque le premier mouvement de transition du métier de vendeur, que le jeune souhaite réaliser, au métier de poissonnier vers lequel le formateur l'oriente. Dans les E23 et E25, seul le métier de poissonnier est développé. L'E28 marque deux mouvements de va-et-vient du métier de designer graphique au métier de poissonnier et vice-versa. Le dernier mouvement de l'activité verbale montre que la discussion autour du métier de poissonnier concerne la dernière sous-séquence de la séquence du choix du métier, dans tous les entretiens. Dans la suite des entretiens, S1 accomplit deux stages consécutifs de poissonnier.

³ Pour expliquer la relation entre les sous-séquences, nous empruntons le terme « mouvement », traduction de « move », de Sinclair et Coulthard, qui l'ont utilisé pour définir l'intervention. Cependant, dans notre analyse, nous l'utilisons pour désigner le changement d'orientation de l'activité verbale du formateur et du jeune, notamment des sous-séquences à l'intérieur soit de l'entretien même soit d'un entretien à l'autre. L'objectif est de montrer les liens et les mouvements de l'activité verbale qui s'exercent à l'intérieur des entretiens et entre les entretiens. Dans le cas de cette séquence, il s'agit des différents métiers abordés avec chaque jeune. Nous numérotons les mouvements selon leur apparition dans les entretiens. Nous marquons en rouge, le dernier mouvement de la séquence du choix du métier dans tous les entretiens contenant la séquence.

Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford : Oxford University Press.

Présence de la séquence du choix du métier

E1 - TP 79 à 80 (1^{er} septembre 2009)

79 F1 Formateur 1 : [...], bon tu es dans une équipe, mais tout le monde a sa binette et t'as pas besoin de raconter forcément ta vie aux autres (en espaces verts). Alors qu'en ELS, eh ben, t'as quand même le contact des gens qui vont te demander déjà des renseignements sur les produits donc tu seras déjà en train de plus parler. La vente c'est déjà encore un échelon supérieur. Il y a, je ne sais pas si tu vois la progression. [...]. La vente, c'est beaucoup parler, c'est beaucoup de parleurs, argumenter, pouvoir argumenter sur le produit que tu essaies de vendre, pouvoir donner toute l'information à un client. Je ne sais pas ç.. c'est un tampon, je peux te poser une question bête, combien de temps est-ce qu'il va durer ? Combien de fois je vais pouvoir le taper hein ? Est-ce qu'au bout de cinquante fois, il est mort ? Alors que bon, je dis n'importe quoi, ça vau trente euros et j'espère que je pourrai le taper cinq mille fois, c'est à toi, il faut que toi aussi que tu connaisses les produits que tu vends parce plus on est en confiance avec le produit, plus on le connaît, plus on a des facilités à le vendre. [...]

80 S1 Stagiaire 1 : Euh.

L'objectif de cette interaction est de permettre à S1 de choisir un métier qui convienne à ses capacités. Dans le long TP 79 de l'E1, F1 utilise la stratégie d'information en se fondant sur les expériences passées de S1 lors des stages de paysagiste et d'employé de libre-service et sur leurs exigences relationnelles. Il utilise conjointement la stratégie d'information par des actes assertifs et de questionnement et par des actes directifs pour expliquer les compétences nécessaires au métier de vendeur que S1 a choisi. Dans le TP 80, S1 verbalise un accusé de réception de l'activité verbale de F1.

E28 – TP 210 à 214 (19 janvier 2010)

210 F3 Formateur 3 : Et puis eux, ils ont du mal à en trouver, peut-être qu'au bout d'un moment ils vous prennent... (3s) Au début, vous serez sûrement payé au SMIC mais après vous pouvez négocier votre salaire. D'accord ?

211 S1 Stagiaire 1 : Hum.

212 F3 Formateur 3 : Mais, il faut parler pour ça.

213 S1 Stagiaire 1 : Je dois faire un long effort.

214 F3 Formateur 3 : Pas forcément un long, mais s'exprimer un peu, OK... (2s) ?
(interruption)

Nous donnons cet exemple de l'E28 pour marquer la disparité des longueurs des tours de parole de F1 et F3 basée sur la différence des méthodes utilisées.

Dans le TP 210, F3 utilise les actes assertifs pour expliquer à S1 la possibilité des débouchés pour le métier de poissonnier, même si au début, il sera payé au SMIC, ce qui nécessitera par la suite qu'il négocie son salaire. A la fin du TP 210, F3 utilise un acte directif en posant une question à S1 afin de s'assurer de son accord. Dans le TP 211, S1 verbalise un accusé de réception du contenu propositionnel du formateur. Dans le TP 212, F3 rajoute l'exigence de parler pour pouvoir décrocher un contrat et négocier le salaire. Dans le TP 213, S1 exprime que cette exigence lui demandera de faire un « long effort ». Dans le TP 214, F3 revient sur l'activité verbale de S1. A la fin du TP 214, F3 demande à S1 son accord sur son contenu propositionnel, mais S1 n'a pas pu répondre parce que l'interaction a été interrompue.

Marqueurs d'évolution de S1

Evolution d'un entretien à l'autre

Dans cette partie, nous remarquons l'évolution de S1 dans la nature de ses interventions d'un entretien à l'autre.

E1 - TP 57 à 64 (le 1^{er} septembre 2009)

57 F1 Formateur 1 : [...] La dernière fois que j'entendais parler de Stagiaire 1, c'était il souhaite reprendre les études pour faire de la vente. C'était ça ? Hein ?

58 S1 Stagiaire 1 : Ouais (hochement de tête)

59 F1 Formateur 1 : C'était ça ? Hein ? J'ai quand même une bonne mémoire. T'étais motivé ?

60 S1 Stagiaire 1 : (hochement de tête) Mais j'étais motivé.

61 F1 Formateur 1 : Et aujourd'hui, tu ne l'es plus ?

62 S1 Stagiaire 1 : Si

63 F1 Formateur 1 Bon alors, donc, est-ce que tu veux continuer là-dedans ou pas ?

64 S1 Stagiaire 1 : Si (hochement de tête)

Dans ce passage, F1 mobilise le concept d'engagement avec le but d'obtenir l'accord de S1 sur le métier de vendeur qu'il a choisi, ce qui permettra à S1 d'organiser son activité verbale dans la suite de l'entretien. F1 cherche à impliquer S1 dans l'activité verbale en se basant sur ses difficultés liées à sa timidité. Ainsi, il utilise la stratégie d'information à l'aide des actes assertifs⁴, puis les stratégies de questionnement, de questionnement par dénégation, à l'aide des actes directs.

Les différentes réponses de S1 dans le TP 58, 62 et 64 se limitent à un seul mot exprimant son choix, prenant la forme d'une réponse positive ou d'un accord non commenté sur le contenu propositionnel du formateur. Nous constatons qu'un hochement approubatif de la tête se rajoute aux interventions courtes de S1 dans les TP 58, 60 et 64. C'est une activité non verbale qui remplace une argumentation manquante dans ses interventions. Uniquement, dans le TP 60, S1 répond avec plus d'un mot pour marquer son accord sur le contenu propositionnel du formateur.

E13 - TP 9 à 10 (16 novembre 2009)

9 F4 Formateur 4 : Et tu abandonnes le métier de vente ?

10 S1 Stagiaire 1 : Non euh, c'est juste euh, pour gagner un peu d'argent. Je fais de l'apprentissage (de poissonnier) et après je retourne à la vente.

Un mois et demi après l'E1, cet extrait de l'E13 marque l'évolution du jeune par rapport à la longueur des tours de parole. Dans le TP 9, F4 mobilise le concept d'engagement avec le but de s'informer sur le choix du métier en utilisant la stratégie de questionnement par des actes directs. Ainsi, F4 mobilise le même concept et la même stratégie que F1 a utilisés dans l'E1. A l'inverse de l'E1, S1 marque son refus sur le contenu propositionnel de la question du formateur et il le commente. Il exprime une décision en se projetant dans l'avenir par l'utilisation des actes engageants. En s'exprimant avec un long tour de parole (22 mots), S1 argumente son choix de faire un apprentissage du métier de poissonnier avec l'objectif à court

⁴ Nous rappelons que dans le prolongement d'Austin (1970) qui a défini la première notion d'acte du langage dans la théorie du sens, Searle (1972, 1982, 1985a, 1985b) fonde la théorie des actes du langage dans le discours en distinguant les actes directs, assertifs, promissifs (engageants), expressifs et déclaratifs. Vanderveken (1992) a retravaillé cette théorie afin de déterminer la réussite partielle ou complète d'un tel acte en vue de l'utiliser dans l'analyse de la conversation : dimensions locutoire, illocutoire et perlocutoire.

terme, de gagner de l'argent. De même, il expose son projet à long terme, de retourner à son premier choix du métier de vendeur, sans que le formateur le lui demande. Nous notons que S1 avait le choix de répondre par un simple refus parce que la question du formateur n'exigeait pas d'argumentation.

E23 - TP 7 à 8 (27 novembre 2009)

7 F3 Formateur 3 : Non, non mais sérieusement ça vous plairait ça ?

8 S1 Stagiaire 1 : J'aime bien essayer.

Dans le TP 7, F3 mobilise le concept d'information avec le but de s'informer sur le choix du métier. Il utilise la stratégie de questionnement par des actes directifs. Deux mois après l'E1 et deux semaines après l'E13, S1 exprime son choix en abandonnant le « oui » et le « non » exprimés dans les deux exemples passés : il utilise un acte expressif de ses sentiments et de ses attitudes par rapport au choix du métier de poissonnier.

E25 - TP 4 à 7 (5 janvier 2010)

4 F3 Formateur 3 : [...] et maintenant, qu'est-ce que vous avez envie de faire ?

5 S1 Stagiaire 1 : De continuer.

6 F3 Formateur 3 : Vers quoi ?

7 S1 Stagiaire 1 : Le métier de poissonnier.

Quatre mois après l'E1, dans l'E25, F3 mobilise le concept d'engagement avec le but de s'informer sur le choix du métier de S1 en utilisant la même stratégie de questionnement par des actes directifs, utilisée auparavant par F1 et F4. S1 utilise un acte engageant par le biais du verbe d'action « continuer », qui marque non seulement sa décision de choix du métier, mais sa projection dans l'avenir dans le métier de poissonnier.

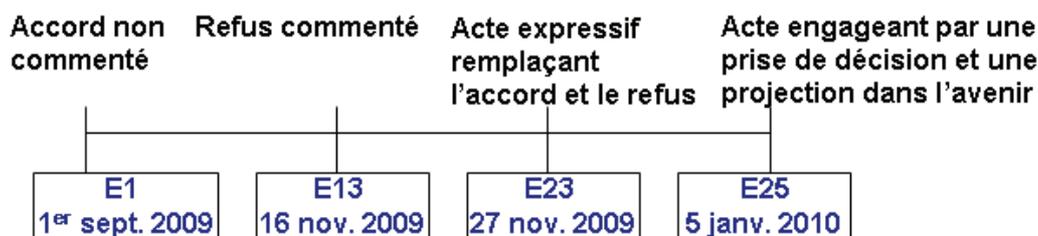


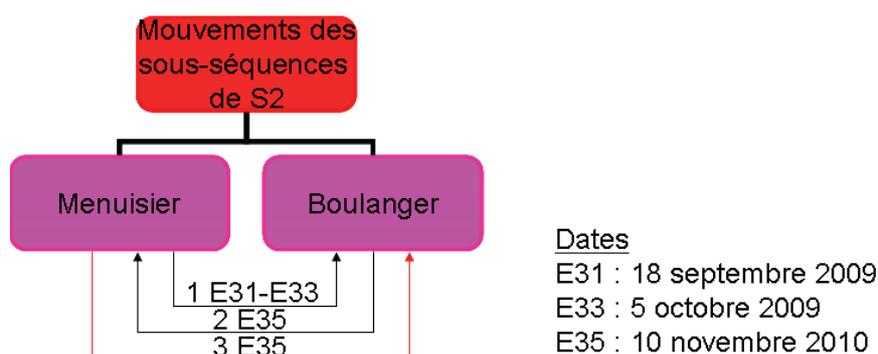
Schéma de l'évolution de la nature des interventions de S1

Ce schéma marque l'évolution de la nature des interventions de S1 au fil de l'avancement des entretiens. Dans l'E1 du 1^{er} septembre 2009, S1 exprime son accord non commenté sur le contenu propositionnel du formateur, de choisir le métier de vendeur. Deux mois plus tard, dans l'E13, S1 verbalise son refus commenté du contenu propositionnel du formateur, de vouloir abandonner le choix du métier de vendeur. Dix jours plus tard, S1 exprime qu'il aimerait essayer le métier de poissonnier, par un acte expressif remplaçant l'accord et le refus du contenu propositionnel du formateur. Deux mois plus tard, S1 verbalise un acte engageant en se projetant dans l'avenir et en prenant la décision de continuer de se former dans le métier de poissonnier.

Stagiaire 2

La séquence de choix du métier se trouve dans 3 sur 3 des entretiens menés avec S2. Ainsi, il est le seul stagiaire dans lequel 100% des entretiens comportent la séquence du choix du métier. Le pourcentage moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 21%, avec un écart à la moyenne de +2, ce qui le met en deuxième position après S3.

Mouvements entre les sous-séquences



Nous notons que F2 a travaillé avec S1 sur les métiers de menuisier et de boulanger dans lesquels le jeune avait déjà effectué des stages et des intérim avant son entrée au dispositif du Parcours 2. Dans l'E31, avec S2, le sujet de discussion est uniquement le métier de menuisier. L'E33 marque un premier mouvement du métier de menuisier au métier de boulanger. L'E35 marque deux mouvements, du métier de boulanger au métier de menuisier et du métier de menuisier au métier de boulanger.

Par la suite des entretiens, S2 effectue les démarches nécessaires afin de chercher un stage de boulanger et il l'effectue dans le cadre du dispositif du Parcours 2.

Présence de la séquence du choix du métier

E31 - TP 7 à 10 (18 septembre 2009)

7 F2 Formateur 2 : Donc tu vas nous expliquer qu'est-ce que c'est ton projet ?

8 S2 Stagiaire 2 : C'est le travail dans la menuiserie.

9F2 Formateur 2 : Ah ! Alors travailler dans la menuiserie, effectivement travailler comment ?

10 S2 Stagiaire 2 : En équipe euh...

Dans le TP 7 et 9 de cet extrait, F2 utilise la stratégie de questionnement manifestée par l'acte directif pour s'informer sur le choix du métier de S2. Dans le TP 8 et 10, nous notons que S2 se montre coopératif en répondant aux questions, sans rajouter de nouveaux arguments. Dans le TP 10, sans l'orientation de F2, S2 privilégie de travailler en équipe, par opposition à travailler seul ou en binôme.

E33 - TP 39 à 46 (5 octobre 2009)

39 F2 Formateur 2 : Alors euh... si ça ne marche pas ! Euh... en menuiserie euh... qu'est-ce que tu comptes faire ?

40 S2 Stagiaire 2 : Euh...(4s) Je ne sais pas.

41 F2 Formateur 2 : Ah ben non ! Euh... ça euh... il faut quand même euh... parce que tu ne vas pas rester là euh... dire bon ben euh... ça ne marche pas euh... et je vais attendre.

42 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Je ne me suis jamais dis ça.

43 F2 Formateur 2 : Ah ben voilà ! Qu'est-ce que tu euh... ? Vers quoi, tu penses t'orienter ? Tu as quand même réfléchi, tu as déjà pensé, je pense ?

44 S2 Stagiaire 2 : Ouais ! Mais bon euh... ce n'est pas sûr encore.

45 F2 Formateur 2 : Comment, c'est pas sûr ?

46 S2 Stagiaire 2 : Euh... si euh... si ça ne marche pas euh... en menuiserie euh... je vais essayer à nouveau la boulangerie ...(4s) autrement, je ne sais plus.

Dans cet échange, en utilisant l'acte directif, F2 jongle avec trois niveaux de stratégies qui sont évolutives dans leur force illocutoire : le questionnement, la dénégation et la provocation.

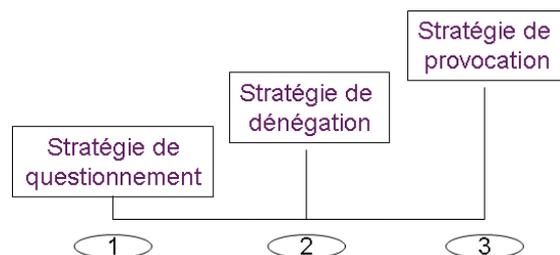


Schéma des trois stratégies de F2 évolutives dans leur intensité

Dans le TP 39, F2 fait appel au premier niveau de stratégie de questionnement sur la possibilité de mettre en route d'autres projets de métier alternatifs, au cas où ses démarches de recherche de stage de menuisier ne donnent pas les résultats escomptés. Le contenu propositionnel de la réponse de S2 dans le TP 40 n'est pas satisfaisant. Cela incite F2 dans le TP 41 à utiliser le deuxième niveau de stratégie de dénégation de l'attitude d'attente du jeune, au cas où ses démarches n'aboutissent pas à des fins favorables. La force de l'impact de cette stratégie incite S2 dans le TP 42, à couper la parole à F2, pour la première fois dans cette séquence, pour réfuter son contenu propositionnel.

Dans le TP 43, F2 mobilise le troisième niveau de stratégie de provocation pour inciter S2 à effectuer un nouveau choix d'un métier alternatif et pour exiger une réponse.

Dans le TP 44, S2 verbalise qu'il a effectué un choix, mais que le problème réside dans la sûreté du choix. Dans le TP 45, F2 réutilise la stratégie de questionnement qui a comme objectif de verbaliser le métier alternatif. Dans le TP 46, le jeune révèle son choix du métier de boulanger, mais marque son incertitude et son hésitation, c'est une possibilité et pas une prise de décision.

Les trois stratégies de F2 ont été favorables à la verbalisation de ce que le jeune pense et au passage d'une attitude désengagée, à une attitude coopérative et bienveillante. La deuxième alternative du métier de boulanger est encore une idée, qui n'a pas pris la forme de choix et par conséquent de prise de décision. Cette idée sera retravaillée par l'activité verbale dans les entretiens qui suivent celui-ci.

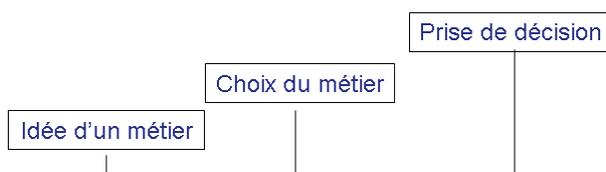


Schéma des trois niveaux du choix du métier

La co-activité verbale de F2 et S2 manifeste trois étapes consécutives dans le choix du métier : la formulation d'une idée d'un métier, la manifestation du choix du métier et la prise de décision de s'engager. La distinction de ces trois étapes permet au jeune de verbaliser ses idées des métiers sans qu'elles soient des engagements et elle permet au formateur d'orienter le choix du métier du jeune vers un métier qui correspond à ses capacités.

E35 - TP 25 à 32 (10 novembre 2009)

27 F2 Formateur 2 : Que sans qualification, ça va être très dur.

28 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

29 F2 Formateur 2 : Euh et après pour trouver un emploi.

30 S2 Stagiaire 2 : Exactement.

31 F2 Formateur 2 : Hein ? Ou alors bon, il faudrait, hum, voir, se renseigner en boulangerie parce que tu as déjà une expérience en boulangerie

32 S2 Stagiaire 2 : (coupe la parole) Plus ça qu'autre chose.

Dans cet échange, le but de F2 est de remplacer le métier de menuisier, visé par S2, par le métier de boulanger convenant plus à ses capacités. Dans le TP 27 et 29, F2 utilise la stratégie de description, par des actes assertifs, des exigences du métier de menuisier choisi par S2 : la qualification et la rareté des offres d'emploi. Son but est de montrer à S2 que le métier de menuisier ne convient pas à ses capacités.

Dans le TP 31, F2 a comme but de convaincre S2 d'accepter le métier de boulanger. Ainsi, il utilise des actes directifs pour mobiliser la stratégie de conseil d'orientation vers le métier de boulanger. Ainsi, tout en se basant sur l'expérience de stages et d'intérim en boulangerie de S2, F2 l'aide à lever les obstacles de qualification et de débouchés, en l'orientant vers cette nouvelle possibilité de métier.

Les interventions de S2 sont courtes. Dans les TP 28 et 30, il verbalise une affirmation du contenu propositionnel de F2. Dans le TP 32, la coupure est accompagnée d'un commentaire bref qui manifeste la confirmation de l'acceptation du choix du métier de boulanger, proposé par F2.

E35 - TP 53 à 60 (10 novembre 2009)

53 F2 Formateur 2 : Parce que là, au niveau du peu que je connais, c'est qu'en boulangerie industrielle euh... Tu vois, tu vas faire euh... des pains euh... semi-cuits, tu vois ceux que tu achètes et que tu fais cuire.

54 S2 Stagiaire 2 : Ouais, ouais, je vois ce que c'est.

55 F2 Formateur 2 : Ou bien la préparation euh... des pains euh... surgelés qu'utilisent les supermarchés.

56 S2 Stagiaire 2 : Ouais.

57 F2 Formateur 2 : Tu vois ? Où il faut seulement les cuire euh...

58 S2 Stagiaire 2 : Ouais, c'est une bonne idée.

59 F2 Formateur 2 : Donc il faut voir à ce niveau-là.

60 S2 Stagiaire 2 : Ouais, ouais là, je suis certain que pour moi, que maintenant c'est plus la boulangerie qu'autre chose, euh... c'était la deuxième chose que je voudrais faire après la menuiserie. Là, c'est, c'est sûr que c'est ce que je vais faire, de toute façon, il faut que, il faut que je cherche euh.

Dans les TP 53, 55 et 57, par des actes assertifs, F2 utilise la stratégie de description du métier de boulanger industriel. Dans les TP 54 et 56, S2 produit des accusés de réception qui

confirment qu'il suit la description de F2. Dans le TP 58, S2 accepte le contenu propositionnel de F2, ce qui est un marqueur de compréhension et de développement du point de vue de S2.

Dans le TP 59, par des actes directifs, F2 mobilise la stratégie de conseil pour orienter la prise de décision de S2. Dans la première intervention du TP 60, le jeune répond à l'acte directif avec un accord pour chercher dans la boulangerie industrielle. Ensuite, il verbalise sa certitude de la prise de décision de choisir le métier de boulanger qui prime sur le projet de menuisier. Il se projette dans l'avenir en utilisant le futur par rapport au métier qu'il « voudrait faire » par la suite. Il termine par une deuxième prise de décision qui est de chercher un stage dans le domaine de la boulangerie.

L'accord de S2 et sa prise de décisions est une manifestation du développement de son point de vue basé sur l'activité verbale de F2. C'est une preuve que lorsqu'il produisait des accusés de réception, il était en situation d'apprentissage et de construction de ses décisions verbalisées dans le TP 60.

Nous notons que la co-activité verbale de F2 et S2 manifeste trois étapes consécutives dans le choix du métier : la formulation d'une idée d'un métier, la manifestation du choix du métier et la prise de décision de s'engager. La distinction de ces trois étapes est importante parce que d'un côté, elle permet au jeune de verbaliser ses idées des métiers sans qu'elles soient des engagements. De l'autre, elle permet au formateur d'orienter le choix du métier du jeune vers un métier qui correspond à ses capacités.

Marqueurs d'évolution de S2

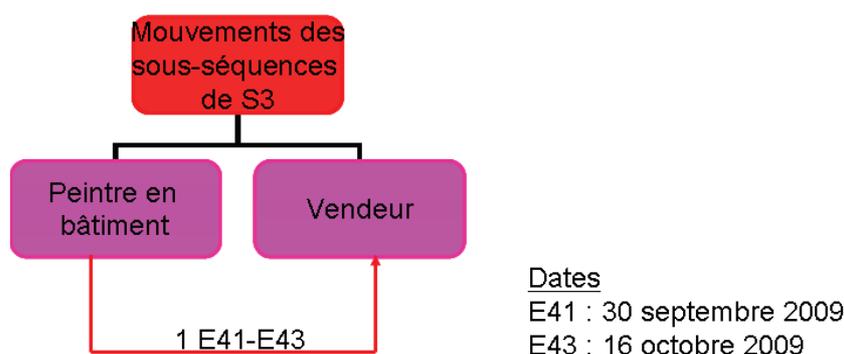
L'évolution de S2 est manifestée par la longueur et la nature des tours de parole. Par rapport aux tours de parole courts de l'E31, l'E33 et l'E35, le long TP 60 de l'E35 est un marqueur de changement et d'évolution de S2. Il a échangé les courts tours de parole d'affirmation, de manifestation de son accord bref et des accusés de réception sur le contenu propositionnel de F2, par de longs tours de parole exprimant sa prise de décision du choix du métier de boulanger industriel. Cela prouve que le nombre limité des mots prononcés par S2 n'est pas un indicateur de passivité, mais un indicateur que le jeune était en situation d'apprentissage des nouvelles possibilités et de nouveaux concepts proposés et travaillés par F2.

La prise de décision de S2 de choisir le métier de boulanger industriel s'est formée par son interaction verbale avec F2, notamment par les différents mouvements manifestés dans des temps distincts de formation. Dans l'E31, F2 accompagne S2 dans le mouvement du passage de l'idée du métier de menuisier au projet du métier de menuisier. Dans l'E33, par rapport à ce projet, F2 travaille avec S2 le mouvement de dépassement des doutes, des hésitations et du blocage dans la situation immédiate, par le travail des concepts d'anticipation du futur, d'anticipation de l'échec, d'anticipation d'alternative et d'anticipation d'action dans les situations futures. Dans l'E35, F2 accompagne S2 dans deux mouvements : le passage du projet du métier de menuisier, au projet du métier de boulanger et du projet du métier de boulanger artisanal au projet du métier de boulanger industriel. Les concepts travaillés par F2, notamment la situation-problème, le réalisme par rapport à la qualification, le réalisme par rapport à la formation et le réalisme par rapport à l'expérience, aident S2 à prendre la décision du choix du métier de boulanger industriel, ce qui est un marqueur de transformation de son choix, de développement de son choix, et d'apprentissage.

Stagiaire 3

La séquence de choix du métier se trouve dans 2 sur 3 des entretiens menés avec S3. Le pourcentage moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 41%, ce qui représente le pourcentage le plus élevé par rapport aux autres stagiaires.

Mouvements entre les sous-séquences



Dans l'E41, F1 travaille uniquement sur le métier de peintre en bâtiment avec S3. L'E43 marque un mouvement du métier de peintre en bâtiment que S3 souhaiterait faire, vers le métier de vendeur présenté par F3 et choisi par le jeune. La cause de cette transition est le problème de santé de S3, lié au travail à l'extérieur en hiver lors de son stage au chantier-école du dispositif de formation. Par la suite, les interactions avec S3 sont centrées sur la recherche du stage de vendeur.

Présence de la séquence du choix du métier

Nous avons choisi deux extraits de l'E43, qui marquent une évolution de S3 à l'intérieur de l'entretien et par rapport à l'E41.

E43- TP 136 à 139 (16 octobre 2009)

136 F3 Formateur 3 : Il faut voir, après rien ne vous empêche de faire un stage dans les vêtements. Vous pouvez faire un stage dans le prêt-à-porter, euh si vous voulez faire un stage d'aide de cuisine dans un restaurant vous pouvez, si vous voulez essayer le service, vous pouvez, il n'y a pas de soucis.

137 S3 Stagiaire 3 : Mais il y a un souci en prêt-à-porter euh dans Strasbourg, je ne sais plus, je le sens comme ça.

138 F3 Formateur 3 : Ça dépend, il y a un magasin euh, euh ça fait le long de la Grand-Rue où il y a la rame de tram, c'est un magasin qui fait des grandes tailles, euh vous voyez où c'est ?

139 S3 Stagiaire 3 : Pas du tout.

E43 - TP 146 à 154 (16 octobre 2009)

146 F3 Formateur 3 : [...] Si tu vas faire vendeur à Darty euh, ils ne vont pas chercher la taille du vendeur, après le prêt-à-porter ça dépend après pour le conseil dans le magasin, euh

147 S3 Stagiaire 3 : (coupe la parole) L'autre gamme, ouais.

148 F3 Formateur 3 : Après voilà, ce n'est pas une généralité, après il y a des employeurs qui vont voir ça euh.

149 S3 Stagiaire 3 : Euh.

150 F3 Formateur 3 : Et d'autres pas du tout.

151 S3 Stagiaire 3 : Ouais.

152 F3 Formateur 3 : Peut-être que là où tu vas, ce n'est pas votre truc, c'est peut-être vous que vous allez vous mettre mal à l'aise par rapport à ça, puisque après il n'y a pas, c'est peut-être pas toi qui aura le plus de chance parce que tout le monde veut faire ça.

153 S3 Stagiaire 3 : Hum.

154 F3 Formateur 3 : Donc euh, après c'est vraiment à vous euh

155 S3 Stagiaire 3 : (coupe la parole) De voir, d'essayer et tout.

Dans le TP 136, par des actes assertifs, F3 utilise la stratégie d'ouverture de nouvelles possibilités à S3, en lui proposant une palette de trois métiers porteurs de débouchés. Son but est d'orienter son choix vers un métier qui lui convient. Dans le TP 137, S3 choisit implicitement le métier de vendeur, en expliquant qu'il y a « un souci » lié au choix de ce métier. S3 n'exprime pas verbalement tout le problème, sauf que grâce à sa complicité avec F3, celui-ci oriente son activité verbale vers le problème lié à sa carrure.

A partir du TP 138, par des actes assertifs, F3 utilise la stratégie de relativisation du problème pour ramener des solutions, en s'appuyant sur la catégorisation des vêtements, des magasins et des employeurs qui peuvent accepter ou refuser les personnes rondes, des personnes qui jugent. Ces catégorisations expriment un éventail de possibilités pour S3.

Dans le TP 154, F3 commence à verbaliser la stratégie de conseil afin d'orienter S3 vers le test des catégories verbalisées, sauf que dans le TP 155, S3 lui coupe la parole et continue la verbalisation du conseil, vers l'essai.

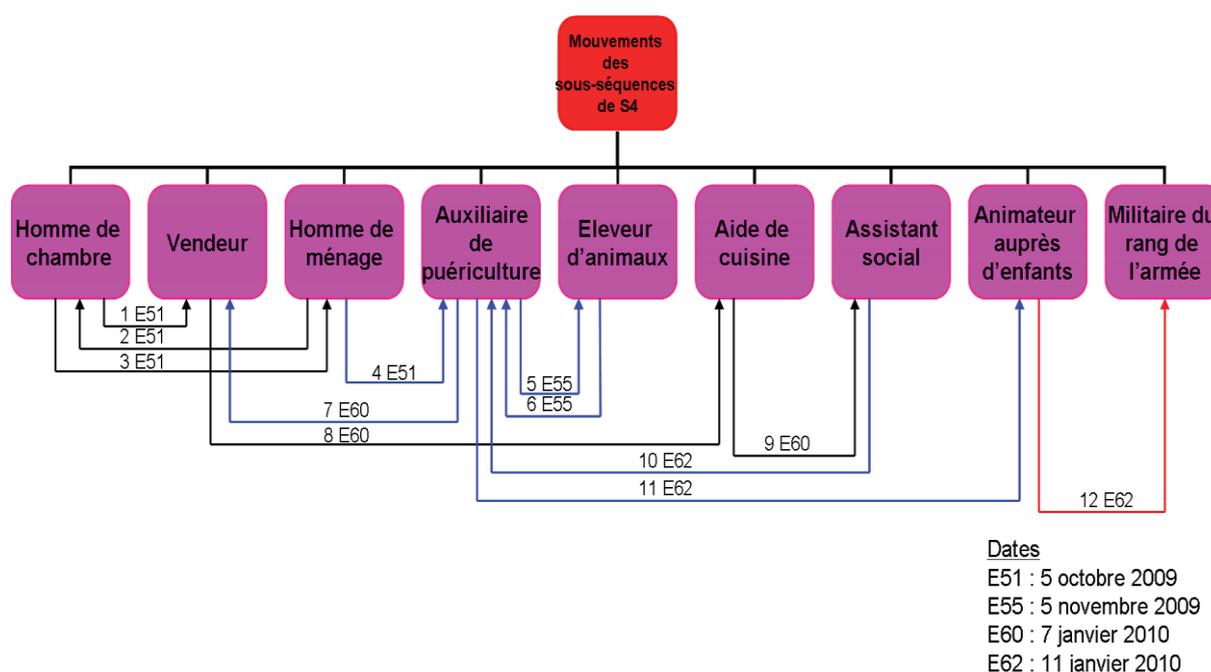
Marqueurs d'évolution de S3

Dans les deux échanges de l'E43 du 16 octobre 2009, d'un côté, S3 verbalise deux accusés de réception et une confirmation du contenu propositionnel de F3 : c'est la même méthode utilisée dans la séquence du choix du métier de l'E41 du 30 septembre 2009 et au début de l'E43 avant le TP 136. De l'autre, S3 change la nature et la longueur de certaines interventions de l'E43, ce qui marque son évolution à l'intérieur de l'E43 et par rapport à l'E41. Dans le TP 137, S3 verbalise son problème de grande taille lié au métier de vendeur proposé par F3. Dans le TP 147, S3 complète l'activité verbale de F3 en utilisant un nouveau mot qui n'existe pas dans les interventions passées du formateur : « gamme ». Dans le TP 155, il coupe la parole de F3 et complète son intervention. Il montre ainsi qu'il a assimilé l'éventail de possibilités que F3 lui a ouvert vers le choix et l'essai.

Stagiaire 4

La séquence de choix du métier se trouve dans 4 sur 7 des entretiens menés avec S4. Le pourcentage moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence est de 15%, avec un écart de -2 par rapport à S1, S2 et S3, ce qui le place en dernière position avec S1.

Mouvements entre les sous-séquences



Dans les entretiens menés avec S4, nous avons repéré le nombre le plus élevé de neuf sous-séquences, voire neuf métiers, par rapport à S1, S2 et S3. Nous citerons les métiers selon leur ordre d'apparition dans les entretiens : homme de chambre, vendeur, homme de ménage, auxiliaire de puériculture, éleveur d'animaux, aide de cuisine, assistant social, animateur auprès d'enfants et militaire du rang de l'armée. Dans les E51, E60 et E62, quatre métiers sont travaillés à l'intérieur de chacun de ces entretiens, tandis que dans l'E55, deux métiers sont abordés.

Dans l'E51, qui est le premier que nous avons enregistré, quatre mouvements entre les sous-séquences assurent un passage d'un métier à l'autre : homme de chambre, vendeur, homme de ménage et auxiliaire de puériculture. Ce premier entretien marque l'ouverture des possibilités en présentant une large palette de métiers à S4. Ce travail continue tout au long des entretiens avec tous les formateurs. Chaque métier est travaillé dans un entretien, si S4 y montre de l'intérêt, il est retravaillé dans les entretiens qui le suivent.

Malgré la multiplicité des métiers que les formateurs ont développés avec S4, le métier d'auxiliaire de puériculture centralise les mouvements entre les sous-séquences par six mouvements⁵ de va-et-vient avec cinq métiers différents : homme de ménage, vendeur, animateur auprès d'enfants, assistant social et éleveur d'animaux. Ces mouvements résident dans tous les entretiens contenant la séquence du choix du métier : E51, E55, E60 et E62. Par la suite des entretiens, S4 fait les démarches nécessaires pour chercher et trouver un stage d'auxiliaire de puériculture dans une crèche.

Présence de la séquence du choix du métier

Les formateurs ont travaillé sur neuf métiers avec S4, ce qui le place en première position par rapport à S1, S2 et S3. La cause de la multiplicité des métiers abordés est que S4 mobilise le concept de problème lors de chaque interaction autour du choix d'un métier. Dans les différentes interactions avec S4, le travail principal des formateurs est d'un côté l'ouverture

⁵ Nous les avons marqués en bleu.

de nouvelles possibilités de métiers qui pourraient lui convenir et de l'autre, la solution des problèmes qu'il relève et qu'il considère comme obstacles. Nous donnons l'exemple ci-dessous de l'interaction sur le métier d'homme de ménage entre F3 et S4.

E51 - TP 113 à 123 (5 octobre 2009)

113 F3 Formateur 3 : Vous n'êtes prêt de faire le ménage que dans un hôtel ?

114 S4 Stagiaire 4 : Hum.

115 F3 Formateur 3 : Pourquoi ?

116 S4 Stagiaire 4 : Ben euh, je ne comprends pas trop euh, dans les trucs de sociétés.

117 F3 Formateur 3 : Ben euh, vous travaillez dans une société qui s'appelle (cite le nom d'une société) par exemple. La société va vous dire voilà, aujourd'hui à 8h, vous devez aller nettoyer les locaux de la banque X et à 10h vous devez nettoyer les locaux de la société immobilière Z et ils vont vous donner comme une feuille de route, des différents endroits où vous allez devoir faire le ménage.

118 S4 Stagiaire 4 : Mais, je ne sais pas où c'est ?

119 F3 Formateur 3 : C'est évident, vous allez prendre un plan ! Il est évident qu'à terme, s'il faut faire ça, il faut avoir le permis de conduire, euh. Tout dépend de la taille de la société de nettoyage. Dans un premier temps, si vous y faites un stage, ça vous permet d'observer le nombre de déplacements et de voir si effectivement vous utilisez le monobroc, les grandes machines. Est-ce que ça peut vous convenir ou pas ? ... (5s) après il y a le risque que ce soit les horaires tôt le matin et pas le soir. Qu'on ne puisse aller faire le ménage dans les bureaux que quand ils sont fermés.

120 S4 Stagiaire 4 : Quand ils sont fermés. Aussi dans les écoles ?

121 F3 Formateur 3 : (chevauchement de parole) Ça c'est à vous de voir.

122 S4 Stagiaire 4 : Non, pas dans les écoles !

123 F3 Formateur 3 : Alors dans les écoles, ce sont des agents d'accueil qui travaillent pour les mairies. [...]

F3 commence cette interaction, par des actes directifs formulés par deux questions, en mobilisant les stratégies d'ouverture de la possibilité de faire homme de chambre et de questionnement sur l'intention de S4 d'exercer ce métier. Dans le TP 116, S4 relève le problème d'incompréhension relatif à un nouveau métier : homme de ménage. Ainsi, afin de mieux comprendre le métier, en formulant des actes assertifs, F3 a recours à la stratégie d'information sur le métier d'homme de ménage et la stratégie de relativisation des problèmes relevés par S4 en lui expliquant le mode de fonctionnement des sociétés de nettoyage et les moyens de dépasser le problème du déplacement.

Marqueurs d'évolution de S4

Nous avons relevé l'évolution de S4 dans la séquence du choix du métier, à l'intérieur du même entretien, ainsi que son évolution d'un entretien à l'autre.

1. Evolution à l'intérieur du même entretien

1.a. Evolution de la nature des interventions

Dans l'extrait de l'E51 du 5 octobre 2009 entre F3 et S4 que nous avons déjà analysé, lors du même entretien, suite à l'ouverture de différentes possibilités des métiers et la levée des obstacles par F3, nous avons remarqué le changement de la nature des interventions de S4. De ce fait, à l'inverse des interactions qui précèdent le TP 113 et qui concernent la séquence du choix du métier, S4 se montre coopératif, engagé dans l'interaction en participant activement

à son avancement. Il ajuste son registre de réponses, des accusés de réception, des confirmations ou des infirmations, à la variation de la nature des interventions : l'indication des points d'incompréhension, l'interrogation sur le contenu propositionnel du formateur sur le métier sujet de discussion et la prise de décision liée au choix du lieu d'exercice futur du métier en formulant son refus de travailler dans des écoles. Le changement de la nature des interventions marque l'évolution de S4 à l'intérieur du même entretien.

2. Evolution d'un entretien à l'autre

2.a. Evolution de la nature des interventions

Dans la séquence du choix du métier de l'E62 du 11 janvier 2010, nous remarquons l'évolution de S4 par rapport aux six entretiens qui le précèdent, dont le premier a été enregistré le 5 octobre 2009. Cette évolution s'exprime par le changement de la nature des interventions de S4.

E62 - TP 238 à 242 (11 janvier 2010)

238 F1 Formateur 1 : (chevauchement de parole) Là ce qu'il faut euh, que tu te structures dans ta tête et te dire euh, je veux découvrir ce métier euh, hein ? Parce que ce n'est pas facile, je préfère moi aussi dire

239 S4 Stagiaire 4 : (coupe la parole) Là après ?

240 F1 Formateur 1 : Non, non, l'année dernière, enfin l'année dernière. Non cette année, il y a eu une offre, une seule offre.

241 S4 Stagiaire 4 : En quoi ?

242 F1 Formateur 1 : En animation petite enfance en CAP, je préfère dire les choses. [...]

Dans cet exemple des TP 238 à 242 de l'E62 du 11 janvier 2010, S4 formule des questions pertinentes qui ont comme but de mieux comprendre le contenu propositionnel ambigu et peu cohérent de F1. Ces questions sont des marqueurs de sa coopération et de son investissement dans l'échange et ainsi un marqueur de son évolution par rapport aux entretiens qui précèdent l'E62.

2.b. Evolution dans l'initiation de la transition entre les métiers

Dans la séquence du choix du métier des E51 du 5 octobre 2009 et E53 du 15 octobre 2009, la transition d'un métier à l'autre est réalisée exclusivement par le formateur qui effectue la clôture d'un échange sur un métier et l'ouverture d'un autre sur un autre métier ou fait le lien entre deux métiers dans le même échange.

E55 - TP 111 à 113 (5 novembre 2009)

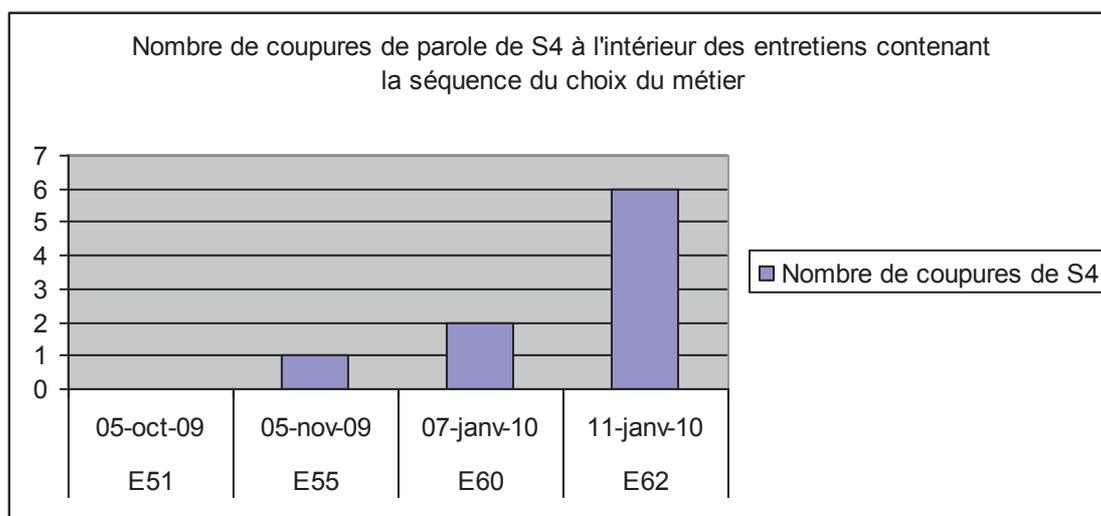
111 F3 Formateur 3 : Vous avez des cages, vous devez les nettoyer.

112 S4 Stagiaire 4 : C'est comme avec les enfants, on ne va pas tout le temps les euh ...

113 F3 Formateur 3 : Les enfants, c'est différent, vous pouvez organiser des jeux [...]

A partir de l'E55 du 5 novembre 2009, S4 commence à effectuer la transition entre les métiers. Nous donnons l'exemple de l'E55, dans lequel, dans le TP 111, F3 lui explique les tâches de l'éleveur d'animaux. Dans le TP 112, S4 effectue la transition vers le métier d'auxiliaire de puériculture en ouvrant un nouvel échange sur ce métier et ainsi réoriente le sujet d'interaction : il incite F3 à lui expliquer les tâches du métier d'auxiliaire de puériculture au lieu des tâches du métier d'éleveur d'animaux.

3. Evolution par rapport à la coupure de la parole



Le schéma ci-dessus marque que, dans les quatre entretiens où la séquence du choix du métier existe, les coupures de parole de S4 évoluent positivement d'un entretien à l'autre. Dans l'E51, S4 n'a effectué aucune coupure de parole. A partir de l'E55, S4 commence à faire une coupure qu'il double dans l'E60 et qu'il triple à six coupures dans l'E62.

L'accroissement de la coupure de la parole du formateur par S4 est un marqueur de son évolution. D'une part, par ces coupures, S4 change progressivement la nature de ses interventions ; elles deviennent réactives par rapport à celles du formateur, initiant ainsi de nouveaux échanges en introduisant de nouveaux sujets et de nouvelles précisions. D'autre part, par ces coupures, S4 exprime verbalement sa réflexion par rapport à l'activité verbale du formateur.

266 F1 Formateur 1 : [...] Cet après-midi c'est à (nom du lieu), déposer ton dossier, euh donc euh

267 S4 Stagiaire 4 : (coupe la parole) Je pense aussi aller à celui de (nom d'une autre ville à proximité de Strasbourg).

L'exemple ci-dessus de l'E62 du 11 janvier 2010, montre la pertinence des coupures de parole de S4. Dans le TP 266, F1 liste ce que S4 doit faire l'après-midi après l'entretien. Dans le TP 267, S4 coupe la parole à F1 pour rajouter une nouvelle connaissance sur son action future : élargir le dépôt du dossier de candidature de stage d'animateur auprès d'enfants, de la mairie de Strasbourg, à la mairie d'Illkirch. C'est un marqueur d'engagement par rapport au contenu propositionnel de F1.

3.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par interve

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	6/10	60%	8	17	15	
S2	F2 et F4	3/3	100	22	16	21	
S3	F1 et F3	2/3	66%	10	8	41	
S4	F1 et F3	4/7	57%	13	13	15	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	15/23	71%	% moyen de tous les stagiaires=10	% moyen de tous les formateurs=11	% moyen de tous les stagiaires= 19	Eca :

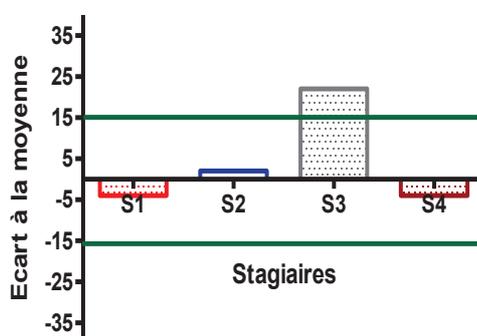


Hors écart-type

La séquence du « choix du métier » est présente dans 71% des entretiens menés par F1, F2, F3, F4 et F6 avec S1, S2, S3 et S4. Le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence du « choix du métier » dans tous les entretiens est de 10% chez les stagiaires et de 11% chez les formateurs, tandis que le pourcentage moyen de mots consacrés à la séquence dans tous les entretiens comportant la séquence est de 19% chez les stagiaires et de 20% chez les formateurs.

Nous trouvons ci-dessous la schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots des stagiaires consacrés à la séquence « choix du métier » lors des entretiens comportant cette séquence.

Choix du métier
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Ecart-type=15

Les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de S1, S2 et S4 se trouvent à l'intérieur de l'écart-type, tandis que celui de S3 se situe à l'extérieur de l'écart-type.

3.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien par formateur et par jeune

Entretien	Protagonistes	Concepts	Stratégies
E1	S1 et F1	- REALISME : CAPACITE, Expérience DIFFICULTE, Niveau COMPETENCES, Communication	- Information - Questionnement
E1	S1 et F1	Engagement	- Information - Questionnement et questionnement par dénégation
E13	S1 et F4	Engagement	- Questionnement
E23	S1 et F3	Information	- Questionnement

Entretien	Protagonistes	Concepts	Stratégies
E25	S1 et F3	Engagement	- Questionnement
E28	S1 et F3	Effort, Difficulté	- Utilisation d'une opposition sur les qualificatifs
E31	S2 et F2	Projet	- Questionnement
E33	S2 et F2	ANTICIPATION : FUTUR, ECHEC, ALTERNATIVE, ACTION	- Questionnement - Questionnement par dénegation - Provocation
E35	S2 et F2	POSSIBILITE : PROBLEME : Réalisme : <i>Qualification, Formation</i>	- Description
		POSSIBILITE : SOLUTION : Réalisme : <i>Expérience, Qualification, Formation</i>	- Conseil
E35	S2 et F2	POSSIBILITE PROBLEME : Réalisme : <i>Qualification, Formation</i>	- Description
	S2 et F2	POSSIBILITE SOLUTION : Réalisme : <i>Expérience, Qualification, Formation</i>	- Conseil
E43	S3 et F3	POSSIBILITE : PROBLEME : Anticipation, <i>Refus</i>	- Ouverture des possibilités
E43	S3 et F3	POSSIBILITE : SOLUTION : Anticipation, <i>refus, acceptation, jugement, compétition, essai</i>	- Ouverture des possibilités - Relativisation du problème - Conseil
E51	S4 et F3	POSSIBILITE : PROBLEME : Compréhension, Repérage	- Ouverture des possibilités - Questionnement
		POSSIBILITE : SOLUTION : Planification, Mobilité, Expérience	- Information - Relativisation du problème

4. Séquence de clôture

4.1. Analyse interactionnelle

La séquence de clôture est présente dans tous les entretiens, à l'exception de l'E1 qui a lieu entre F1 et S1. Nous analyserons la séquence de clôture de dix entretiens menés par trois formateurs et quatre jeunes.

Stagiaire 1

Absence de la séquence de clôture

E1

La séquence de « fixation du rôle et de l'objectif du stagiaire et du formateur dans le dispositif » a remplacé la séquence de « clôture » dans l'E1 qui a eu lieu entre S1 et F1. F1 sollicite à la fois le jeune à être actif pour sortir du dispositif et à utiliser l'aide proposée par les formateurs. F1 a utilisé deux stratégies qui ont défavorisé la présence de cette séquence. Dans son dernier tour de parole, il a monopolisé cette parole en utilisant de longues interventions tronquées et des actes du langage avec des buts illocutoires différents : assertifs, directifs et expressifs.

Présence de la séquence de clôture

E3 – TP 213 à 214

213 F3 Formateur 3 : Superbe

214 S1 Stagiaire 1 : Euh

Pour clôturer l'entretien, F3 utilise la stratégie d'évaluation positive. La séquence est composée d'un échange de deux interventions, dont un morphème qui a une fonction évaluatrice du contenu des différentes séquences de l'entretien. Le deuxième morphème sert d'accusé de réception.

E6 – TP 105 à 110

105 F3 Formateur 3 : Donc, vous faites ça (être présent au dispositif), et vous essayez de faire encore des enquêtes par le biais que vous voulez. Vous essayez encore d'aller à (l'organisme social 3) et à chaque fois, vous revenez me dire comment ça s'est passé ? Ça marche ?

106 S1 Stagiaire 1 : Ça marche.

107 F3 Formateur 3 : Alors, bonne journée, (cite le prénom de S1). Est-ce que vous vouliez me dire autre chose ? Non ?

108 S1 Stagiaire 1 : Ouais, c'est bon.

109 F3 Formateur 3 : Donc, à demain, au revoir (cite le prénom de S1).

110 S1 Stagiaire 1 : A demain.

Dans l'E6, le formateur veille à assurer la *complétude interactionnelle* qui est le « double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange » de la part du stagiaire et du formateur (Roulet, 1986, p. 190).

Dans le TP 105, F3 utilise deux stratégies.

Premièrement, il rappelle au jeune les activités à réaliser qui étaient sujet de discussion tout au long de l'entretien. Il utilise deux niveaux de directivité de l'acte du langage, selon le niveau d'exigence des tâches assignées au jeune. Dans le premier niveau, compte tenu de l'importance de la tâche de présence du jeune dans le dispositif, F3 utilise le verbe « faire » à l'indicatif présent, prenant la forme d'un ordre. Dans le deuxième niveau, F3 est moins exigeant, il utilise le verbe « essayer » au présent, prenant la forme d'une demande. La cause en est qu'à ce stade d'avancement du parcours du jeune, le jeune n'est pas capable de réaliser ces tâches, malgré leur importance. En lui demandant de réaliser ces tâches, F3 prépare le terrain des expériences à venir, qu'il retravaillera avec lui ultérieurement, dans d'autres entretiens.

Deuxièmement, dans un échange linéaire, F3 utilise la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune en utilisant la première paire adjacente de la « question-réponse ». Dans le TP 106, S1 verbalise son accord sur le contenu propositionnel du formateur.

Le TP 107 est composé d'une unité formelle et de deux unités fonctionnelles. Dans la première unité fonctionnelle, pour clôturer la séquence, F3 utilise la stratégie de salutation. Il utilise la première paire adjacente de la question-réponse, mais dans une intervention tronquée, qui ne donne pas l'occasion à S1 d'y répondre. La raison peut être liée à sa connaissance de la timidité du jeune. Dans la deuxième unité fonctionnelle, F1 enchaîne avec la stratégie d'ouverture de la possibilité de s'exprimer ou de questionner en formulant la première paire adjacente de la question-réponse.

Première étape d'engagement du jeune

Dans le TP 109, F3 commence un échange étendu composé de deux unités fonctionnelles « à demain » et « au revoir » qui appellent deux réponses de la part du stagiaire. « A demain » prend la forme d'une salutation, mais le but illocutoire⁶ de cet acte est engageant. F3 utilise la stratégie d'engagement du jeune à accomplir l'action future d'être présent dans le dispositif de formation, suivie de la stratégie de salutation.

Dans le TP 110, S1 préfère répondre à la première unité fonctionnelle « à demain » qui l'engage à la tâche assignée par F3 dans le TP 5, plutôt qu'à la deuxième unité fonctionnelle « au revoir » qui ne l'engage pas. Cet engagement prend la forme d'un acte promissif⁷. La direction d'ajustement de son énonciation va des mots aux choses. S1 a réussi l'accomplissement de l'acte illocutoire de cette promesse dans les contextes d'énonciation par son engagement verbal. Par la suite de son parcours, la condition de satisfaction de sa promesse est remplie par son action future. S1 a tenu sa promesse en étant présent dans le dispositif de formation, le lendemain de l'entretien et jusqu'à la fin de son parcours. Il a satisfait l'acte de langage dans le monde du contexte d'énonciation.

E25 - TP 221 à 226

221 F3 Formateur 3 : Ça marche ?

222 S1 Stagiaire 1 : Ça marche !

223 F3 Formateur 3 : Vous continuez à venir, si vous voulez me dire quelque chose n'hésitez pas. Vous me demandez, en tous les cas, vous me demandez parce que si vous allez faire le choix tout seul pff, d'accord ?

⁶ D'après Searle (1982), le but illocutoire est l'intention que le locuteur veut transmettre par l'énonciation de l'acte du langage.

⁷ L'acte du langage promissif est appelé aussi l'acte engageant dans laquelle le locuteur promet d'engager une action future (Searle 1972, 1982, 1985a, 1985b).

224 S1 Stagiaire 1 : Oui.

225 F3 Formateur 3 : Et puis, on rediscutera après le 12, d'accord ?

226 S1 Stagiaire 1 : D'accord.

Deuxième étape d'engagement du jeune

Au fur et à mesure de l'avancement des entretiens, F3 cherche à engager de plus en plus S1 dans son parcours de formation. Ainsi, il utilise des actes directifs sous forme de questions, d'ordres et de conseils.

Nous donnons l'exemple de l'E25 dans lequel, par le biais des actes directifs exprimés par des questions, F3 utilise à trois reprises la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune sur trois engagements.

Premier engagement

Dans le TP 221, F3 pose la question « ça marche ? » qui dissimule la question : « est-ce que tu es d'accord pour réaliser les engagements que tu as pris au cours de notre discussion ? ». Ces engagements concernent trois séquences différentes.

1) *Le stage de poissonnier* : demander un autre stage dans la même poissonnerie dans laquelle il a déjà effectué un stage, se rendre à (nom d'un supermarché) pour acheter un livre afin d'apprendre les différents types de poissons mis en vente.

2) *La sortie du dispositif* : s'informer sur le dispositif de (l'organisme de sortie 1), assister à la journée d'information collective concernant le contrat d'autonomie et oser poser des questions à l'intervenant.

3) *Etapas pour réaliser le projet* : continuer les sessions de thérapie avec le psychologue.

Dans la première partie du TP 223, F3 utilise la stratégie d'ouverture de la possibilité de poser des questions, qui donne de la continuité à l'entretien en cours. Le but illocutoire de l'acte directif est l'ordre et le conseil.

Deuxième engagement

Dans la deuxième partie du TP 223, F3 essaye d'engager le jeune à rester dans le dispositif : être présent tous les jours, prévenir en cas d'absence, assister aux ateliers du matin (pas seulement à ceux de l'après-midi), participer à l'atelier de sport. De même, il essaye de l'engager dans la discussion de son choix de sortie du dispositif.

Troisième engagement

Dans le TP 225, F3 cherche à engager le jeune dans une discussion après la réunion d'information sur le contrat d'autonomie.

Les interventions de S1 dans les TP 222, 224 et 226 ont un but illocutoire d'engagement. S1 accomplit les conditions de réussite de cet acte engageant, dans le contexte de l'énonciation, en verbalisant son accord. Les conditions de satisfaction du contenu propositionnel de sa promesse sont accomplies par la réalisation future des activités⁸ liées à son engagement.

E28 - TP 259 à 265

259 F3 Formateur 3 : Vous être prêt à faire tout ça ? Vous avez tout compris ? Vous voyez l'intérêt de tout ?

260 S1 Stagiaire 1 : Oui.

⁸ Citées plus haut.

- 261 F3 Formateur 3 : Oui ? Donc, je compte sur vous pour le faire ?
 262 S1 Stagiaire 1 : D'accord.
 263 F3 Formateur 3 : Superbe ! Vous voulez rajouter quelque chose ?
 264 S1 Stagiaire 1 : Non. Euh non, il n'y a plus rien.
 265 F3 Formateur 3 : Il n'y a plus rien.

Troisième étape d'engagement du jeune

Le stagiaire a tenu ses engagements au fil des entretiens. Ainsi, avec la même stratégie d'engagement, F3 continue d'utiliser les actes directifs, mais change la force illocutoire des énonciations. Il passe des questions, des ordres et des conseils qui ont comme but illocutoire d'obliger le jeune à réaliser une action future, aux questions qui demandent l'affirmation de l'intention du jeune à s'engager dans une action future.

Nous donnons l'exemple de l'E28 dans lequel le formateur utilise dans les TP 259 et 261 les interventions qui ont une fonction illocutoire initiative appelant à une intervention réactive par une réponse affirmative ou négative.

La condition de succès de l'acte illocutoire représentée dans la question du formateur est que le jeune réponde avec succès à la question. La condition de satisfaction du contenu propositionnel de ces questions est remplie parce que le jeune exprime par ses réponses réactives « oui » et « d'accord » dans les TP 260 et 262, son intention d'engagement.

Dans le TP 263, F3 utilise la stratégie d'évaluation positive et la stratégie d'ouverture de la possibilité de poser des questions.

Stagiaire 2

Présence de la séquence de clôture

E31 - TP 67 à 69

- 67 F2 Formateur 2 : Hein? Donc ça (liste des entreprises à contacter), tu vas le faire aujourd'hui et lundi d'accord ?
 68 S2 Stagiaire 2 : OK.
 69 F2 Formateur 2 : Pour moi, c'est bon.

Dans le TP 67, F2 utilise deux stratégies en utilisant deux actes directifs visant l'acceptation de l'engagement de S2 dans les actions futures. Le premier est verbalisé sous forme d'un rappel de la tâche que le jeune doit réaliser : la recherche de stage de menuisier directement dans les entreprises. Le deuxième acte est verbalisé par la demande de l'accord du jeune.

Dans le TP 68, S2 accomplit la condition de réussite d'un acte promissif, par la réalisation du contenu propositionnel exprimant son accord, ce qui conduit F2 à clôturer l'entretien dans le TP 69. Plus tard, S2 accomplit la condition de satisfaction de son acte promissif en transformant le monde par son action pour s'ajuster à son engagement. Il continue de chercher un stage de menuisier, même si sa recherche n'a pas encore abouti.

E33 - TP 105

- 105 F2 Formateur 2 : Ben écoute euh... Là, on va arrêter euh... ben maintenant, euh... on va appeler euh... la mission locale. (TP 105 - E33)

Dans le TP 105 de l'E33, F2 verbalise une succession d'interventions initiatives tronquées, qui ne laissent pas l'opportunité au jeune d'agir verbalement. Sa stratégie est d'utiliser des actes directifs qui précisent les actions à réaliser. Il présuppose que le jeune est prêt à s'engager dans les actions qu'il lui propose. Ainsi, l'accord de S2 sur le contenu propositionnel du formateur est implicite.

Stagiaire 3

Présence de la séquence d'ouverture

Nous avons choisi les deux exemples de l'E41 et de l'E43 qui permettent de noter l'évolution de S3, en comparant la nature des interventions et les stratégies utilisées par les formateurs.

E41 - TP 390

390 F1 : C'est bon ? Voilà où on en est

E43 - TP 240 à 241

240 F3 Formateur 3: est-ce que vous voulez qu'on parle d'autre chose ? Est-ce qu'il y a d'autres questions ?

241 S3 Stagiaire 3 : Ah ouais, mais enfin.

Dans l'E41, la séquence de clôture se résume à un seul tour de parole de F1. Dans la première unité fonctionnelle, dans une intervention tronquée, qui ne laisse pas à S3 la possibilité d'y répondre, F1 utilise la stratégie de l'obtention de l'accord du jeune. Dans la deuxième unité fonctionnelle, pour clôturer l'entretien, le formateur utilise la stratégie de verbalisation de l'objectif de l'entretien, qui est la mise au point du parcours du jeune.

Pour clôturer l'E43, F3 utilise dans le TP 240 la stratégie d'ouverture de la possibilité de poser des questions. Dans le TP 241, la réponse de S3 accomplit uniquement la condition de réussite, puisque, en réponse à la question du formateur, S3 réussit à formuler un contenu propositionnel. Sauf que la condition de satisfaction n'est pas accomplie, puisque F3 attendait une réponse négative pour clôturer l'entretien. Bien que S3 formule une réponse positive appelant à l'ouverture d'un nouvel échange, F3 clôture l'entretien.

Stagiaire 4

Présence de la séquence de clôture

Nous donnons deux extraits qui marquent l'évolution de S4 d'un entretien à l'autre.

E59 - TP 78 à 89

78 F3 Formateur 3 : Ça n'a pas eu l'air de vous faire réagir davantage. Il faut y aller quoi. Et s'il y a quelque chose qui vous bloque, vous dites quoi ?

79 S4 Stagiaire 4 : Euh.

80 F3 Formateur 3 : Je ne vais pas régresser tout le temps, maintenant que vous avez plus l'habitude, vous vous donnez un petit coup et vous vous remontez.

81 S4 Stagiaire 4 : Hum.

82 F3 Formateur 3 : Ça marche ?

83 S4 Stagiaire 4 : Ouais.

- 84 F3 Formateur 3 : Tu te sens capable ?
 85 S4 Stagiaire 4 : Euh, Euh, Euh, Euh.
 86 F3 Formateur 3 : Mais ça ne s'entend pas quand vous remontez les épaules.
 87 S4 Stagiaire 4 : Ouais.
 88 F3 Formateur 3 : Bon allez, à demain.
 89 S4 Stagiaire 4 : A demain.

E63 - TP 192 à 202

- 192 F3 Formateur 3 : Dans tout ce que je viens de vous dire là, qu'est-ce qui ne vous paraît pas clair ?
 193 S4 Stagiaire 4 : Non rien.
 194 F3 Formateur 3 : Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ?
 195 S4 Stagiaire 4 : Ben, tout ce que j'ai marqué.
 196 F3 Formateur 3 : Et ben j'espère.
 197 S4 Stagiaire 4 : Il faut que je fasse... Oui, il faut que je fasse... oui, ce qui est là.
 198 F3 Formateur 3 : Ça serait bien...(3s). Vous avez envie de le faire votre BAFA ?
 199 S4 Stagiaire 4 : Ouais.
 200 F3 Formateur 3 : Bon.
 (Interruption)
 201 F3 Formateur 3 : Vous avez autre chose ? De laquelle vous voulez qu'on parle ?
 202S4 Stagiaire 4 : Non.

L'évolution de S4 est marquée par le changement de la nature, de la longueur de ses interventions et par le changement de l'agencement des stratégies utilisées par F3 pour mener l'entretien.

De l'E59 à l'E63, S4 évolue quant à la nature et à la longueur des interventions. Dans l'E59, dans des interventions brèves, S4 utilise uniquement des morphèmes à fonction d'accusé de réception et des morphèmes confirmatifs. Tandis que dans l'E63, en plus de l'utilisation des morphèmes, S4 formule des interventions plus longues.

Dans l'E59, les actes engageants sont absents, tandis que dans l'E63, ces actes sont présents. Ils se réfèrent à ce que S4 a noté dans la fiche du bilan, réalisée au cours de l'entretien : effectuer un stage d'animateur auprès d'enfants et s'inscrire dans la formation au BAFA.

Le développement de S4 est marqué par le changement de l'agencement des stratégies de F3. Dans l'E59, les stratégies de F3 se multiplient. D'abord, dans le TP 78 et 80, F3 utilise successivement deux stratégies basées sur l'incitation : verbaliser son blocage, avancer malgré la régression. Elles représentent une étape préalable à la stratégie de l'obtention de l'accord de S4 pour l'engager : TP 82, 84, 86 et première unité fonctionnelle du TP 88. En dernier lieu, F3 utilise la stratégie de salutation pour clôturer la séquence.

Dans l'E63, F3 utilise un nouvel agencement de stratégies. Les stratégies de déblocage et d'avancement malgré la régression sont remplacées par les stratégies d'ouverture des possibilités de clarifier, de questionner, et le rappel des activités à réaliser. Ce changement de stratégies de la part du formateur nous révèle que le jeune a dépassé l'étape de blocage et de régression, puisque le formateur se centre sur les activités à réaliser et les questions du jeune. Dans le TP 192, F3 utilise la stratégie d'ouverture de la possibilité de demander une clarification. Dans les TP 194, 196 et la première unité fonctionnelle du TP 198, F3 se sert de la stratégie de rappel des activités à réaliser. Dans la deuxième unité fonctionnelle du TP 198, F3 utilise la stratégie de l'obtention de l'accord de S4. Dans le TP 201, F3 utilise la stratégie

4.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par interve

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	8/9	89	2	1	4	
S2	F2 et F4	3/3	100	0,3	2	0,3	
S3	F1 et F3	3/3	100	1	0,3	0,7	
S4	F1 et F3	7/7	100	3	2	4	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	21/22	95	% moyen de tous les stagiaires=3	% moyen de tous les formateurs=2	% moyen de tous les stagiaires=3	Eca

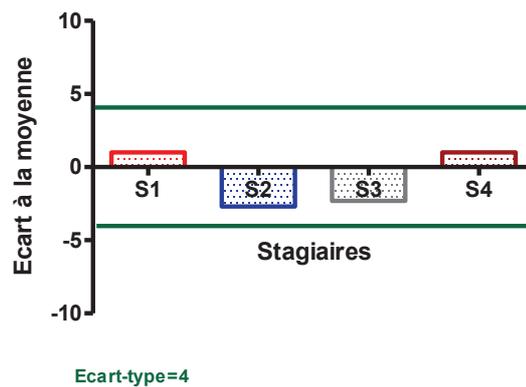


Hors écart-type

La séquence de « clôture » est présente dans 95% des entretiens. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence est respectivement de 3% et de 2% chez les stagiaires et chez les formateurs.

Nous montrons ci-dessous une schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence de clôture dans les entretiens comportant la séquence chez les stagiaires.

Séquence de clôture
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Nous pouvons constater que S1 et S4 présentent les pourcentages les plus élevés (4%) ; cela se traduit par un écart à la moyenne de +1. S2 et S3 possèdent des pourcentages en dessous de la moyenne (0,3% et 0,7%), avec des écarts à la moyenne respectivement de -2,7 et de -2,3.

4.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien jeune

Présence/ Absence de la séquence	Entretien	Protagonistes	Concept	Stratégies	Connaissances
Absence	E1	S1 et F1	Sollicitation	<ul style="list-style-type: none"> - Monopolisation de la parole par de longues interventions tronquées - utilisation des actes directifs consécutifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Problème du jeu timidité - Parcours du jeu remplacement du métier de vendeur par employé de service
Présence	E3	S1 et F3	Encouragement	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation positive 	
Présence	E6	S1 et F3	Engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des activités à réaliser 1^{er} niveau de la stratégie : premier degré de directivité (verbe faire au présent) 2^{ème} niveau de la stratégie : deuxième degré de directivité (verbe essayer au présent) - Obtention de l'accord du jeune 	

Présence/ Absence de la séquence	Entretien	Protagonistes	Concept	Stratégies	Connaissances
Présence	E6	S1 et F3	Politesse	-Utilisation de formule de salutation dans une intervention tronquée	
			Réconfort	Ouverture de la possibilité de questionner	
			Engagement	Salutation	
			Politesse	Salutation	
Présence	E25	S1 et F3	Engagement	- Obtention de l'accord du jeune	
			Réconfort	- Ouverture de la possibilité de poser des questions	
			Engagement	- Obtention de l'accord du jeune	
Présence	E28	S1 et F3	Engagement	- Obtention de l'accord du jeune	
			Encouragement	- Evaluation positive	
			Réconfort	- Ouverture de la possibilité de poser des questions	
Présence	E31	S2 et F2	Engagement	- Rappel des activités à réaliser - Obtention de l'accord du jeune	

Présence/ Absence de la séquence	Entretien	Protagonistes	Concept	Stratégies	Connaissances
Présence	E33	S2 et F2	Action	- Utilisation des actes directifs	
Présence	E41	S3 et F1	Engagement	- Obtention de l'accord du jeune par une intervention tronquée	
			Information	Enonciation de la mise au point du parcours du jeune	Parcours du jeune réaliser le bilan activités réalisées du chantier-écol
Présence	E43	S3 et F3	Réconfort	- Ouverture de la possibilité de poser des questions	
Présence	E59	S4 et F3	Incitation	- Verbaliser son blocage - Avancer malgré la régression	- Problème du je absences répétées stages - Parcours du je recherche de sta d'auxiliaire de puériculture et préparation de la du dispositif
			Engagement	- Obtention de l'accord du jeune	
			Politesse	Salutation	

Présence/ Absence de la séquence	Entretien	Protagonistes	Concept	Stratégies	Connaissances
Présence	E63	S4, F4 et F3	Réconfort	- Ouverture de la possibilité de demander une clarification	
			Engagement	- Rappel des activités à réaliser - Obtention de l'accord du jeune	
			Réconfort	- Ouverture de la possibilité de poser des questions	

5. Séquence d'ouverture

5.1. Analyse interactionnelle

La séquence d'ouverture est présente dans 9 sur 22 des entretiens menés par F1, F2, F3 et F4 avec S1, S2, S3 et S4.

Stagiaire 1

La séquence d'ouverture se trouve dans un seul entretien sur neuf. Dans les huit entretiens qui ont eu lieu entre S1 et les formateurs, du 1^{er} septembre jusqu'au 19 janvier, la séquence d'ouverture était absente. La seule exception figure dans l'E30 qui a eu lieu le 1^{er} mars entre F3 et S1, à la fin du parcours de formation du jeune.

Absence de la séquence d'ouverture

La cause de l'absence de la séquence d'ouverture de l'E1 et l'E9, menés respectivement par F1 et F3 avec S1, est peut être due à deux stratégies de la part des formateurs : stratégie de dépréciation et stratégie de renoncement à la fonction relationnelle. Dans l'analyse statistique, nous croiserons les résultats de S1 et S4 pour expliquer ces deux stratégies.

La stratégie de dépréciation utilisée par F1 et F3 est due à leur insatisfaction de l'avancement de S1 dans son parcours de formation. Dans l'E1, S1 s'était absenté du stage et dans l'E9, le jeune stagnait dans son parcours de formation. F1 et F3 utilisent aussi la stratégie de renoncement à la fonction relationnelle avec S1. Ainsi, ils n'ouvrent pas le canal de communication en reconnaissant la présence du jeune dans le dispositif. Ils commencent l'entretien par une autre séquence, qui aurait dû se positionner dans le corps de l'interaction, entre la séquence d'ouverture et la séquence de clôture.

Présence de la séquence d'ouverture

E30 – TP 1

F3 Formateur 3 : Allez, je vous écoute !

L'E30 est le dernier entretien du jeune dans le dispositif. Son objectif est de faire le bilan du parcours du stagiaire afin de faire la transition du dispositif du Parcours 2 au dispositif de l'Ecole de la Deuxième Chance. Cette séquence est constituée d'un seul tour de parole de la part du formateur, l'échange est absent.

D'abord, la stratégie de F3 est d'inciter S1 à agir en verbalisant l'état actuel de son parcours. Il utilise l'impératif présent du verbe « aller », ainsi le but de l'acte illocutoire est directif. Ensuite, la stratégie de F3 est d'engager S1 dans l'action de verbalisation en lui disant qu'il l'écoute.

Stagiaire 2

La séquence d'ouverture se trouve dans tous les entretiens que les formateurs ont menés avec S2 (3 sur 3)

Présence de la séquence d'ouverture

E35 – TP 5 à 6

F2 Formateur 2 : Bon, bon ça y est ? Alors, bon (prénom de S2), tu es de retour après un certain moment d'absence. Bon, comme tu m'as dit ce matin, c'est à cause d'un problème familial, alors euh... maintenant⁹, il faut voir euh... ben, il faut partir de là où on s'est arrêté.

S2 Stagiaire 2 : Ouais.

Dans l'extrait de l'E35, F2 initie la séquence d'ouverture par une mise au point sur le parcours de formation du jeune et fait un retour sur l'objectif de l'entretien. Il initie ainsi le « premier sujet » de l'entretien dans la séquence d'ouverture. Il utilise ce même rituel d'ouverture dans l'E31 et l'E33 avec S2.

La stratégie de F2 est la reconnaissance de S2, de son parcours précédent de formation, de ses stages en entreprise et de son parcours actuel de formation, malgré ses absences fréquentes et l'interruption répétée de sa formation. En nous basant sur le parcours du jeune, nous faisons le constat que cette stratégie repose sur trois types de connaissances des formateurs. D'abord, la connaissance des caractéristiques individuelles du jeune : l'attitude positive et sérieuse du jeune lors de l'entretien et le maintien du contact visuel tout au long de l'entretien. Ensuite, la connaissance de l'âge de S2 qui est plus élevé que l'âge des stagiaires inscrits dans le parcours (21 ans). Enfin, la connaissance de ses expériences diverses dans les dispositifs de formation et en entreprise.

Stagiaire 3

La séquence d'ouverture se trouve dans 2 sur 3 des entretiens menés avec S3.

Absence de la séquence d'ouverture

Nous donnons l'exemple de l'E46 dans lequel F3 mobilise la stratégie de dépréciation responsable de l'absence de l'ouverture. La cause est qu'il est insatisfait de l'avancement de S3 dans le parcours de formation. Sa stratégie se base sur sa connaissance de l'absence de S3 des ateliers qui ont lieu l'après-midi, l'absence des démarches concrètes pour la recherche de stage, pour sortir du dispositif et pour intégrer un nouveau dispositif de formation. Nous avons relevé ces connaissances du contenu de l'E46.

Présence de la séquence d'ouverture

E41 - TP 1 à 2

1 F1 Formateur 1 : Pour remettre les choses un peu au clair, ce n'est pas moi qui t'ai demandé de venir au chantier ? C'est ta demande à toi, à toi de venir au chantier-école ?

2 S3 Stagiaire 3 : Ben ouais. Moi, je voudrais venir.

Dans cet extrait, F1 ouvre un échange étendu, en ayant recours à une intervention initiative, notamment par des actes directifs sous forme de questions, qui appellent à une intervention réactive de S3. F1 utilise la stratégie d'engager S3 dans l'activité verbale, en s'assurant de sa motivation à participer au chantier-école qui sera le sujet de cet entretien. La réponse affirmative de S3 clôture la séquence d'ouverture.

⁹ Nous avons transcrit « maintenant » tel que le formateur l'a prononcé et verbalisé en faisant référence à maintenant.

E43 - TP 1

F3 Formateur 3 : Bon voilà

Dans l'E43, la séquence d'ouverture se présente sous forme d'une seule intervention tronquée de F3, qui ne donne pas la chance à S3 de produire une intervention réactive. Il a recours à la stratégie d'ouverture du canal de communication en énonçant une absence de question et de thème, renvoyant ainsi la responsabilité à S3.

Stagiaire 4

Du 5 octobre au 25 novembre cette séquence d'ouverture est totalement absente. A partir du 26 novembre, la séquence est régulièrement présente dans les entretiens. Dans les entretiens menés avec S4, la séquence du traitement administratif est la seule séquence qui remplace la séquence d'ouverture.

Absence de la séquence d'ouverture

L'absence de cette séquence d'ouverture dans l'E63 est due à la stratégie de la manifestation de la déception de F3 de l'avancement du parcours de S4 : l'interruption des stages, le travail sur la découverte d'une large palette de métiers et le non-accomplissement des procédures de recherche de stage de puériculteur.

Présence de la séquence d'ouverture

E59 - TP 1 à 3

F3 Formateur 3 : Ça va ?

S4 Stagiaire 4 : Oui !

F3 Formateur 3 : Vous avez l'air mieux, euh ! Alors ? Où est-ce qu'on est dans les démarches ?

F3 utilise la stratégie d'encouragement en se basant sur ses connaissances du parcours de S4 : l'avancement des procédures de découverte du métier de puériculteur dans les ateliers, de la recherche de stage de puériculteur et des possibilités de sortie du dispositif du Parcours 2 vers un autre dispositif.

Dans cette unique séquence d'ouverture à trois tours de parole, a lieu la rencontre unilatérale entre S4 et F3. C'est la première fois où s'initie l'échange considéré par Kerbrat-Orecchioni « l'unité de base du dialogue » qui construit la conversation. C'est un échange trinaire, qui se constitue de trois unités formelles et quatre unités fonctionnelles.

Les deux premiers tours de parole constituent une paire adjacente, un échange symétrique de salutations, constitué de deux interventions. Tandis que le troisième tour de parole est une initiation vers le « premier sujet » dans le cadre de la séquence d'ouverture.

5.2. Analyse statistique des mots consacrés à la séquence par interve

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	1/9	11	0	0,04	0	
S2	F2 et F4	3/3	100	2	5	2	
S3	F1 et F3	2/3	67	1	1	1	
S4	F1 et F3	3/7	43	0,1	0,07	0,4	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	9/22	41	% moyen de tous les stagiaires=0,4	% moyen de tous les formateurs=0,9	% moyen de tous les stagiaires=1	Eca

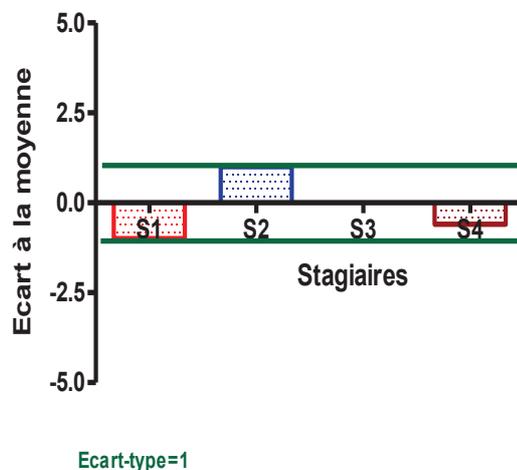


Hors écart-type

La séquence d'« ouverture » se trouve dans 41% des entretiens. Le pourcentage de mots consacrés à cette séquence est de 0,4% chez les stagiaires et de 0,9% chez les formateurs. Ces pourcentages s'élèvent à 1% et 2% respectivement chez les stagiaires et les formateurs quand on calcule le pourcentage de mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence.

La schématisation ci-dessous indique les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence d'ouverture dans les entretiens comportant la séquence chez chaque stagiaire.

Séquence d'ouverture
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez les stagiaires



Nous pouvons constater que S2 possède le pourcentage le plus élevé (2%). Cela se traduit par un écart à la moyenne de +1. S1 ne possédant pas de mots consacrés à la séquence d'ouverture, son pourcentage présente un écart à la moyenne de -1. Le pourcentage de mots consacrés à la séquence chez S3 est égal à la moyenne (1%) ; cela se traduit par un écart à la moyenne de zéro. S4 présente un écart à la moyenne de -0.6.

5.3. Configuration des comparaisons interindividuelles par entretien jeune

Présence/ Absence de la séquence	Entretiens	Protagonistes	Concepts	Stratégie	Connaissances
Absence	E1, E9	S1 et F3	Attitude affective (non-verbale)	Dépréciation	- Interruption de stages - Problème d'affaires des prix lors du de poissonnier - Non accomplis de l'enquête de découverte du m de vendeur - Refus de prend contact avec l'organisme de s
				Renoncement à la fonction relationnelle	- Problème de ti
Présence	E30	S1 et F3	Attitudes cognitive et conative (verbales)	Incitation à agir	
				Engagement dans l'action	
Présence	E35	S2 et F2	Attitude conative (verbale)	Reconnaissance du jeune et son parcours	- Age plus élevé par rapport aux

Présence/ Absence de la séquence	Entretiens	Protagonistes	Concepts	Stratégie	Connaissances
				passé et actuel	stagiaires inscrits - Expériences diverses et nombreuses avant l'entrée dans le dispositif - Attitude positive sérieuse du jeune moment de l'entrée
Absence	E46	S3 et F3	Attitude affective (non-verbale)	Dépréciation	- Absence de S3 ateliers de l'après - Absence de démarches concrètes pour : • la recherche de • la sortie du di • l'intégration de nouveau dispo de formation
Présence	E41	S3 et F1	Attitudes cognitive et conative (verbales)	Engagement dans l'action	
Présence	E43	S3 et F3	Attitude conative (verbale)	Ouverture du canal de communication	

Présence/ Absence de la séquence	Entretiens	Protagonistes	Concepts	Stratégie	Connaissances
Absence	E63	S4 et F3	Attitude affective (non-verbale)	Dépréciation	<ul style="list-style-type: none"> - Interruption de stages - Travail sur divers métiers - Non accomplissement des procédures de recherche de stage pour le puériculteur
Présence	E59	S4 et F3	Attitude conative (verbale)	Encouragement	<ul style="list-style-type: none"> - Avancement des procédures de recherche de stage pour le puériculteur - Travail en atelier sur le métier de puériculteur - Possibilités de mise en œuvre du dispositif vers un autre dispositif

Annexe 2: Analyse des entretiens préparant les appels téléphoniques

1. Analyse séquentielle des entretiens préparant les appels téléphoniques

Nous rappelons que l'analyse séquentielle nous a permis de différencier six types de séquences interactionnelles dans les entretiens préparant les appels téléphoniques : objectifs de l'appel téléphonique, préparation de la méthode d'appel, préparation du contenu de la conversation à venir, relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler, relevé des difficultés propres au choix de l'entreprise à contacter (cas de la boulangerie), débriefing après l'appel téléphonique.

Nous présentons dans le tableau suivant les résultats de notre analyse : les tours de parole relatifs à chaque séquence interactionnelle : entretien préparant l'appel téléphonique, date et protagonistes¹⁰.

¹⁰ Nous ne citons pas les formateurs qui ont participé de façon fortuite à l'entretien. Nous mentionnons uniquement le formateur principal conduisant l'entretien.

Numéro et nom de chaque séquence interactionnelle	Entretien	Date	Protagon
Séquence 1 : Identification des objectifs de l'appel téléphonique	E10	09/11/09	S1 et F1 et F4
	E16	18/11/09	S1 et F4
	E19	25/11/09	S1 et F4
	E37	10/11/09	S2 et F4
Séquence 2 : Préparation de la méthode d'appel	E10	09/11/09	S1 et F4
	E13	16/11/09	S1 et F4
	E16	18/11/09	S1 et F4
	E19	25/11/09	S1 et F4
	E37	10/11/09	S2 et F4
Séquence 3 : Préparation du contenu de la conversation à venir	E10	09/11/09	S1 et F4
	E19	25/11/09	S1 et F4
	E37	10/11/09	S2 et F4
Séquence 4 : Relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler	E10	09/11/09	S1 et F1
	E19	25/11/09	S1 et F4

Numéro et nom de chaque séquence interactionnelle	Entretien	Date	Protagon
	E37	10/11/09	S2 et F4
Séquence 5 : Relevé des difficultés propres au choix des boulangeries à contacter	E37	10/11/09	S2 et F4
Séquence 6 : Débriefing après l'appel téléphonique	E10	09/11/09	S1 et F1 e
	E13	16/11/09	S1 et F4
	E16	18/11/09	S1 et F4
	E19	25/11/09	S1 et F4

2. Analyse statistique des séquences des entretiens préparés téléphoniques

2.1. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par intervenant

Séquence 1 : Identification des objectifs de l'appel téléphonique

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	3/4	75	14	12	26	
S2	F2 et F4	1/1	100	3	1	3	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	4/5	80	% moyen de tous les stagiaires=16	% moyen de tous les formateurs=13	% moyen de tous les stagiaires= 20	

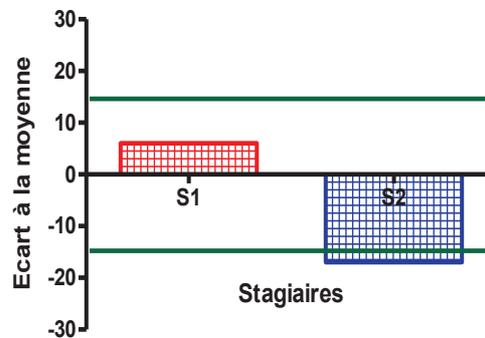


Hors écart-type

Cette séquence se trouve dans 80% des entretiens de la préparation à l'appel téléphonique. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence dans tous ces entretiens est respectivement de 16% et 13% chez les stagiaires et les formateurs. Ce pourcentage relativement élevé montre l'intérêt que comporte cette séquence pour les stagiaires et les formateurs. Les pourcentages moyens de mots consacrés à cette séquence dans les entretiens comportant la séquence, sont de 20% et 17% respectivement chez les formateurs et les stagiaires.

Ci-dessous une schématisation qui montre l'écart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence « Objectif de l'appel téléphonique » dans les entretiens comportant cette séquence chez S1 et S2.

Séquence des objectifs de l'appel téléphonique
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez S1 et S2



Ecart-type=15

Nous constatons que l'écart à la moyenne de S1 est supérieur à celui de S2, qui se situe en dehors de l'écart-type. Cette constatation reflète le pourcentage moyen de S1 qui est élevé (26%) et qui est responsable des pourcentages globaux élevés de cette séquence.

Séquence 2 : Préparation de la méthode d'appel

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	4/4	100	10	8	8	
S2	F2 et F4	1/1	100	8	7	8	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	5/5	100	% moyen de tous les stagiaires=8	% moyen de tous les formateurs=7	% moyen de tous les stagiaires= 8	Eca



Hors écart-type

Cette séquence est présente dans tous les entretiens des stagiaires avec les formateurs pour la préparation à l'appel téléphonique. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence est de 8% chez les stagiaires et de 7% chez les formateurs. L'écart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence chez S1 et S2 est égal à zéro. La raison en est que le pourcentage moyen de chaque stagiaire est égal au pourcentage moyen de l'ensemble des deux stagiaires. Pour cette raison, nous n'avons pas réalisé, dans cette séquence, une schématisation de l'écart à la moyenne.

Séquence 3 : Préparation du contenu de la conversation à venir

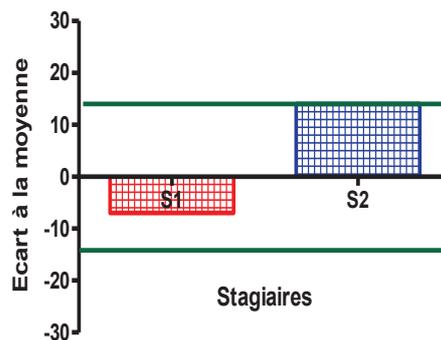
Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	2/4	50	10	5	16	
S2	F2 et F4	1/1	100	37	32	37	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	3/5	60	% moyen de tous les stagiaires=14	% moyen de tous les formateurs=9	% moyen de tous les stagiaires= 23	



Hors écart-type

Cette séquence se trouve dans 60% des entretiens. Le pourcentage moyen de mots consacrés à cette séquence chez les stagiaires est de 14% dans tous les entretiens et de 23% dans les entretiens comportant cette séquence. Chez les formateurs, le pourcentage est de 9% dans tous les entretiens et de 15% dans les entretiens comportant la séquence. Ci-dessous une schématisation des écarts à la moyenne des pourcentages moyens de mots consacrés à la « Préparation du contenu de la conversation à venir » dans les entretiens comportant cette séquence chez S1 et S2.

Séquence de préparation du contenu de la conversation à venir
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez S1 et S2



Ecart-type=14

Nous pouvons constater que la préparation du contenu de la conversation à venir est la seule séquence commune entre S1 et S2, où le pourcentage de mots de S2 consacrés à cette séquence est supérieur à celui de S1. L'écart à la moyenne de S2 est +14, ce qui traduit un pourcentage de mots consacrés à la séquence de 37%, par comparaison avec S1 qui possède un pourcentage de 16%, avec un écart à la moyenne de -7.

Séquence 4 : Relevé des difficultés propres à l'acte d'appel

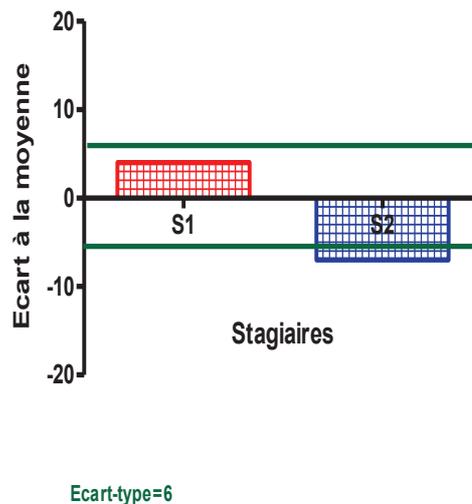
Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Eca mo
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	2/4	50	16	22	27	
S2	F2 et F4	1/1	100	16	27	16	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	3/5	60	% moyen de tous les stagiaires=14	% moyen de tous les formateurs=16	% moyen de tous les stagiaires=23	Eca



Hors écart-type

Cette séquence est présente dans 60% des entretiens. Elle représente 14% et 16% des mots prononcés respectivement par les stagiaires et les formateurs. Ces pourcentages s'élèvent, respectivement, à 23% et 26% chez les stagiaires et les formateurs dans les entretiens comportant cette séquence. Ci-dessous une schématisation qui montre les écarts à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence chez S1 et S2.

Séquence du relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler
Ecart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à cette séquence
chez S1 et S2



Nous pouvons constater que S1 possède un écart à la moyenne largement au-dessus de celui de S2. En effet, S1 possède un pourcentage de 27% tandis que S2 possède un pourcentage de 16% qui est au-dessous de la moyenne et même à l'extérieur de l'écart-type.

Séquence 5 : Relevé des difficultés propres au choix des boulangeries

Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	0/4	0	0	0	0	
S2	F2 et F4	1/1	100	27	23	27	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	1/5	20	% moyen de tous les stagiaires=5	% moyen de tous les formateurs=5	% moyen de tous les stagiaires=27	



Hors écart-type

Cette séquence est uniquement présente dans l'entretien de S2 avec les formateurs. Elle représente 27% des mots des formateurs. Elle est la deuxième séquence présentant un pourcentage de mots élevé chez S2, à du contenu de la conversation à venir ».

Séquence 6 : Débriefing après l'appel téléphonique

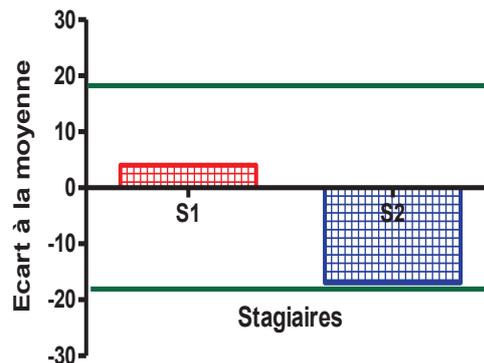
Stagiaire	Formateurs	Nombre d'entretiens comportant la séquence	% d'entretiens comportant la séquence	% de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% de mots du formateur consacrés à la séquence dans tous les entretiens	% moyen de mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant cette séquence	Ecart-type
S1	F1, F2, F3, F4 et F6	4/4	100	21	22	27	
S2	F2 et F4	1/1	100	6	9	6	
Ensemble	F1, F2, F3, F4 et F6	5/5	100	% moyen de tous les stagiaires=23	% moyen de tous les formateurs=26	% moyen de tous les stagiaires= 23	



Hors écart-type

Cette séquence se trouve dans tous les entretiens de la préparation à l'appel téléphonique. Le pourcentage de mots consacrés à cette séquence est de 23% et 26% respectivement chez les stagiaires et les formateurs. Ce pourcentage représente le pourcentage le plus élevé parmi les autres séquences de la préparation à l'appel téléphonique. Ci-dessous une schématisation qui représente l'écart à la moyenne des pourcentages de mots consacrés à la séquence du débriefing chez S1 et S2 dans les entretiens de la préparation à l'appel téléphonique.

Séquence du débriefing après l'appel téléphonique
Ecart à la moyenne des pourcentages des mots consacrés à cette séquence
chez S1 et S2



Ecart-type=18

Nous constatons que S1 possède un pourcentage supérieur à S2. Ce pourcentage (27%) se traduit par un écart à la moyenne positif (+4) par rapport à celui de S2 (-17) qui reflète un pourcentage de 6%. Les pourcentages moyens de S1 et S2 sont situés à l'intérieur de l'écart-type.

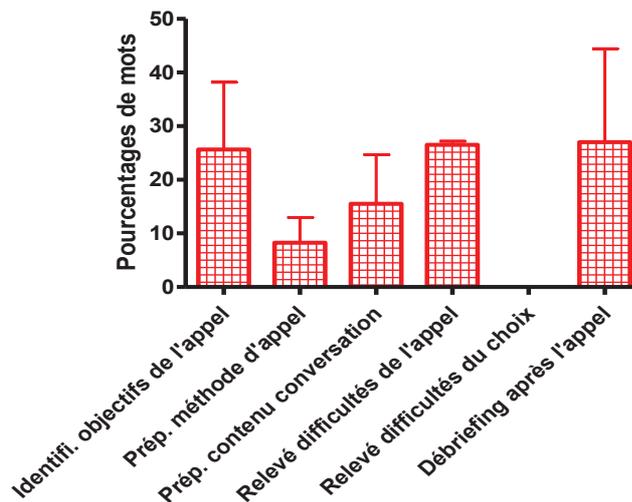
2.2. Analyse des mots consacrés à chaque séquence par stagiaire : hiérarchisation de l'importance de chaque séquence

STAGIAIRE 1

Nous constatons que la séquence du débriefing et la séquence du « relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler » présentent le pourcentage de mots le plus élevé chez S1 (27%). La séquence de la préparation à la méthode d'appeler présente le pourcentage le plus bas chez S1 (8%).

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler	27	0,7
Débriefing après l'appel téléphonique	27	17
Identification des objectifs de l'appel téléphonique	26	13
Préparation du contenu de la conversation à venir	16	9
Préparation de la méthode d'appel	8	5
Relevé des difficultés propres au choix des boulangeries à contacter	0	0

Les séquences de la préparation à l'appel téléphonique chez S1



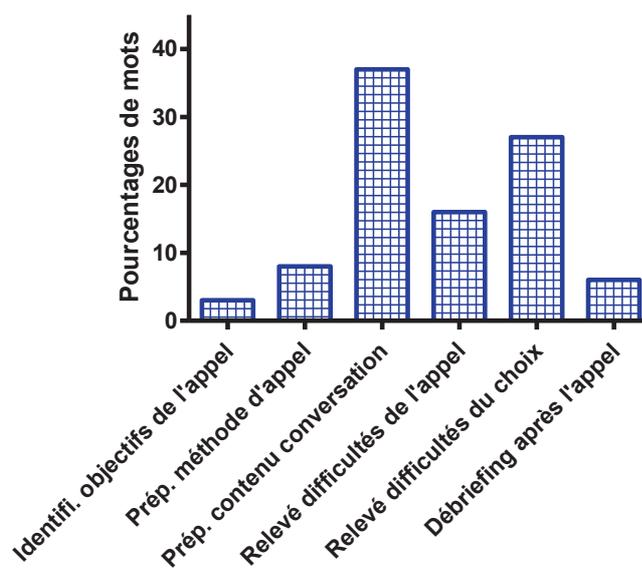
STAGIAIRE 2

La séquence de la « préparation du contenu de la conversation à venir » présente le pourcentage de mots le plus élevé chez S2 (37%). Contrairement à S1, l'un des pourcentages les plus bas chez S2 est celui de la séquence du débriefing (6%). La séquence de « Relevé des difficultés propres au choix (des boulangeries à contacter) » est spécifique à S2, elle est

absente chez S1. Cette séquence présente un pourcentage important chez S2 qui s'élève à 27%. Le pourcentage le plus bas chez S2 est celui des objectifs de l'appel téléphonique. Nous avons uniquement calculé le pourcentage moyen de mots. Nous ne mentionnerons pas l'écart à la moyenne des mots du stagiaire consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence, puisqu'un seul entretien préparant les appels téléphoniques a été mené avec lui.

Séquence	% de mots consacrés à la séquence dans les entretiens comportant la séquence	Ecart-type
Préparation du contenu de la conversation à venir	37	0
Relevé des difficultés propres au choix (des boulangeries à contacter)	27	0
Relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler	16	0
Préparation de la méthode d'appel	8	0
Débriefing après l'appel téléphonique	6	0
Identification des objectifs de l'appel téléphonique	3	0

Les séquences de la préparation à l'appel téléphonique chez S2



3. Séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique

3.1. Analyse interactionnelle de l'E10

Analyse conversationnelle et analyse de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler de l'E10

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole
E10	9 novembre 2009	S1, F1 et F4	3-5 14-20 (interruption) 21-29 47-51

L'E10 est le premier entretien qui prépare S1 à entrer en contact avec des personnes extérieures au dispositif. Il comporte quatre interactions qui agissent sur la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques. Cette séquence est enchâssée dans trois séquences : préparation du contenu de la conversation, préparation de la méthode d'appel et relevé des difficultés propres à l'acte d'appeler.

Nous rappelons que notre analyse porte sur l'évolution de la co-construction, du formateur et du jeune, des composantes des schèmes de l'action d'appeler, que nous explicitons selon leur ordre d'apparition à l'intérieur de chaque entretien. Pour la première fois, S1 prépare les objectifs de l'utilisation du téléphone pour entrer en contact avec une personne extérieure au dispositif, à une fin de service.

Première interaction : première étape de la conceptualisation du schème d'action

Cette première étape concerne les TP 3 à 5 qui ont lieu entre F1 et S1. F1 assigne au jeune la tâche d'appeler et lui fixe le but et le sous-but de l'appel.

E10 – TP 3 à 5 (9 novembre 2009)

3F1 Formateur 1 : Il y a deux rues, il faut demander à (prénom de F3), il les connaît bien.

4S1 Stagiaire 1 : Euh, c'est lui euh, c'est lui qui m'a dit de chercher, euh.

5F1 Formateur 1 : rue de... (3s) c'est euh, c'est quartier de (nom du quartier), essaye d'appeler euh, de demander si c'est bien l'adresse, il faut s'entraîner.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans les TP 3 et 5, F1 essaye de trouver une solution au problème du jeune, qui est la recherche de la bonne adresse de (l'organisme social 3) afin que S1 trouve un psychologue qui l'aide à vaincre sa timidité. Dans le TP 3, F1 utilise plusieurs types d'actes : les actes assertifs pour renseigner le jeune sur la rue de (l'organisme social 3), en se basant sur ses propres ressources ; les actes directifs pour faire appel aux ressources d'un autre formateur ; encore les actes assertifs pour crédibiliser la ressource qu'il lui propose. Dans le TP 4,

l'énoncé de S1 est réactif à l'énoncé initiatif de F1. Il utilise l'acte assertif pour réfuter la crédibilité du formateur sur ce que F1 lui a proposé, puisque celui-ci lui avait aussi demandé de chercher l'adresse de (l'organisme social 3). Dans le TP 5, F1 utilise d'abord les actes assertifs pour expliquer au jeune le quartier dans lequel se trouve le centre. Cependant, suite à l'insuffisance de ses connaissances sur l'adresse de l'organisme social 3, F1 décide de se baser sur les ressources de l'organisme de référence. Ainsi, il utilise les actes directifs pour fixer au jeune la tâche d'appeler (l'organisme social 3). Son but est de s'informer sur l'adresse exacte de (l'organisme social 3) et son sous-but est de l'entraîner à appeler. Par les actes directifs prenant la forme d'un ordre (dans l'impératif présent du verbe essayer) et d'une obligation (dans l'indicatif présent du verbe falloir), F1 incite le jeune à s'engager dans ce qu'il lui propose.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans le TP 5, nous repérons trois mouvements effectués par F1 dans le sens de la construction du schème de l'action d'appeler (l'organisme social 3). Dans le M1, F1 détermine la tâche d'appeler (l'organisme social 3). Ce mouvement est déclencheur de la construction des composantes du schème d'action dans cette interaction et dans les interactions qui découlent du même entretien. Dans le M2, il fixe le but de s'informer sur l'adresse et dans le M3 il établit le sous-but de s'entraîner à appeler.

M1	F1 – TP5 : Tâche : appeler l'organisme social 3
M2	F1 – TP5 : But : se renseigner sur l'adresse
M3	F1 – TP5 : Sous-but : s'entraîner à appeler

Schéma 1 des mouvements interactionnels du TP 3-5

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

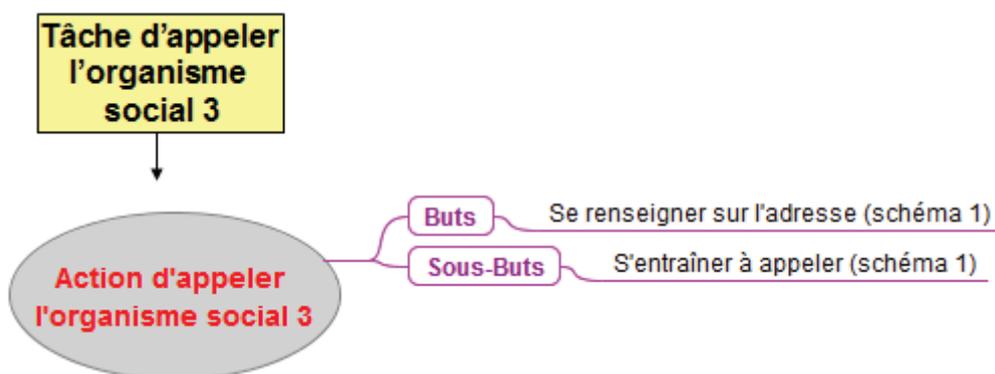


Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 3 à 5 de l'E10

Deuxième interaction : deuxième étape de la conceptualisation du schème d'action

Dans cette deuxième étape du TP 14 au TP 20, F4 et S2 affinent le but de l'appel téléphonique déjà exprimé dans la première phase, tout en verbalisant des théorèmes-en-acte,

des prises d'informations sur les causes de la prise de contact et sur la nature du problème et des règles d'action.

E10 – TP 14 à 20 (9 novembre 2009)

14F4 Formateur 4 : Pourquoi tu veux aller là-bas ?

15S1 Stagiaire 1 : Je pense euh, que je veux aller euh, je ne sais pas.

16F4 Formateur 4 : Aller pour faire quoi ?

17S1 Stagiaire 1 : Aucune idée (...)

18F1 Formateur 1 : Euh, l'(organisme social 3), c'est pour parler avec une personne pour discuter de tes problèmes, non ?

19S1 Stagiaire 1 : Ouais, euh, une personne qui peut m'aider.

20F1 Formateur 1 : Oui, en fait c'est pour discuter avec des psychologues. Euh, nous, ce qu'on pense euh, nous, on te propose euh, c'est d'aller euh, là-bas parce que tu as un problème dans ta peur euh, de t'exprimer. Il y a là-bas des personnes qui peuvent peut-être t'aider euh, parce que euh, souvent euh, le fait de discuter avec les personnes euh...

(Interruption)

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans le TP 14 et le TP 16, le formateur utilise les actes directifs par le biais de questions pour accompagner le jeune à verbaliser le but de l'appel. Dans les TP 15 et 17, le jeune ne coopère pas avec le formateur pour exprimer la cause de l'appel établie au préalable avec son formateur référent. Face à la question du formateur concernant la cause de l'appel, le jeune se place dans la position de l'ignorant en répondant par « je ne sais pas », « aucune idée », parce qu'il avait peur de se confronter à une nouvelle situation. Nous rappelons que F3, un autre formateur, a déjà travaillé antérieurement sur les causes de l'appel avec S1. Il exprime indirectement qu'il n'y a pas de raison d'appeler pour ne pas passer à l'acte d'appeler.

Dans le TP 18, F1 utilise l'acte assertif et l'acte directif dans le même tour de parole. D'abord, il utilise l'acte assertif pour identifier le théorème-en-acte de la discussion du problème qui explique une des propriétés de l'aide de l'organisme social 3. Ensuite, il utilise l'acte directif en posant une question fermée, à l'aide d'un seul morphème « non », pour inciter le jeune à y répondre. Ainsi, dans le TP 19, le jeune verbalise la première cause de la prise de contact qui est d'être aidé.

Dans le TP 20, le formateur enchaîne un long tour de parole en engageant les actes assertifs pour déterminer le but principal qui est de rencontrer des psychologues. Il verbalise des informations sur la nature du problème de S1 qui est la peur de s'exprimer. Enfin, F1 reprend l'information verbalisée par S1 dans le TP 19, qui est la cause de la prise de contact, d'être aidé. La règle d'action qui ressort implicitement du TP 20 du formateur : si tu appelles, tu seras aidé.

Nous notons que l'affinement de l'objectif de l'appel par F4 entraîne un changement dans la hiérarchisation du but, du sous-but et de l'intention, par rapport à l'étape 1. En conséquence, le but est de rencontrer des psychologues, le sous-but est de se renseigner sur l'adresse (au lieu du but à l'étape 1), avec l'intention de s'entraîner à appeler (au lieu du sous-but à l'étape 1).

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Par le biais de ce schéma, nous figurons les six mouvements des tours de parole dans lesquels se sont construites les composantes des schèmes. Nous distinguons un mouvement de S1 et cinq mouvements de F1, dont un mouvement basé sur celui de S1.

M1	F1 – TP18 : Théorème-en-acte sur une des propriétés de l'aide de l'organisme social 3 : discussion des problèmes
M2	S1 – TP19 : Prise d'information sur la cause du contact : Etre aidé
M3	F1 – TP20 : But principal : rencontrer des psychologues
M4	F1 – TP20 : Prise d'information sur la nature du problème de S1 : la peur de s'exprimer
M5	F1 – TP20 : Reprise de l'information sur la cause du contact : Etre aidé
M6	F1 – TP20 : La règle d'action implicite : si tu appelles, alors tu seras aidé. (sur la base du TP19)

Schéma 2 des mouvements interactionnels du TP 14-20

Dans le schéma d'action ci-dessous, nous notons en noir les composantes du schème d'action initiées par le formateur et en rouge celles du jeune.

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler



Schéma 2 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 14 à 20 de l'E10 (se rajoutant au schéma 1 du TP 3 à 5)

Troisième interaction : troisième étape de la conceptualisation du schème d'action

Cette troisième étape concerne les TP 21 à 29 entre F4 et S1. Cette phase aborde les prises d'informations sur la cause de l'appel et la nature du problème du jeune.

E10 - TP 21 à 29 (9 novembre 2009)

21S1 Stagiaire 1 : Bonjour, j'aimerais euh, prendre euh, prendre un rendez-vous pour voir euh, pour voir euh, s'il y a quelqu'un euh, qui pourrait euh, m'aider euh.

22F4 Formateur 4 : T'aider à quoi ?

- 23S1 Stagiaire 1 : Euh m'aider, à euh à prendre euh, à prendre euh, à comprendre euh...(10s) à comprendre mon problème euh ... (3s).
- 24F4 Formateur 4 : Le problème de quoi ?
- 25S1 Stagiaire 1 : Le problème, euh de timidité euh.
- 26F4 Formateur 4 : Est-ce que tu es convaincu de ça ?
- 27S1 Stagiaire 1 : ... (10s) Ouais, je suis euh, je suis timide.
- 28F4 Formateur 4 : Et que tu as besoin d'aide ?
- 29S1 Stagiaire 1 : ... (20s) (S1 se déplace dans la pièce et fait des va-et-vient devant le téléphone).

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans le TP 21, après une interruption de la conversation de F1 et S1 et sans demande préalable de la part du formateur, S1 ouvre la séquence en prenant l'initiative de produire une activité verbale qui n'a pas été assignée par le formateur. Il utilise les actes assertifs pour simuler le premier tour de l'appel téléphonique en incluant directement la règle d'action abordée dans l'étape précédente : « Si tu appelles, tu seras aidé. » Il verbalise qu'il veut prendre un rendez-vous pour être aidé. Il produit une prise d'information sur les causes de la prise de contact qui est d'être aidé. Il a dépassé le but fixé au préalable par le formateur, qui est de rencontrer des psychologues, et commence à trouver un moyen pour le réaliser : prendre un rendez-vous. C'est un marqueur d'acquisition du but du schème d'action verbalisé dans la deuxième étape par F1. Nous notons que nous n'avons pas considéré le TP 21 comme une partie de la séquence de préparation de l'appel téléphonique, parce que l'objectif de la simulation est la restitution des buts de l'appel téléphonique et non l'entraînement à l'appel téléphonique. De ce fait, nous l'avons inclus dans la séquence d'identification des objectifs de l'appel.

Dans les tours de parole 22, 24, 26 et 28, F4 utilise les actes directifs exprimés par des questions pour inciter le jeune à verbaliser des informations sur la nature de l'aide de l'organisme social 3 et la nature du problème qu'il rencontre. La coopération du formateur prend la forme d'accompagnement de la verbalisation du jeune.

S1 coopère dans les réponses aux questions de F4 dans les TP 23, 25 et 27 et réalise la complétude conversationnelle, ce qui n'était pas le cas dans l'étape précédente dans laquelle F4 a aussi utilisé les actes directifs sous forme de questions. Nous relevons un développement dans l'attitude de coopération du jeune de l'étape 2 à l'étape 3. La seule exception est le TP 29 dans lequel le jeune ne répond pas à la question du formateur posée dans le TP 28. Nous faisons le constat que le jeune n'a pas répondu parce qu'il avait peur d'appeler, cela se manifeste par ses mouvements de « va-et-vient » devant le téléphone. La cause de la peur est la non-acquisition, au moment de cette troisième étape, de toutes les composantes du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 qui lui permettront de passer à l'acte.

Dans le TP 23 et 25, S1 produit une intervention sur la prise d'information, notamment les causes de la prise de contact : comprendre le problème de timidité. En même temps, il produit une information sur la nature de son problème qui est la timidité et reprend cet élément dans le TP 27 en s'appropriant le problème. Nous relevons que c'est la première fois que le problème du jeune est exprimé sous le mot « timidité ». Nous notons que dans l'étape précédente, F1 définit la nature du problème par « la peur de s'exprimer » qui a été appropriée par S1 ; il produit, ainsi, dans cette étape le mot « timidité » qui est plus adapté à la nature de son problème. C'est à la fois un marqueur de coopération et de développement du jeune. Le

jeune coopère dans la co-construction du schème d'action. De même, il manifeste un développement dans le sens où il a acquis la nature du problème prononcée par F1 dans l'étape 2 et il est capable, dans l'étape 3, de la transformer pour qu'elle reflète mieux son problème.

E10 – TP 29 à 30 (9 novembre 2009)

29S1 Stagiaire 1 : ... (20s) (S1 se déplace dans la pièce et fait des va-et-vient devant le téléphone) (*clôture de la séquence*)

30F4 Formateur 4 : Tu ne veux pas t'asseoir pour que tu sois plus à l'aise au téléphone ? (*nouvelle séquence : préparation de la méthode d'appeler*)

Dans le TP 29, le formateur clôture la séquence suite à l'apparition du nouvel état du jeune : le stress et la peur d'appeler. De ce fait, il passe à la séquence suivante qui est de « préparer la méthode d'appel ». La stratégie de F4 est de changer les objets abordés à l'intérieur de la séquence, pour inviter le jeune à être plus productif.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans cette étape, par rapport aux deux étapes précédentes, nous relevons le développement du jeune quant à la production des mouvements des tours de parole qui ont construit les composantes du schème d'action propres à l'appel de l'organisme social 3. Comme nous l'avons figuré dans le schéma 3 ci-dessous, S1 a produit trois mouvements dans quatre tours de parole différents.

M1	S1-TP21 : Prise d'information sur la cause du contact : demande de l'aide
M2	S1 - TP23 et 25 : Prise d'information sur la cause du contact : Etre aidé
M3	S1 - TP25 et 27 : Prise d'information sur la nature du problème : timidité

Schéma 3 des mouvements interactionnels du TP 21-29

Nous relevons que dans cette interaction, les tâches de chaque interlocuteur sont bien distinctes. F4 incite S1 à verbaliser par le biais des actes directifs, sous forme de questions, ce qui a aidé S1 à produire des mouvements interactionnels. Nous notons que F4 ne produit aucun mouvement dans cette interaction.

Nous rajoutons les mouvements du schéma précédent sur le schéma d'action ci-dessous. Nous rappelons que le symbole de « clé » avant les composantes du schème du jeune indique l'appropriation du contenu propositionnel du formateur dans les énoncés du jeune.

Nous notons que la « demande d'aide » est basée à la fois sur l'intervention de S1 dans la deuxième étape « être aidé », mais aussi sur l'utilisation du concept d'aide par F1 pour formuler la règle d'action « si tu appelles, alors tu seras aidé ». De même, « comprendre le problème de timidité » et le problème même de « timidité », qui sont prononcés dans la troisième étape par S1, sont basés sur la « peur de s'exprimer » prononcée par F1 dans la deuxième étape.

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

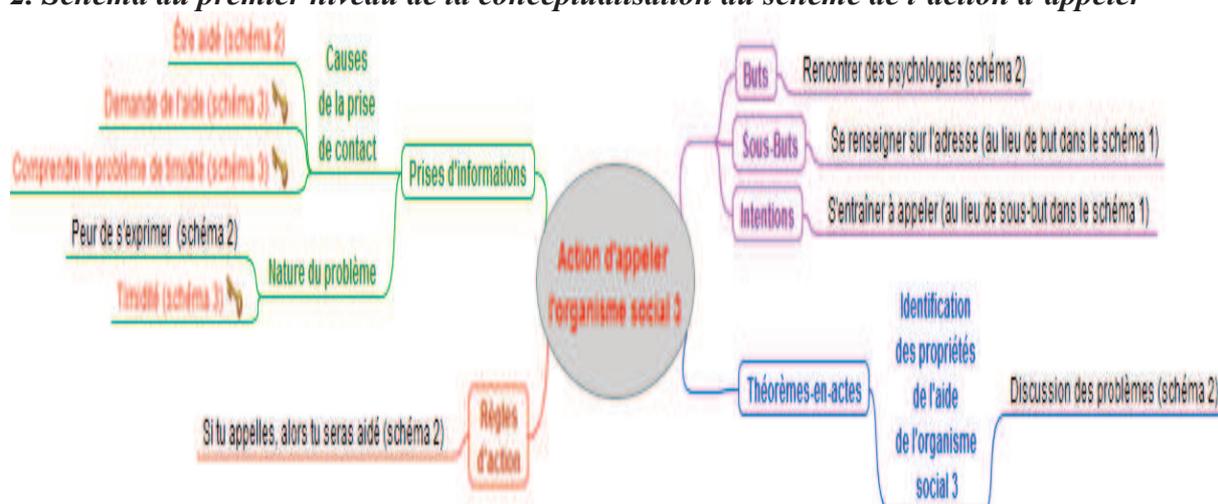


Schéma 3 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 21 à 29 de l'E10 (se rajoutant au schéma 1 du TP 3 à 5 et au schéma 2 du TP 14 à 20)

Quatrième interaction : quatrième étape de la conceptualisation du schème d'action

Cette quatrième étape concerne les TP 47 à 51 entre F1 et S1. Cette dernière étape des interactions de l'E10 produit les dernières composantes du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 : les prises d'informations sur la cause de la prise de contact et sur la nature du problème, le concept pragmatique, les théorèmes-en-acte, les anticipations, les règles d'action et la prise de décision.

Compte tenu de la longueur du TP 48 de F1, nous citons et utilisons uniquement les extraits des parties du tour de parole, nécessaires à l'analyse. Par contre, nous mentionnons l'intégralité des TP 47, 49, 50, 51.

E10 - TP 47 à 51 (9 novembre 2009)

47F1 Formateur 1 : L'objectif euh, de (l'organisme social 3), euh, en fait c'est un euh, pour euh, il y a des personnes qui pourraient t'aider (Interruption)

48F1 [...] Tu vas euh, une heure euh, voilà euh, c'est comme si tu vas aller voir un médecin, c'est tout, euh voilà, et tu ne vas pas dormir là-bas

49S1 Stagiaire 1 : (coupe la parole) Pas comme euh, à (l'organisme de sortie 1) euh.

50F1 Formateur 1 : Ouais, c'est pas comme à l'(organisme de sortie 1)

51S1 Stagiaire 1 : On va euh, juste discuter euh, ouais euh, je veux euh, y aller.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Nous relevons que dans le TP 47, F1 utilise les actes assertifs pour reprendre une information déjà verbalisée sur la cause de la prise de contact, être aidé. Dans le TP 48, il utilise majoritairement les actes assertifs pour présenter le concept organisateur de l'activité, les prises d'information, l'anticipation et les théorèmes-en-acte. Dans le TP 48, il passe des actes assertifs aux actes directifs pour exprimer les règles d'action.

Dans le TP 48, F1 verbalise le concept organisateur de l'activité d'appeler dont le but implicite est d'inciter le stagiaire à rencontrer un psychologue pour « blocage » et parce qu' « il y a des choses en toi qui font qu'il y a un blocage ». C'est à la fois, le concept pragmatique, qui déclenche l'activité du formateur au moment de l'entretien, et le concept pragmatique de l'action d'appeler l'organisme social 3 que F1 essaye tout au long de la séquence d'identification de l'objectif d'appeler, de communiquer à S1 pour qu'il se les approprie.

Dans le TP 48, F1 utilise l'acte assertif pour présenter au jeune des informations sur :

- *les causes de la prise de contact* : être aidé, établir une relation de confiance avec les autres, relever la source du problème de timidité et trouver des solutions.
- *la nature du problème du jeune* : problème d'expression (cité à deux reprises), peur des autres, problème de relation avec les autres.

Dans le même tour de parole, F1 utilise aussi l'acte assertif pour expliquer les théorèmes-en-acte portant sur l'identification des propriétés de l'aide de l'organisme social 3 : discussion sous secret médical (cité à deux reprises), identique à une visite chez un médecin, sans hébergement. Le formateur utilise aussi l'acte assertif pour verbaliser une « anticipation » : généraliser le problème relationnel de S1 à d'autres jeunes.

F1 verbalise deux règles d'action en utilisant les actes directifs exprimés sous forme d'une demande d'accomplir une action future.

La première règle d'action est : « si toi tu sens qu'ils ne t'apportent rien tu t'arrêteras ».

La deuxième règle d'action prend une forme négative : « si toi tu ne veux pas y aller euh, mais au moins ce qu'on te demande euh, c'est d'aller au moins une fois euh, une fois discuter et voir euh ...tu vas euh, une heure ». Dans le schéma d'action, nous notons les deux règles d'action sous la forme suivante :

- Si tu sens que l'aide de l'organisme social 3 ne t'apporte rien, alors tu arrêteras.
- Si tu ne veux pas aller, donc vas au moins une fois, une heure pour discuter et essayer.

Sur la base des trois théorèmes-en-acte verbalisés par F1 dans le TP 48 sur les propriétés de l'aide de l'organisme social 3, dans le TP 49 et le TP 51, S1 produit deux théorèmes-en-acte qui montrent une appropriation du contenu propositionnel du formateur.

D'abord, sur la base des deux théorèmes-en-acte, correspondant à une visite chez un médecin sans hébergement, verbalisés par F1 dans le TP 48 : « c'est comme si tu vas aller voir un médecin ... (3s) tu ne vas pas dormir là-bas », dans le TP 50, S1 associe ces théorèmes-en-acte à ce qu'il a déjà vécu quelques semaines auparavant à l'internat de l'organisme de sortie 1. Ainsi, il verbalise un théorème-en-acte sur l'identification des propriétés de l'organisme social 3 : « pas comme euh, à l'organisme de sortie 1 », pas d'hébergement comme à l'organisme de sortie 1. Nous relevons que ce que le formateur lui a expliqué auparavant de son expérience passée est un marqueur d'intégration. C'est, donc aussi, un marqueur d'apprentissage qui passe par le processus d'appropriation du contenu propositionnel du formateur.

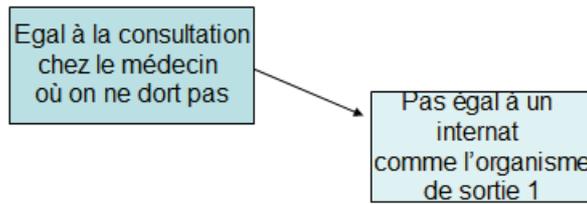


Schéma de l'appropriation du jeune des théorèmes-en-acte formulés par le formateur

Ensuite, il verbalise dans le TP 51, le théorème-en-acte qui est de discuter, « On va euh, juste discuter », sur la base du théorème-en-acte prononcé par F1 au préalable, « discussion sous secret médical ». Le mot « juste » exprime la simplicité de l'action d'appeler par rapport à ce qu'il pensait auparavant. C'est un marqueur d'appropriation du contenu conversationnel du formateur et de l'apprentissage. Nous relevons que lorsque le jeune ne s'exprimait pas dans le long TP 48 de F1, il était en position d'apprentissage. Il était en train d'intégrer les éléments du schème d'action que F1 verbalise sur son expérience passée, ce qui lui a permis de résoudre son problème interne de peur de ce nouvel organisme.

Dans le TP 51, une fois que les composantes du schéma d'action sont co-construites, S1 exprime son accord d'appeler par le morphème « oui » et de s'engager dans la tâche proposée auparavant par le formateur. L'accord verbal de S1 est basé sur un travail préalable de construction et de déconstruction du savoir au sens de Pastré tout au long des quatre interactions de l'E10. Nous notons que ce n'est pas seulement un accord sur l'action d'appeler, mais un accord sur le contenu propositionnel de F1 et F4 et sur les composantes du schème d'action produites dans les interactions précédentes.

Par la suite, dans le même tour de parole, il prend la décision de se rendre à l'organisme social 3 « je veux euh, y aller » qui sous-tend la décision d'appeler pour pouvoir y aller. Il utilise un acte engageant pour accomplir l'action future d'aller à l'organisme social 3, qui est la tâche assignée au début par F1. Nous relevons que la prise de décision d'appeler ne vient qu'à la fin de cette séquence, une fois que toutes les composantes des schèmes d'action d'appeler l'organisme social 3 sont co-construites.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans le schéma d'action ci-dessous du TP 47 à 51, nous notons 16 mouvements de F1, dont 1 mouvement dans le TP 47 et 15 mouvements dans le TP 48. La cause du long TP 48 de F1 est la réponse de S1 concernant le besoin d'aide dans le TP 20 qu'il a jugé non-satisfaisante. De ce fait, dans le même tour de parole, il a verbalisé une large palette des composantes du schéma d'action : prises d'informations sur la cause de la prise de contact et sur la nature des problèmes, concept organisateur de l'action, anticipation, théorèmes-en-acte et règles d'action.

S1 effectue 3 mouvements. Dans le M17 et le M18, S1 verbalise deux théorèmes-en-acte qui sont le reflet de l'appropriation des théorèmes-en-acte verbalisés au préalable par F1. Dans le M19, S1 clôture la séquence de l'identification des objectifs de l'appel par une prise de décision qui marque l'intégration des différentes composantes du schème d'action co-construites dans les quatre interactions de l'E10.

M1	F1-TP47	Prises d'informations sur la nature du problème : <i>expression</i>
M2	F1-TP48	Prises d'informations sur la cause du contact : <i>être aidé</i>
M3	F1-TP48	Concept organisateur de l'activité : <i>blocage</i>
M4	F1-TP48	Prises d'informations sur la cause du contact : <i>établir une relation de confiance avec les autres</i>
M5	F1-TP48	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>discussion sous secret médical</i>
M6	F1-TP48	Prises d'informations sur la nature du problème : <i>expression</i>
M7	F1-TP48	Prises d'informations sur la cause du contact : <i>relever la source du problème de timidité</i>
M8	F1-TP48	Prises d'informations sur la nature du problème : <i>peur des autres</i>
M9	F1-TP48	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>discussion sous secret médical</i>
M10	F1-TP48	Règles d'action : <i>si tu sens que l'aide du CAMPS ne t'apporte rien, alors tu arrêteras</i>
M11	F1-TP48	Prises d'informations sur la nature du problème : <i>problème de relation avec les autres</i>
M12	F1-TP48	Prises d'informations sur la cause du contact : <i>trouver des solutions</i>
M13	F1-TP48	Règles d'action : <i>si tu ne veux pas aller, donc vas au moins une fois, une heure pour discuter et essayer</i>
M14	F1-TP48	Anticipations : <i>généraliser le problème relationnel de S1 à d'autres jeunes</i>
M15	F1-TP48	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>égale à la visite du médecin</i>
M16	F1-TP48	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>pas d'hébergement</i>
M17	S1-TP49	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>pas égale à l'internat de l'Epide</i>
M18	S1-TP51	Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide du CAMPS : <i>juste discuter</i>
M19	S1-TP51	Prise de décision : <i>se rendre chez le psychologue qui sous-tend appeler pour se rendre chez le psychologue</i>

Schéma 4 des mouvements interactionnels du TP 47-51

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler¹¹

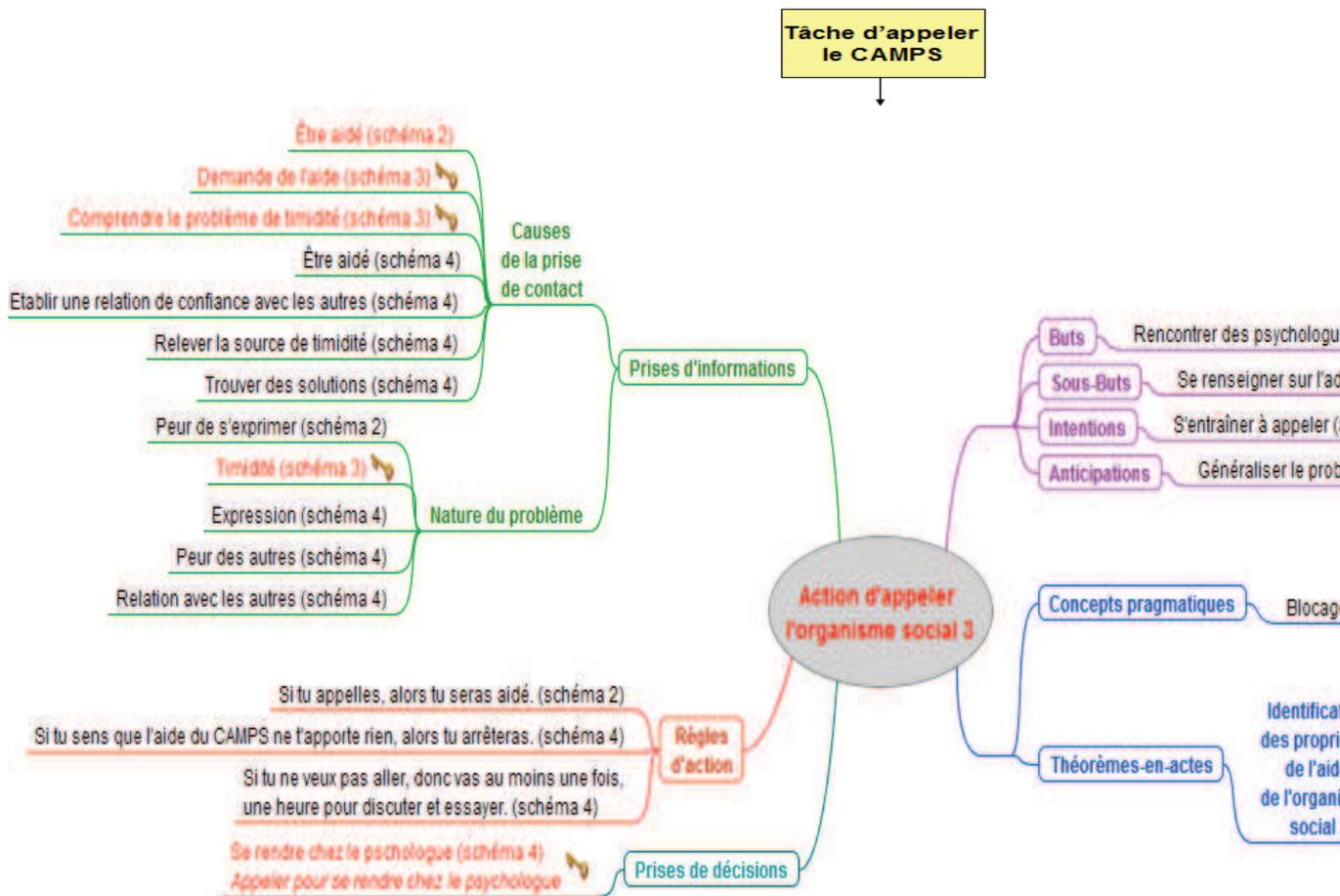


Schéma 4 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social 3 (niveau 1) : TP 47 à 51 de l'E10 (se rajoutant au schéma 1 du TP 3 à 5, au schéma 2 du TP 14 à 20 et au schéma 3 du TP 21 à 25)

¹¹ Le schéma d'action 4 rassemble toutes les composantes du schème d'action d'« appeler l'organisme social 3 » des quatre interactions qui concernent la séquence d'appel dans l'E10.

3.2. Analyse interactionnelle de l'E16

Analyse conversationnelle et analyse de la conceptualisation du schème d'action de l'action d'appeler de l'E16

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteur de l'appel téléphonique
E16	18 novembre 2009	S1 et F4	5-12	I5

Dans l'E16, nous avons repéré une seule interaction qui aborde la séquence d'identification des objectifs de l'appel téléphonique. Elle a lieu entre S1 et F4, du TP 5 au TP 12. Nous notons que cette séquence est le résultat des quatre interactions entre F1, S1 et F4 dans l'E10 et des appels téléphoniques de S1 avec les interlocuteurs 1, 2, 3 et 4. Ils avaient comme résultat l'orientation de S1 vers l'organisme social 3 qui propose le service de suivi psychologique aux jeunes de plus de 18 ans et qui ne sont plus scolarisés. S1 s'est renseigné au préalable sur l'adresse avec l'I3. Nous rappelons que dans le quatrième appel téléphonique, S1 a laissé un message vocal au psychologue (I4). Par la suite, le psychologue lui a laissé un message vocal sur son portable. Pour entrer en contact avec lui, il s'est rendu à l'accueil de l'organisme dans lequel il travaille et lui a aussi laissé un message de le rappeler, mais il ne l'avait pas encore rappelé au moment de l'E16.

Une seule interaction : une seule étape de la conceptualisation du schème d'action

E16 - TP 5 à 12 (18 novembre 2009)

5S1 Stagiaire 1 : Euh, j'ai été euh, l'autre jour euh, à, à (l'organisme social 3).

6F4 Formateur 4 : Oui.

7S1 Stagiaire 1 : Et euh, le psychologue n'est pas euh, là-bas euh, tout le temps euh.

8F4 Formateur 4 : Oui.

9S1 Stagiaire 1 : ... (3s) Euh, le monsieur euh, là-bas euh, m'a dit que euh, ils vont euh, m'appeler euh, j'ai, j'ai laissé euh, mon numéro euh, de tél., téléphone et euh, le psychologue euh, m'a appelé euh, mais j'ai pas euh, de crédits euh, euh, est-ce que je peux euh, l'appeler ?

10F4 Formateur 4 : Oui bien sûr.

11S1 Stagiaire 1 : Euh, euh il m'a dit euh, il m'a dit euh : « Monsieur (cite son prénom), appelez-moi euh, pour euh, le rendez-vous. »

12F4 Formateur 4 : Hum.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Du TP 5 au TP 11, S1 utilise majoritairement l'acte assertif pour exprimer des informations sur la cause de l'appel téléphonique et la nature du problème, le but, le sous-but, l'anticipation, le théorème-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide. Il utilise l'acte directif pour effectuer la demande d'appeler le psychologue qui exprime le schème de l'action d'appeler, dans le dernier énoncé du TP 9.

Dans le TP 5 et le TP 7, S1 verbalise une seule intervention thématique, sa première partie est dans le TP 5 et la deuxième partie dans le TP 7. Dans le TP 6, F4 a utilisé un morphème servant d'accusé de réception et qui est responsable de la deuxième intervention de S1 dans le TP 7.

Dans le TP 5, S1 verbalise la première prise d'information sur la cause du contact téléphonique avec le psychologue, qui est de s'être rendu à l'organisme social 3.

Pour analyser le TP 7, nous avons élaboré une nouvelle méthode que nous avons intitulée « l'analyse de la dépendance et de l'indépendance des interventions »¹² pour relever de nouvelles composantes du schème d'action¹³. Par le biais de trois modalités, nous analyserons le TP 7 comme une intervention dépendante du tour de parole précédent ou dépendante du tour de parole suivant ou comme une intervention indépendante. Chacune de ces trois modalités d'analyse nous permet de relever de nouvelles composantes du schème d'action. Pour cela, nous avons choisi une intervention « de référence », existante dans le TP 7, qui peut être analysée de façon indépendante ou de façon dépendante de l'intervention qui la précède ou qui lui succède. Le résultat de chacune de ces modalités nous permet de relever une nouvelle composante de schème d'action.

Modalité 1 : analyse de l'intervention dépendante du tour de parole qui la précède

D'abord, en analysant les TP 5 et 7, comme une seule intervention, dans laquelle l'intervention du TP 7 dépend de l'intervention du TP 5 qui le précède, nous relevons que la verbalisation de S1 porte sur des informations de la cause du contact téléphonique avec le psychologue : l'absence du psychologue lorsqu'il s'est rendu à l'organisme social 3.

Modalité 2 : analyse de l'intervention indépendante

Ensuite, en analysant l'intervention « de référence » du TP 7, comme une intervention indépendante, sans son rattachement aux tours de parole qui la précèdent ou lui succèdent, nous relevons deux composantes du schème de l'action d'appeler le psychologue. La première est le théorème-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide : présence alternée du psychologue ; la deuxième est le but implicite de l'appel téléphonique qui est de rencontrer le psychologue. Nous désignons par le mot « implicite » la compréhension du but dans le sens du tour de parole, sans qu'il soit explicité clairement dans l'activité verbale.

Comme dans le TP 6, F4 produit dans le TP 8 un morphème, servant d'accusé de réception et responsable de la troisième partie de la première intervention thématique de S1 dans le TP 9. Nous rappelons que S1 a initié cette intervention dans le TP 5, il l'a complétée dans le TP 7 et le TP 9.

¹² Nous différencions cette méthode d'analyse « de la dépendance et de l'indépendance des interventions » de la méthode d'analyse « de la dissociation et l'association des énoncés » que nous avons élaborée au cours de l'analyse des interactions de l'E37. Cependant, les deux ont le même objectif : repérer les composantes du schème d'action dans l'activité verbale des protagonistes, en effectuant un travail d'élaboration des interventions et des énoncés de l'interaction sujet d'analyse.

¹³ L'explication détaillée des différentes étapes de cette méthode d'analyse se trouve dans la discussion de l'E16.

Modalité 3 : analyse de l'intervention dépendante du tour de parole qui lui succède

Enfin, nous associons l'intervention « de référence » du TP 7 au TP 9, notamment à l'énoncé de la demande d'appeler à la fin du TP 9 et nous construisons une anticipation : appeler aux heures de présence du psychologue.

7S1 Stagiaire 1 : Et euh, le psychologue n'est pas euh, là-bas euh, tout le temps euh.

9S1 Stagiaire 1 : (...) est-ce que je peux euh, l'appeler ?

Dans le TP 9, S1 verbalise des informations sur trois causes de la demande de prise de contact téléphonique : avoir eu une promesse du centre que le psychologue le rappellerait, avoir laissé ses coordonnées et avoir reçu un appel du psychologue. Par la suite, dans le même tour de parole, S1 verbalise des informations sur la nature du problème qu'il rencontre : c'est de ne pas avoir de crédits pour appeler. A la fin de ce tour de parole, tout en s'adressant au formateur, S1 verbalise le schème de l'action, qui est d'appeler le psychologue en l'exprimant sous forme de demande de permission d'appeler depuis le bureau du formateur. Dans ce dernier énoncé, nous relevons que S1 s'auto-assigne la tâche d'appeler le psychologue.

Cette demande d'appeler le psychologue, exprime à son tour une prise de décision du jeune d'appeler à partir du bureau du formateur qui a précédé le Temps1 de l'interaction entre S1 et F4. Cette prise de décision est le déclencheur de cette interaction initiée par S1, mais elle n'est pas suffisante pour réaliser l'action de S1 dans le Temps2. De ce fait, dans le Temps1, notamment dans le TP 10, la prise de décision de F4 d'accorder la permission à S1 d'appeler de son bureau, permettra la réalisation de l'action dans le Temps2.

En analysant les énoncés du TP 11, nous relevons deux composantes du schème. S1 donne des informations sur les causes de la demande du contact téléphonique qui est de répondre au message du psychologue, lui demandant de l'appeler. A la fin du même tour, il exprime le sous-but de la prise de rendez-vous, dissimulant ainsi le but principal de rencontrer le psychologue, qui est implicite comme dans le TP 7.

En analysant la totalité du TP 11, nous notons une nouvelle composante du schème. S1 donne des informations sur les causes de la demande de contact téléphonique qui est de résoudre le problème de joindre le psychologue.

Nous déduisons de l'analyse de l'activité verbale de S1, l'existence implicite du concept pragmatique et de sa règle d'action. Le concept pragmatique est « le problème » qui a surgi lorsqu'il a rencontré des obstacles l'empêchant de réaliser le but de rencontrer le psychologue, qui a déjà été fixé dans l'E10. Les différentes composantes du schème de l'action d'appeler le psychologue, représentent une construction d'une solution au concept de « problème » de S1 : appeler le psychologue à partir du bureau du formateur.

La règle d'action implicite que S1 a mise en pratique, tout au long de l'interaction du TP 5 au TP 11 est : si je clarifie le problème avec le formateur, alors je pourrai appeler le psychologue depuis son bureau.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Nous avons repéré dans la co-activité de S1 et F4, des TP 5 au TP 12 de l'E16, 14 mouvements interactionnels, à l'intérieur des tours de parole, participant à la co-construction

des composantes du schème de l'action d'appeler le psychologue. S1 a produit 13 mouvements et F4 un seul mouvement.

M1	S1-TP 5	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : être rendu à l'organisme social 3
M2	S1-TP 7	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : l'absence du psychologue
M3	S1-TP 7	: Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés de l'aide : présence alternée du psychologue
M4	S1-TP 7 et 9	: Anticipations : appeler aux heures de présence du psychologue
M5	S1-TP 9	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : promesse du centre que le psychologue l'appellera
M6	S1-TP 9	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : avoir laissé ses coordonnées
M7	S1-TP 9	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : appel effectif du psychologue
M8	S1-TP 9	: Prises d'information sur la nature du problème : ne pas avoir de crédits pour appeler
M9	S1-TP 9	: Schème de l'action future : appeler le psychologue
M10	S1-TP 9	: Prise de décision : appeler du bureau du formateur
M11	F4-TP 10	: Prise de décision : accorder la permission d'appeler
M12	S1-TP 11	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : répondre au message du psychologue (lui demandant de l'appeler)
M13	S1-TP 11	: Sous-but : prendre un rendez-vous dissimulant le but principal qui est de rencontrer le psychologue
M14	S1-TP 11	: Prises d'informations sur les causes de la prise de contact : résoudre le problème de joindre le psychologue

Schéma 1 des mouvements interactionnels du TP 5-12 de l'E16

Nous n'avons pas inclus la tâche à réaliser et les trois composantes du schème d'action, le but, la règle d'action et le concept pragmatique, dans le schéma des mouvements et nous ne les avons pas numérotés parce qu'ils ne sont pas repérables de façon directe dans l'activité verbale, ils sont implicites dans le sens de l'interaction.

- S1-TP 9** : Tâche : Appeler le psychologue
- S1-TP 7** : But de l'appel téléphonique : rencontrer le psychologue
- S1-TP 11** : But de l'appel téléphonique : rencontrer le psychologue
- S1 TP 5-1** : Règle d'action : « Si je clarifie le problème avec le formateur, alors je pourrai appeler le psychologue depuis son bureau. »
- S1 TP 5-11** : Concept pragmatique : « le problème »

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

Le schéma d'action ci-dessous inclut toutes les composantes du schème de l'action d'appeler le psychologue, celles qui sont explicites dans la co-activité verbale et celles qui sont implicites et/ou dissimulées par d'autres composantes.

Nous relevons que dans ce schéma d'action, nous n'avons pas noté les mouvements temporels des composantes du schème, comme pour l'E10, parce que nous avons une seule interaction de la séquence d'identification des objectifs à l'intérieur de l'E16.

Tâche d'appeler la psychologue

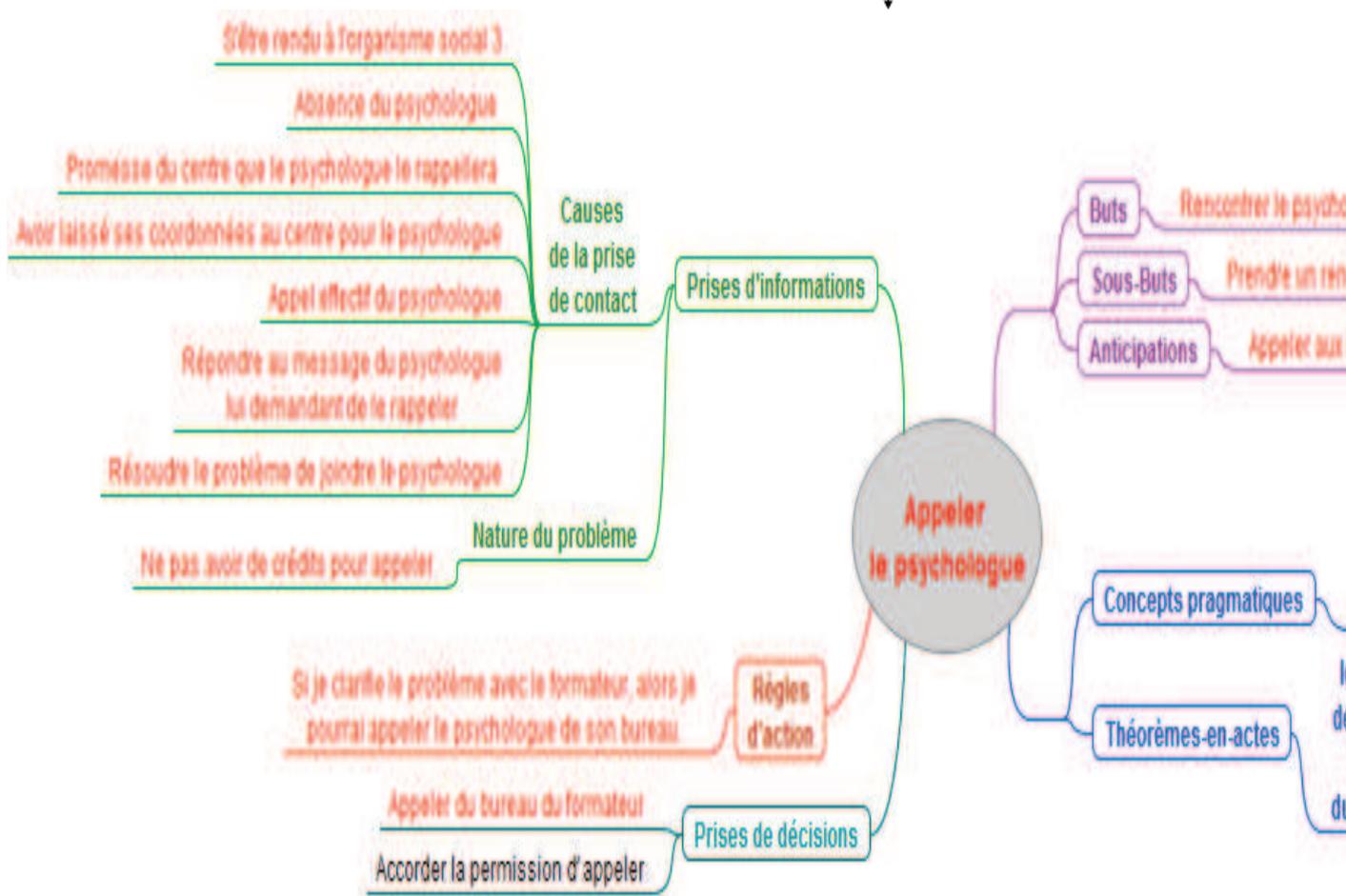


Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler le psychologue (niveau 1) : TP 5 à 12 de l'

3.3. Analyse interactionnelle de l'E19

Analyse conversationnelle et analyse de la co-construction du schème d'action de l'E19

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques
E19	25 novembre 2009	S1 et F4	1-13 20-22 32-36	16, 17, 18

Dans l'E19, nous repérons trois interactions qui abordent la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques entre S1 et F4. Elles enchâssent d'autres séquences de préparation des appels téléphoniques. Nous présentons l'analyse de ces trois interactions en trois étapes. Chacune représente l'analyse d'une interaction aidant à construire de nouvelles composantes du même schème de l'action d'appeler les employeurs dans les tours de parole suivants : TP 1 à 13, TP 20 à 22 et TP 32 à 36. Ces interactions préparent les appels téléphoniques avec les interlocuteurs 6, 7 et 8 afin de trouver un stage de vendeur de jouets. Conjointement, F4 et S1 travaillent sur plusieurs composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs à l'intérieur des trois interactions précédentes : but, sous-but, catégories-en-acte, concept pragmatique, théorèmes-en-acte, prises d'informations sur la cause de la prise du contact téléphonique et sur les critères de choix des magasins à contacter, règles d'action et prises de décision.

Dans l'analyse des première et deuxième étapes de cette séquence, nous nous sommes appuyés sur deux méthodes d'analyse, que nous avons avancées dans l'analyse et la discussion de l'E37 : un énoncé peut exprimer une seule composante du schème d'action, un énoncé peut aussi exprimer plusieurs composantes du schème d'action. Ces deux méthodes d'analyse font partie des trois méthodes que nous avons élaborées dans l'E37 pour analyser les composantes du schème de l'action existantes dans l'activité verbale des protagonistes. Dans l'analyse de cette séquence, nous n'avons pas eu recours à la troisième méthode de « dissociation et d'association des énoncés » pour extraire les composantes du schème d'action. La cause en est que la nature des énoncés ne nécessitait pas l'élaboration de cette méthode : énoncés courts, un à deux énoncés à l'intérieur du même tour de parole. Dans notre analyse, lorsque l'énoncé exprime une seule composante du schème d'action nous ne le relèverons pas dans l'analyse parce que c'est le cas le plus courant. Mais lorsqu'un énoncé exprime plusieurs composantes du schème d'action nous le ferons remarquer.

Une seule interaction : une seule étape de la conceptualisation du schème d'action

La première étape de construction du schème de l'action d'appeler les employeurs, concerne les tours de parole de 1 à 13 entre S1 et F4. Les composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs sont : les prises d'informations sur la cause du contact téléphonique et sur les critères de choix des magasins à appeler, le concept pragmatique, les catégories-en-acte, le sous-but et la règle d'action.

E19 – TP 1 à 13 (25 novembre 2009)

IS1 Stagiaire 1 : (prénom de F4), euh, j'ai la liste euh des magasins, euh, est-ce que je peux appeler euh, pour le stage ?

2F4 Formateur 4 : Oui, par quel magasin tu as choisi de commencer ?
3S1 Stagiaire 1 : Euh (nom du magasin 1), c'est (nom du magasin 1).
4F4 Formateur 4 : D'accord (nom du magasin 1), tu aimerais faire ton stage ici ?
5S1 Stagiaire 1 : Mon stage ?
6F4 Formateur 4 : Oui.
7S1 Stagiaire 1 : Je préfère le faire à (nom du magasin 2).
8F4 Formateur 4 : Ça ? À la (nom du magasin 2) ?
9S1 Stagiaire 1 : Oui.
10F4 Formateur 4 : Tu as déjà été là-bas ?
11S1 Stagiaire 1 : Non, je n'ai pas été.
12F4 Formateur 4 : Et pourquoi tu as choisi ce magasin ?
13S1 Stagiaire 1 : Euh, parce qu'il est proche du tram mais celui que je connais le mieux c'est (nom du magasin3). Je sais où c'est et j'ai déjà été.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Du TP 1 à 12, le formateur a produit six tours de parole, dont cinq avec des actes directs sous forme de questions : deuxième énoncé du TP 2 et du TP 4, TP 8, TP 10 et TP 12. Dans le premier énoncé du TP 4, F4 utilise un morphème confirmatif pour exprimer son accord sur le contenu propositionnel de S1.

Dans le premier énoncé du TP 2 et dans le TP 6, il utilise le même morphème confirmatif en réponse à la question du jeune.

Le deuxième énoncé du TP 2, exprime plusieurs composantes du schème d'action. De ce fait, l'acte directif sous forme de question du formateur a une triple fonction dans la construction du schème de l'action d'appeler les employeurs.

La première fonction est de verbaliser une catégorie-en-acte : les magasins sélectionnés. Cette catégorie-en-acte sous-tend une autre catégorie-en-acte implicite¹⁴ : les magasins qui ne sont pas sélectionnés.

La deuxième fonction est le questionnement sur le choix du lieu de stage qui est le sous-but du schème de l'action d'appeler les employeurs.

La troisième fonction est le concept pragmatique du formateur qui guide l'interaction et le concept de « choix », exprimé par le verbe choisir.

La quatrième fonction, qui est implicite, est la règle d'action : si tu veux appeler les employeurs, alors il faut hiérarchiser le choix du lieu de stage avant d'appeler.

Dans la deuxième partie du TP 4 et dans le TP 8, F4 utilise l'acte directif pour questionner S1 sur le sous-but du choix du lieu de stage. Dans le TP 10, F4 utilise l'acte directif pour questionner S1 sur le critère de choix basé sur la visite préalable du lieu de stage. Dans le TP 12, F4 questionne le jeune de façon générale sur le critère de choix du magasin.

Dans cette séquence, S1 a utilisé deux types d'actes du langage : les actes assertifs et directs. Nous présenterons successivement l'usage que S1 a fait des actes assertifs et des actes directs pour co-construire le schème de l'action d'appeler les employeurs.

Dans le premier énoncé du TP 1, S1 verbalise des assertions sur la cause de la prise de contact téléphonique avec les employeurs, qui est d'avoir fait la liste des magasins cibles pour le

¹⁴ Nous nous appuyons sur la définition que nous avons élaborée dans l'E16 de la composante du schème de l'action « implicite », sur laquelle nous comprenons le sens de l'interaction sur laquelle le protagoniste se base, mais qui n'est pas explicite dans son activité verbale.

stage. Tandis que dans le TP 3, S1 utilise l'acte assertif pour exprimer le choix du lieu de stage qui est le sous-but du schème de l'action d'appeler les employeurs. Dans le TP 7, l'acte assertif utilisé par S1 prend une autre forme qui est la préférence dans le choix du lieu de stage. Dans le TP 11, S1 utilise l'acte assertif pour verbaliser des informations sur le critère du choix du magasin qui est la connaissance préalable du lieu de stage.

S1 utilise l'acte directif à deux reprises dans cette interaction. Dans le deuxième énoncé du TP 1, l'acte directif utilisé par S1, sous forme de question, a trois utilités. La première est de demander l'accord du formateur pour appeler de son bureau, la deuxième utilité est d'exprimer le schème de l'action d'appeler les employeurs et qui va conditionner le déroulement de l'interaction. Sa dernière utilité est d'exprimer une prise d'information sur la cause du contact téléphonique qui est d'avoir préparé la liste des magasins cibles pour son stage. Ensuite, dans le TP 5, il utilise l'acte directif, exprimé sous forme de question pour s'informer sur le contenu propositionnel du TP 4 du formateur.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans la première partie du TP 1 au TP 13, S1 produit sept mouvements interactionnels, tandis que F4 en produit quatre qui verbalisent de nouvelles composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs¹⁵. Dans la deuxième partie, les mouvements interactionnels de F4 sont variés. A l'intérieur du même TP 2, il produit trois mouvements repérables dans l'activité verbale : la catégorie-en-acte, le sous-but et le concept pragmatique. Dans le TP 10 il produit une prise d'information sur le critère du choix. Les mouvements de S1 concernent le sous-but et les prises d'informations sur la cause de la prise de contact et sur les critères de choix.

M1	S1-TP 1	: Prises d'informations sur la cause de la prise de contact : avoir la liste des magasins cibles pour les stages
M2	S1-TP 1	: Schème d'action : appeler les employeurs
M3	F4-TP 2	: Catégories-en-acte : magasins sélectionnés
M4	F4 TP2	: Sous-but : choix du lieu de stage
M5	F4-TP2	: Concept pragmatique : choix
M6	S1-TP3-5 -7- 9	: Sous-but : choisir le lieu de stage
M7	F4 TP10	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M8	S1-TP 11	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M9	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M10	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M11	S1-TP 13	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage

Nous relevons que deux composantes du schème de l'action d'appeler les employeurs étaient implicites dans l'activité verbale, dans le sens où elles n'existent pas de façon directe dans

¹⁵ Nous rappelons que les mouvements interactionnels n'incluent pas toutes les questions ou informations qui existent dans l'interaction. Ils incluent uniquement la production verbale des composantes du schème et le nom de la personne qui le produit. Si le formateur questionne le jeune sur une des composantes du schème et que c'est le stagiaire qui produit l'activité verbale qui inclut l'information, c'est le mouvement du stagiaire qui sera noté.

l'activité verbale, mais nous pouvons déduire leur existence. Premièrement dans le TP 2 de F4, nous déduisons la règle d'action implicite : si tu veux appeler les employeurs, alors il faut hiérarchiser le choix du lieu de stage avant d'appeler. Deuxièmement, dans le même tour de parole, nous déduisons l'existence implicite de la catégorie-en-acte des magasins non sélectionnés. Nous rappelons que les composantes implicites ne sont pas incluses dans le schéma des mouvements interactionnels, qui contient uniquement les composantes repérables dans l'activité verbale, sans passer par la déduction de l'analyste. C'est la cause pour laquelle nous les séparons dans le schéma ci-dessous :

Composantes implicites :

F4-TP 2 : Règles d'action : si tu veux appeler les employeurs, alors il faut hiérarchiser le choix du lieu de stage avant d'appeler.

F4-TP 2 : Catégories-en-acte : magasins non-sélectionnés

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

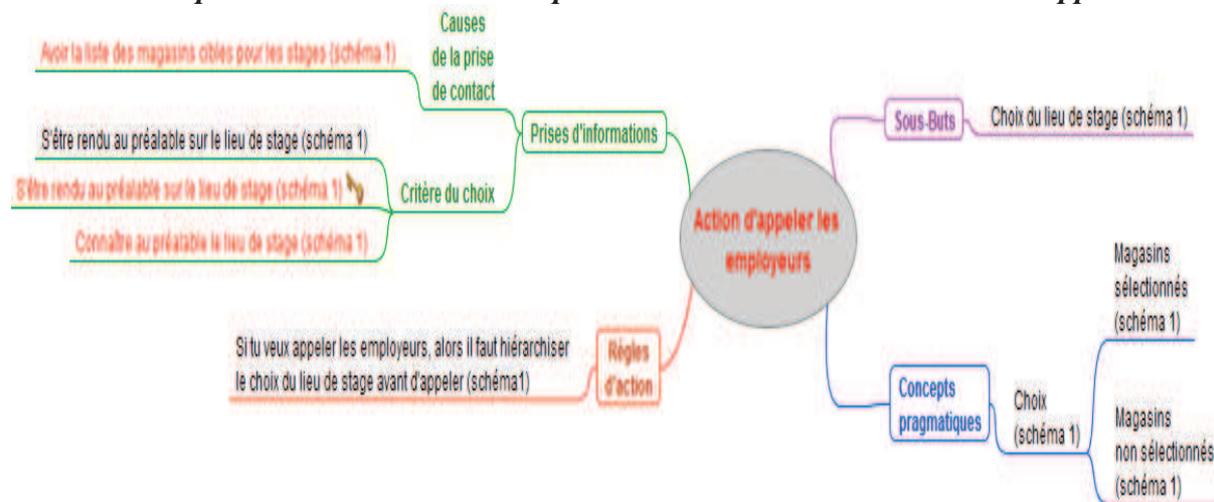


Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1) : TP 1 à 13 de l'E19

Deuxième interaction : deuxième étape de la conceptualisation du schème d'action

La deuxième étape de construction du schème de l'action d'appeler les employeurs concerne les TP 20 à 22 de l'E19, entre S1 et F4. Les composantes du schème d'action qui ont été produites verbalement dans cette interaction sont : les prises d'informations sur le critère de choix, le concept pragmatique et les catégories-en-acte.

E19 - TP 20 à 22 (25 novembre 2009)

20F4 Formateur 4 : Pourquoi tu as choisi ces trois-là et pas d'autres?

21S1 Stagiaire 1 : Euh, le numéro 1 euh, parce que je connais euh, j'ai déjà été. Le 2 euh, parce que c'est proche du tram. Le 3, parce que euh, il est au centre ville euh, au quai je connais où c'est.

22F4 Formateur 4 : D'accord.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans le TP 20, F4 utilise un acte directif pour questionner le jeune sur la catégorie-en-acte, des trois magasins sélectionnés pour le stage. Ainsi, il affine la catégorie-en-acte des magasins sélectionnés exprimée dans la première étape, en précisant leur nombre : « trois ».

Dans le même tour de parole, le concept pragmatique de « choix » guide l'interaction. Il l'exprime par le verbe choisir.

Dans le TP 21, S1 produit des actes assertifs pour verbaliser les prises d'informations sur l'état du critère de choix des trois magasins dans lequel il souhaiterait faire son stage et qu'il voudrait appeler ensuite dans un deuxième temps. Son premier choix se porte sur le magasin 1 pour deux raisons: il connaît ce lieu de stage et il s'est déjà rendu dans ce magasin. S1 commente le choix du magasin 2 par la connaissance des moyens de transport en tram qui lui permettent de s'y rendre. Il a choisi le magasin 3 parce qu'il connaît au préalable le lieu du magasin. Nous repérons aussi dans le TP 21, la verbalisation du théorème-en-acte sur l'identification des propriétés du choix qui est de situer le lieu de stage.

Dans le TP 21, nous repérons l'application de la règle d'action verbalisée dans le TP 2 de F4 : « Si tu veux appeler les employeurs, alors il faut hiérarchiser le choix du lieu de stage avant d'appeler ». Dans le TP 21, S1 applique la catégorie-en-acte des trois magasins sélectionnés.

Dans le TP 22, F4 produit un morphème qui exprime son accord sur le contenu propositionnel du jeune.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans cette deuxième étape, du TP 20 au TP 22 de l'E19 entre F4 et S1, nous repérons huit mouvements interactionnels. Deux mouvements sont effectués par F4. Il reprend le mouvement interactionnel du concept pragmatique du « choix », qu'il a déjà verbalisé dans la première étape. Il affine le mouvement des catégories-en-actes des magasins sélectionnés, déjà verbalisé dans la première étape, en précisant trois magasins.

S1 verbalise six mouvements interactionnels dans un seul tour de parole. Quatre mouvements concernent les prises d'informations sur les critères de choix du magasin à contacter par téléphone : de le connaître, de connaître les moyens de transport qui lui permettent de s'y rendre et de s'être rendu au préalable sur le lieu du stage. Les deux autres mouvements concernent le théorème-en-acte sur l'identification des propriétés du choix : situer le lieu de stage et les catégories-en-acte des trois magasins sélectionnés.

M1	F4-TP 20	: Concept pragmatique : choix
M2	F4-TP 20	: Catégories-en-acte des magasins sélectionnés : trois magasins
M3	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M4	S1-TP 21	: Théorèmes-en-acte sur l'identification des propriétés du choix : situer le lieu de stage
M5	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : s'être rendu au préalable au lieu de stage
M6	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître les moyens de transport de tram pour s'y rendre
M7	S1-TP 21	: Prises d'informations sur les critères de choix : connaître au préalable le lieu de stage
M8	S1-TP 21	: Catégories-en-acte des magasins sélectionnés : trois magasins

Schéma 2 des mouvements interactionnels du TP 20-22 de l'E19

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

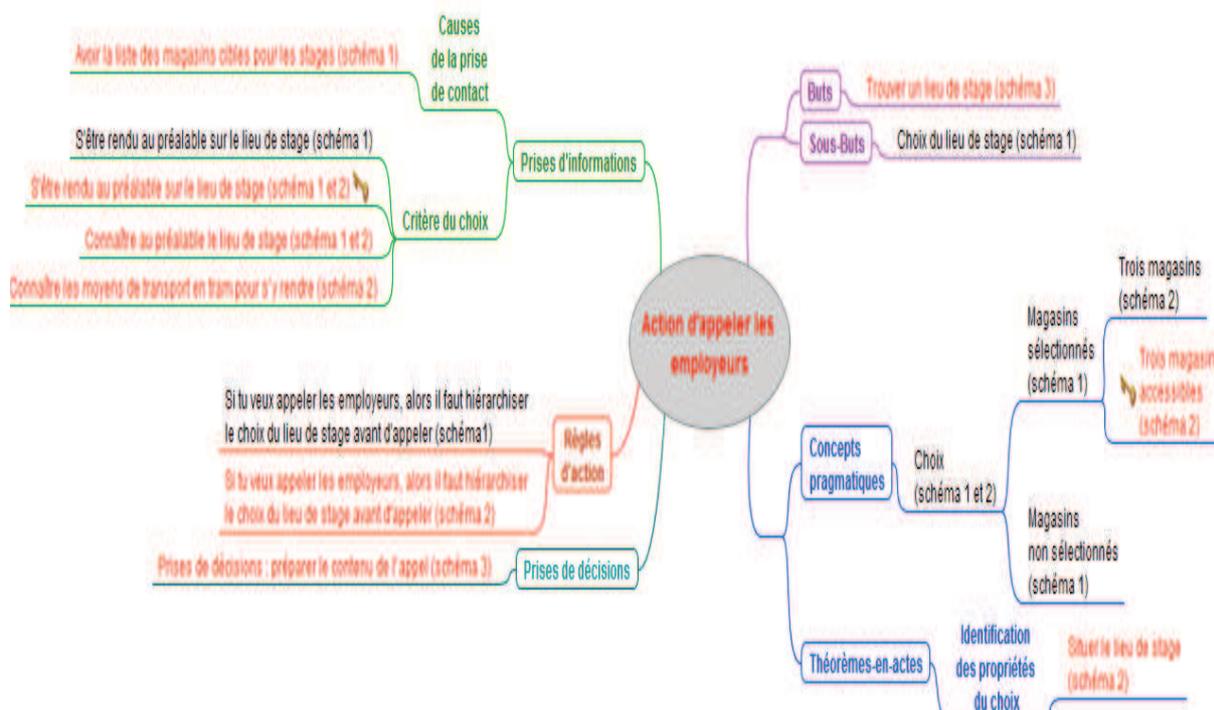


Schéma 2 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1) : TP 20 à 22 de l'E19 (se rajoutant au schéma 1 du TP 1 à 13)

Troisième interaction : troisième étape de la conceptualisation du schème d'action

La troisième étape de construction du schème de l'action d'appeler les employeurs se trouve dans l'E19, du TP 32 au TP 36 entre S1 et F4. Elle prépare deux composantes du schème : le but de l'action et la prise de décision.

E19 - TP 32 à 36 (25 novembre 2009)

32 F4 Formateur 4 : Là, on va voir quel est l'objectif de ton appel ?

33S1 Stagiaire 1 : Euh, pourquoi j'appelle ?

34F4 Formateur 4 : Oui.

35S1 Stagiaire 1 : Pour trouver un stage, bonjour euh.

36F4 Formateur 4 : Alors, c'est de trouver un stage (Fin de la séquence) (Début de la séquence de la « préparation du contenu de la conversation à venir ») Et là, tu commences par dire ce que tu vas dire au téléphone.

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans le TP 32, F4 utilise l'acte directif en posant des questions au jeune sur le but de l'appel téléphonique aux employeurs. Dans le TP 33, S1 répond à la question du formateur, par une autre question en utilisant l'acte directif pour s'assurer du contenu propositionnel du formateur. Après le morphème confirmatif utilisé par F4 dans le TP 34, S1 fournit la réponse à la question du formateur dans le premier énoncé du TP 35. Dans le deuxième énoncé du TP 35, S1 ouvre une nouvelle séquence de préparation de l'appel téléphonique en utilisant un acte assertif pour simuler l'appel téléphonique. Il s'agit de la « préparation du contenu de la conversation à venir ». Nous notons que le mot « bonjour » exprime une prise de décision de S1 de passer à une autre séquence parce que l'identification des objectifs de l'appel téléphonique est déjà réalisée.

Dans le TP 36, F4 enchâsse ce début de séquence dans la séquence d'identification des objectifs des appels téléphoniques en reprenant dans le premier énoncé du TP 36, par un acte assertif, le contenu propositionnel de S1 dans le premier énoncé du TP 35. Dans le deuxième énoncé du TP 36, F4 ré-ouvre la séquence que S1 avait déjà initiée dans le deuxième énoncé du TP 35.

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schème d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Dans la troisième étape, du TP 32 au TP 36 de l'E19 entre F4 et S1, nous avons repéré deux mouvements initiés par S1 : le but de trouver un lieu de stage et la prise de décision de préparer le contenu de l'appel. Nous notons que dans la troisième partie, F4 n'a réalisé aucun mouvement qui participe à la co-construction du schème d'action.

M1	S1-TP 33-35	: But : trouver un lieu de stage
M2	S1-TP 35	: Prises de décisions : préparer le contenu de l'appel

Schéma 3 des mouvements interactionnels du TP 32-36 de l'E19

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

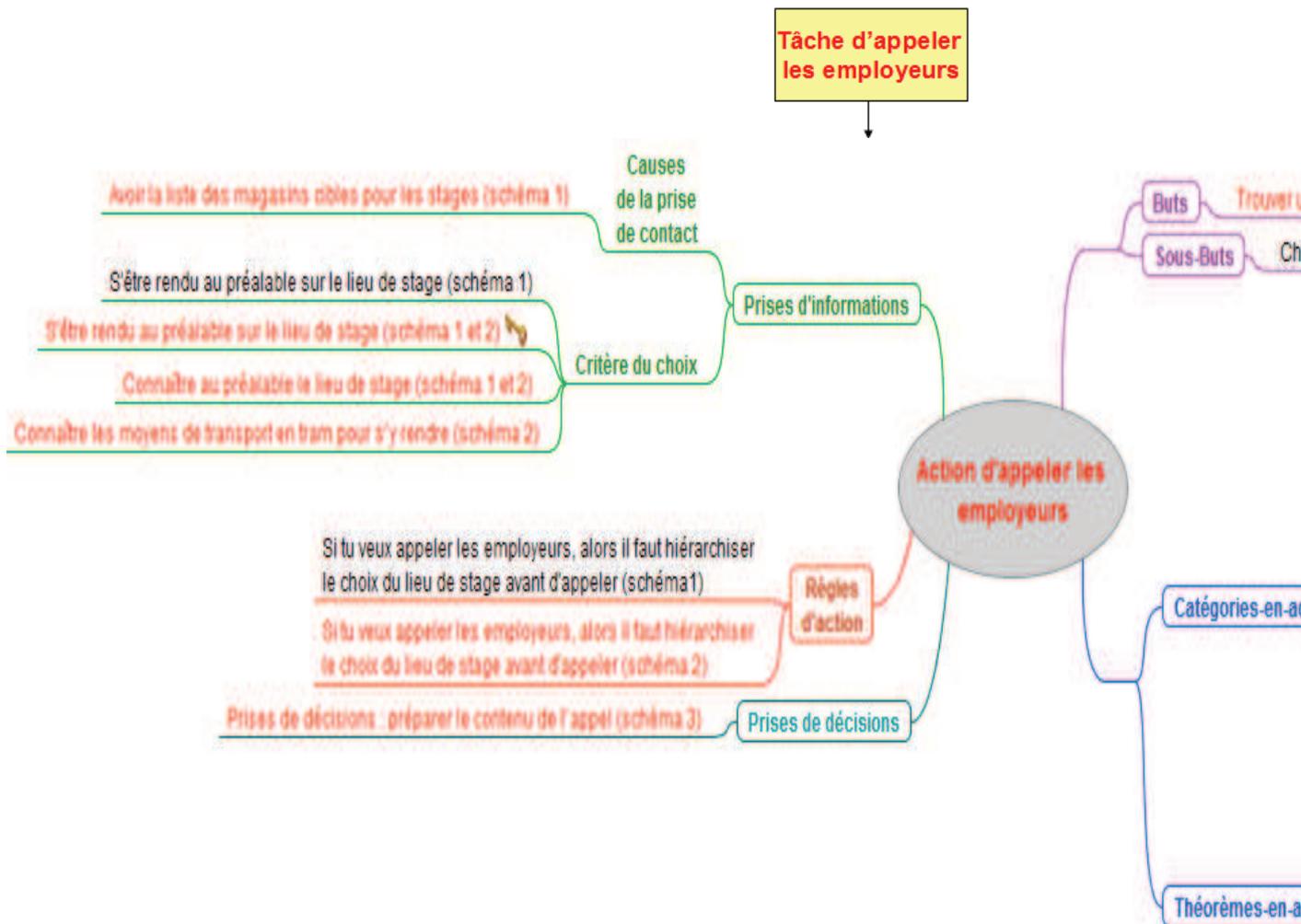


Schéma 3 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler l'organisme social
 TP 32 à 36 de l'E19 (se rajoutant au schéma 1 du TP 1 à 13 et au schéma 2 du TP 14 à 18)

3.4. Analyse interactionnelle de l'E37

Analyse conversationnelle et analyse de la co-construction du schème d'action de l'E37

Entretien	Date	Interlocuteurs de cette séquence	Tours de parole	Interlocuteurs des appels téléphoniques
E37	10 novembre 2009	S2 et F4	1-3	I9, I10, I11

L'E37 est le seul entretien qui prépare les appels téléphoniques entre F4 et S2. Nous avons repéré une seule interaction, du TP 1 au TP 3, qui travaille sur les objectifs de la prise de contact téléphonique de S2 avec les employeurs, le but étant de décrocher un stage de boulanger.

Une seule interaction : une seule conceptualisation du schème d'action

E37 - TP 1 à 4 (10 novembre 2009)

1F4 Formateur 4 : Alors (prénom de S2), qu'est-ce que tu vas faire avec tous ces noms de boulangeries ?

2S2 Stagiaire 2 : Ben, je dois me rendre mais je préfère quand même appeler parce que sinon ils vont me dire « non, on ne veut pas de stagiaires », comme ça euh... comme ça, j'aurai au moins demandé, après si ça ne marche pas ben euh... j'irai moi-même parce que ça saoule d'aller voir les patrons. J'ai fait plusieurs entreprises pour la menuiserie, il n'y a personne qui veut me prendre, ça me décourage. Je veux bien essayer d'appeler au moins euh... au moins euh... s'ils me disent non, c'est non ! Vous voyez ce que je veux dire ?

3F4 Formateur 4 : Hum, je vois (*fin de la séquence*)

4S2 Stagiaire 2 : Mais là, je ne sais pas quoi dire euh ! Si j'appelle euh... je dis quoi ? (*Début de la séquence de préparation du contenu de la conversation à venir*)

Deuxième niveau d'analyse : analyse conversationnelle

Dans le TP 1, F4 utilise l'acte directif sous forme de questions sur l'objectif de la réalisation de la tâche de recherche des boulangeries, qui est d'appeler. Nous notons que F4 connaissait au préalable la réponse, puisqu'il avait déjà discuté avec F2 qui a orienté S2. Cependant, l'objectif est de faire verbaliser S2 sur le but des appels téléphoniques.

Dans le long TP 2, S2 accomplit majoritairement des actes assertifs pour exprimer les buts de l'appel téléphonique sous diverses formes : conjectures sur le refus des employeurs, assertions sur ses préférences d'appeler au lieu de se rendre chez les employeurs et sur son découragement du refus des patrons, témoignage sur son expérience passée de l'échec dans la recherche de stage. Par le biais des actes assertifs, S2 verbalise une prise de décision, un sous-but, trois règles d'action, le schème d'action, des prises d'informations sur la cause de la prise de contact et un théorème-en-acte. Dans le dernier énoncé du TP 2, S2 interpelle le formateur en utilisant l'acte directif sous forme de questions pour demander son accord.

Dans le TP 3, l'énoncé de F4 est réactif par rapport au dernier énoncé initiatif de S2 dans le TP 2. Le TP 3 de F4 a une double utilité : la confirmation de la compréhension et l'accord sur le contenu propositionnel de S2 dans le TP 2.

Dans le TP 2, S2 construit les composantes du schème de l'objectif de l'appel téléphonique des employeurs pour arriver à l'objectif final de réussir à décrocher le stage.

Lorsque S2 a enchaîné les actes assertifs au TP 2, les énoncés se sont enchaînés dans le même tour de parole. Nous avons analysé les composantes du schème d'action de cet énoncé. Nous notons que le TP 2 contient plusieurs énoncés. Pour analyser toutes les composantes du schème de l'action d'appeler les boulangeries existantes dans l'activité verbale de S2, nous avons conçu une nouvelle méthode d'analyse que nous appelons « la méthode de dissociation et d'association des énoncés » ou des parties des énoncés. Nous avons élaboré cette méthode parce que nous avons observé que l'analyse d'un seul énoncé peut montrer une seule composante du schème d'action, mais elle peut aussi en montrer plusieurs. Cependant, la dissociation d'une partie de l'énoncé et l'association de différentes parties du même énoncé peut montrer plusieurs composantes du schème d'action. L'objectif de cette méthode est d'indiquer toutes les composantes du schème d'action qui sont exprimées par l'activité verbale. Nous explicitons la méthode d'analyse que nous avons conçue dans la discussion des résultats.

Exemple 1 : Dissociation et association des différentes parties du même énoncé

Dans ce premier énoncé du TP 2 de S2, nous appliquons cette méthode de dissociation et d'association des différentes parties du même énoncé : « Je dois me rendre mais je préfère quand même appeler parce que sinon ils vont me dire : 'non, on ne veut pas de stagiaire', comme ça euh... comme ça, j'aurai au moins demandé ». Nous décomposons et recomposons les parties de cet énoncé selon leur ordre d'apparition dans le TP 2. Nous citons une partie de l'énoncé dissociée ou associée à une autre partie de l'énoncé et la composante de schème d'action que nous relevons.

- « je dois me rendre » : première partie de la règle d'action « si je me rends, alors ils vont me dire non ».
- « mais je préfère quand même appeler » : schème de l'action d'appeler les employeurs.
- « je dois me rendre mais je préfère quand même appeler » : sous-but : essayer un autre moyen de demande d'un stage.
- « sinon ils vont me dire : 'non, on ne veut pas de stagiaires' » : deuxième partie de la règle d'action : « si je me rends, ils vont me dire non, on ne veut pas de stagiaires ».
- « sinon ils vont me dire : 'non, on ne veut pas de stagiaires', comme ça euh... comme ça, j'aurai au moins demandé » : règle d'action : « si l'employeur refuse la demande de stage par téléphone, alors j'aurai au moins demandé ».
- « je dois me rendre mais je préfère quand même appeler parce que sinon ils vont me dire : 'non, on ne veut pas de stagiaire', comme ça euh... comme ça, j'aurai au moins demandé » : prise de décision : appeler avant de se rendre chez les employeurs.

Exemple 2 : un énoncé qui exprime une seule composante du schème

- « après si ça ne marche pas ben euh... j'irai moi-même » : règle d'action « si j'appelle et que ça ne marche pas, alors je me rendrai chez les employeurs ».
- « parce que ça saoule d'aller voir les patrons » : « prise d'informations sur la cause de l'appel : ennui d'être refusé par les patrons quand il se rend chez eux ».
- « Je veux bien essayer d'appeler au moins euh... au moins euh... s'ils me disent non, c'est non » : règle d'action : « si j'appelle et que les patrons refusent de m'accepter en stage, alors j'aurai essayé ».

- « J'ai fait plusieurs entreprises pour la menuiserie, il n'y a personne qui veut me prendre, ça me décourage » :

- théorèmes-en-acte : associer le refus des employeurs au refus de sa personne.
- prises d'informations sur la cause de la prise de contact : être découragé des refus

Troisième niveau d'analyse : analyse de la conceptualisation du schéma d'action

1. Schéma des mouvements interactionnels

Du TP 1 au TP 3 de l'E37 entre S2 et F4, nous distinguons dix mouvements repérables dans l'activité verbale du jeune. Nous notons que le formateur n'a effectué aucun mouvement dans la construction des schèmes d'action dans les deux tours de parole qu'il a produit dans cette interaction.

Les mouvements produits exclusivement par S2 dans l'interaction sont dus à :

- la tâche fixée, au préalable par F1, de recherche de stage ayant comme objectif d'appeler les employeurs
- l'acte directif exprimé par F4 au TP 1
- l'expérience passée de S2 dans différents domaines. Ce n'est pas la première fois qu'il effectue une demande de stage. Il a déjà utilisé une méthode qui ne lui a pas convenu et qui a créé un refus de chercher une entreprise d'accueil parce qu'il a été refusé à plusieurs reprises. Nous remarquons qu'en se basant sur l'expérience du jeune et en prenant en compte l'étape dans laquelle il est dans le parcours de formation, proche de la sortie conditionnée par un stage en entreprise, S2 a déjà conceptualisé quatre règles d'action.

M1	S2-TP2 :	Règle d'action : si je me rends, alors ils vont me dire non
M2	S2-TP2 :	Schème d'action : appeler les employeurs
M3	S2-TP2 :	Sous-but : essayer un autre moyen de demande de stage
M4	S2-TP2 :	Règle d'action : si l'employeur refuse la demande de stage par téléphone, alors j'aurai au moins demandé
M5	S2-TP2 :	Prises de décisions : appeler avant de se rendre chez les employeurs
M6	S2-TP2 :	Prise d'informations sur la cause de l'appel : ennui d'être refusé par les patrons quand il se rend chez eux
M7	S2-TP2 :	Règle d'action : si j'appelle et que les patrons refusent de m'accepter en stage, alors j'aurai essayé
M8	S2-TP2 :	Théorèmes-en-acte : associer le refus des employeurs au refus de sa personne
M9	S2-TP2 :	Prises d'informations sur la cause de la prise de contact : être découragé des refus

Schéma des mouvements interactionnels du TP 1-3 de l'E37

S2-TP 2 : But : trouver un stage (implicite)

S2-TP 2 : Concept pragmatique : avoir une réponse positive (implicite)

Nous avons repéré deux mouvements implicites, sur lesquels le jeune se base, mais il ne les cite pas explicitement dans son activité verbale.

Nous désignons par le mot implicite la compréhension du but dans le tour de parole, sans qu'il soit explicité clairement dans l'activité verbale (E16).

Il s'agit du but qui est de trouver un stage et du concept pragmatique d'avoir une réponse positive, que nous séparons du schéma des mouvements interactionnels.

2. Schéma du premier niveau de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler

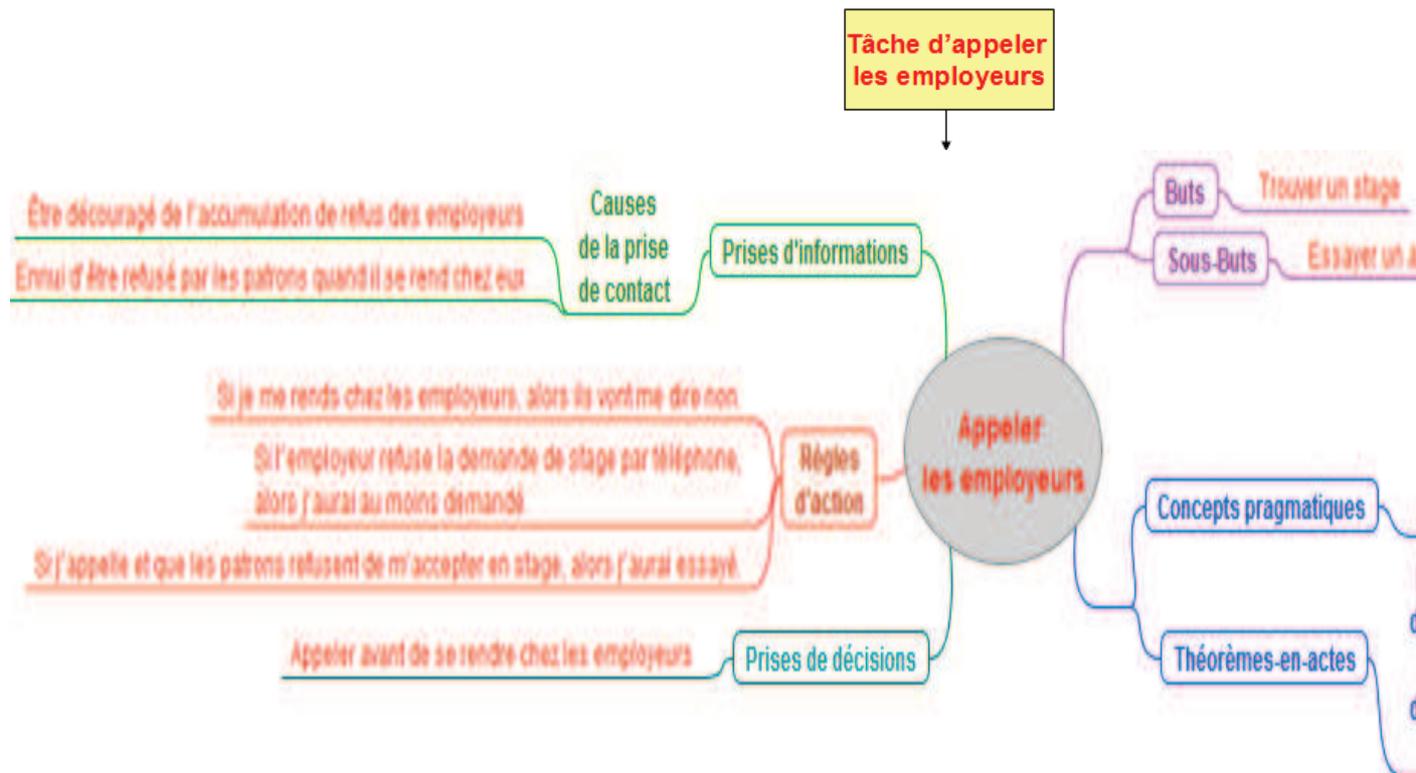


Schéma 1 de la conceptualisation du schème de l'action d'appeler les employeurs (niveau 1)

Annexe 3: Analyse statistique du nombre de mots par interactant dans les entretiens et les appels téléphoniques

1. Analyse statistique du nombre de mots par interactant

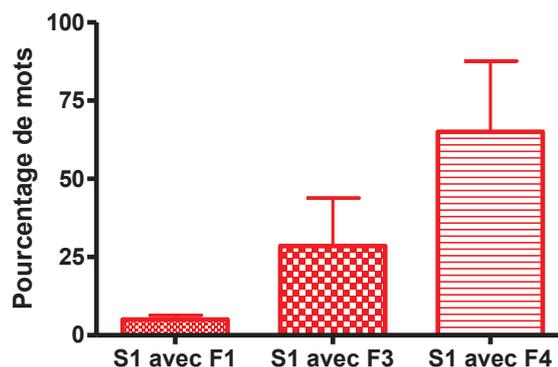
1.1. Entretiens et appels téléphoniques avec Stagiaire 1

Résultats de l'analyse statistique de S1

Le tableau ci-dessous montre les entretiens de S1 avec F1, F2, F3 et F4.

Entretien	% de mots de S1	% de mots de F1	% de mots de F3	% de mots de F4
E1	4	96		
E3	20		80	
E6	17		83	
E9	32		68	
E13	49			51
E16	81			19
E23	18		82	
E25	18		82	
E26	6	94		
E28	20		80	
E30	45		55	

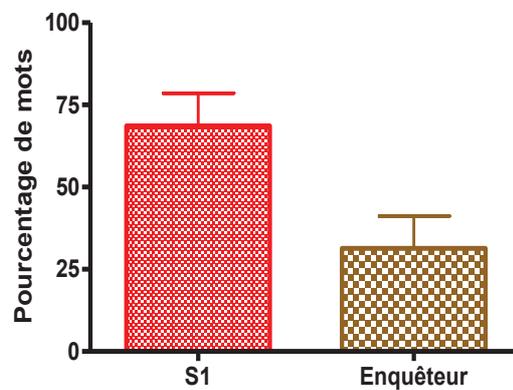
Le pourcentage moyen de mots le plus bas de S1 concerne F1, il est égal à $5\% \pm 1,4$. Le pourcentage moyen de mots le plus haut de S1 se rapporte à F4, il est égal à $65\% \pm 23$. Un pourcentage intermédiaire de $24\% \pm 15$ porte sur F3 ($F [2,9] = 7.7, p = 0,0112$).



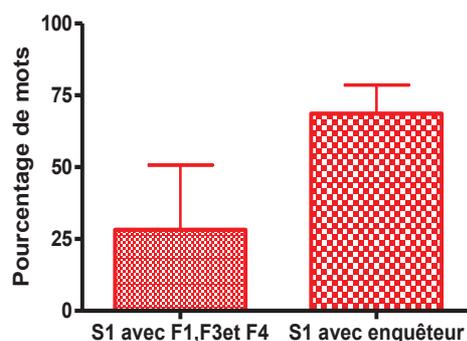
Le tableau ci-dessous indique les résultats des entretiens de S1 avec l'enquêteur.

Entretien	% de mots de S1	% de mots des enquêteurs
E2	53	47
E4	76	24
E5	75	25
E7	82	18
E8	55	45
E18	65	35
E24	65	35
E27	73	27
E29	74	26

Lors des entretiens avec l'enquêteur, les pourcentages moyens de mots de S1 et de l'enquêteur sont respectivement de $69\% \pm 9,9$ et de $31\% \pm 9,9$.



Quand nous comparons le pourcentage de mots des formateurs et de l'enquêteur lors de leurs entretiens avec S1, nous constatons que l'enquêteur possède le pourcentage de mots le plus bas ($31\% \pm 9,9$) par comparaison avec F1, F3 et F4 qui possèdent respectivement un pourcentage de mots de $95\% \pm 1,4$, $76\% \pm 10$ et $35\% \pm 23$ ($F[3,16]=33$, $p<0.0001$). Cela est apparent dans le pourcentage de mots de S1 dans ces entretiens avec l'enquêteur par rapport à ceux avec les formateurs : le pourcentage de mots de S1 dans ses entretiens avec l'enquêteur est élevé ($69\% \pm 9,9$), par comparaison avec les $28\% \pm 23$ dans ses entretiens avec F1, F3 et F4 ($t[18]=5.0$, $p<0.0001$).

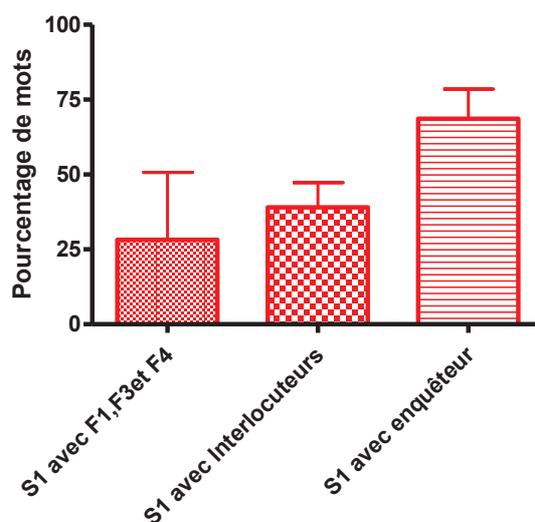


Le tableau ci-dessous montre les appels téléphoniques de S1 avec les interlocuteurs.

Entretien	% de mots de S1	% de mots des interlocuteurs
E11 (avec interlocuteur 1)	44	54
E12 (avec interlocuteur 2)	29	68
E14 (avec interlocuteur 3)	34	66
E15 (avec interlocuteur 4)	55	29
E17 (avec interlocuteur 5)	33	67
E20 (avec interlocuteur 6)	44	54
E21 (avec interlocuteur 7)	37	63
E22 (avec interlocuteur 8)	36	62

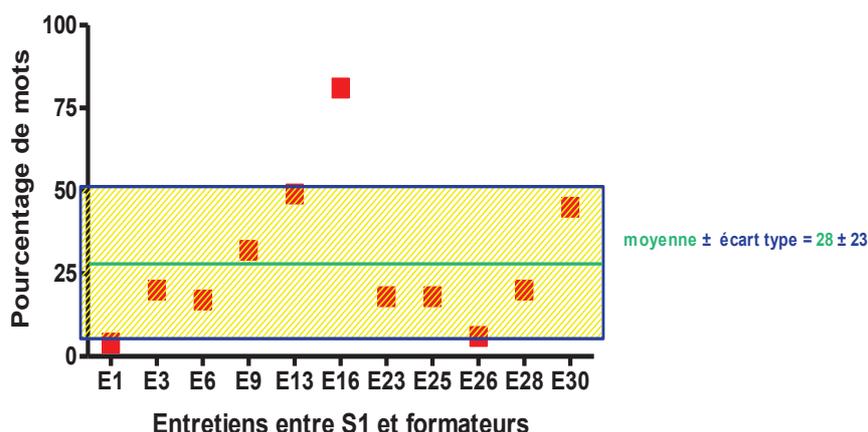
Le tableau ci-dessus représente le pourcentage de mots de S1 et des différents interlocuteurs. Il y a eu dans quelques entretiens une intervention passagère de la part des formateurs. Par mesure de simplification, le pourcentage de mots de ces interventions n'est pas pris en compte car c'est le pourcentage de mots du stagiaire qui nous intéresse.

Le pourcentage de mots de S1 et des interlocuteurs est respectivement de $39\% \pm 8,3$ et de $58\% \pm 13$. Ce pourcentage se situe entre celui des mots de S1 avec l'enquêteur ($69\% \pm 9,9$) et celui de S1 avec les formateurs ($28\% \pm 23$) ($F[2,25]=17$, $p<0.0001$).



Enfin, nous nous intéressons à l'évolution du pourcentage de mots de S1 lors de ses entretiens avec les formateurs.

Ci-dessous un tracé graphique qui montre l'évolution de S1 lors de ses entretiens avec les formateurs. Les carrés rouges représentent les pourcentages de mots lors des différents entretiens. La surface du rectangle bleu représente la moyenne (μ) \pm écart-type (σ), elle inclut donc les pourcentages entre 5% et 51%. Nous pouvons conclure que E1 est au-dessous de $\mu \pm \sigma$, que E16 est largement au-dessus de $\mu \pm \sigma$ et que les autres entretiens ont des pourcentages intermédiaires qui se situent dans l'intervalle de $\mu \pm \sigma$. Les pourcentages d'entretiens montrent une grande fluctuation autour de la moyenne.



1.2. Entretiens et appels téléphoniques avec Stagiaire 2

Résultats de l'analyse statistique de S2

Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de mots prononcés par S2 dans ses entretiens avec F2 et F4. Il y a eu un seul entretien entre S2 et F4 et trois entretiens entre S2 et F2.

Entretien	% de mots S2	% de mots F2	% de mots F4
E31	23	77	
E33	22	78	
E35	36	64	
E37	46		54

Le pourcentage moyen de mots de S2 et F2 est respectivement de $27\% \pm 7,8$ et de $73\% \pm 7,8$. Dans l'entretien qui a eu lieu entre S2 et F4, le pourcentage de mots de S2 et F4 est respectivement de 46% et de 54%.

La comparaison entre le pourcentage de mots de S2 avec F2 et de S2 avec F4 ne peut pas être établie, car S2 n'a eu qu'un seul entretien avec F4. En conséquence, le test t ne peut pas être utilisé pour détecter une différence, significative ou non, entre les deux groupes.

Le tableau ci-dessous représente le pourcentage de mots de S2 et de l'enquêteur lors de leurs entretiens.

Entretien	% de mots S2	% de mots enquêteur
E32	74	26
E34	73	27
E36	76	24

Les pourcentages de mots de S2 et de l'enquêteur sont respectivement de $74\% \pm 1,5$ et de $26\% \pm 1,5$.

Par la suite, nous procédons à la comparaison du pourcentage de mots de S2 avec les formateurs et avec l'enquêteur. Le pourcentage de mots de S2 avec les formateurs est de

32% ± 11, comparé à celui de 74% ± 1.5 lors de ses entretiens avec les enquêteurs (t [5]=6,3, p=0,0015).

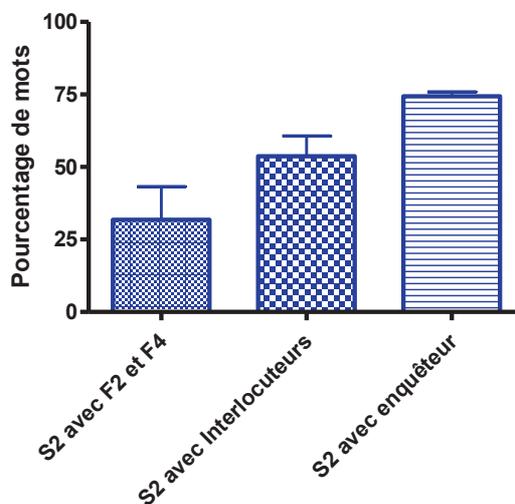
Ci-dessous un tableau indiquant le pourcentage de mots de S2 et des interlocuteurs lors des appels téléphoniques.

Entretien	% de mots de S2	% de mots par interlocuteur
E38 (avec interlocuteur 9)	53	39
E39 (avec interlocuteur 10)	61	36
E40 (avec interlocuteur 11)	47	49

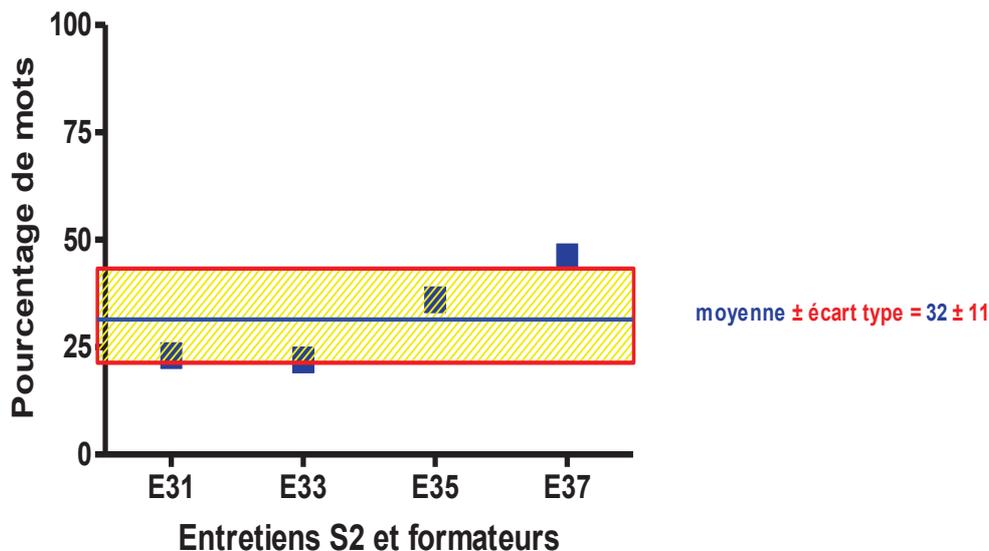
Dans quelques appels téléphoniques, il y a eu des interventions passagères de la part des formateurs. Par mesure de simplification, le pourcentage de mots de ces interventions n'est pas pris en compte. En effet, c'est le pourcentage de mots du stagiaire qui nous intéresse, plus que celui des formateurs et des interlocuteurs.

Les pourcentages de mots de S1 et des interlocuteurs sont respectivement de 54% ± 7 et de 41% ± 6,8.

Nous pouvons constater, d'après ce qui précède, que le pourcentage de mots le plus bas de S2 marque ses entretiens avec les formateurs (32% ± 11). Le pourcentage de mots avec les interlocuteurs (54% ± 7) occupe un rang intermédiaire. Le pourcentage de mots le plus élevé de S2 se trouve dans ses entretiens avec l'enquêteur et il s'élève à 74 ± 1,5 (F [2,7]=22, p=0,0009).



Enfin, nous réalisons ci-dessous le tracé graphique montrant l'évolution de S2 tout au long de ses entretiens avec les formateurs. Les carrés bleus représentent les pourcentages de mots de S2 lors des différents entretiens avec les formateurs. La surface du rectangle rouge représente la moyenne (μ) ± écart-type (σ) et inclut donc les pourcentages entre 21% et 43%. Nous pouvons conclure qu'il y a une évolution positive dans le pourcentage de mots de S2 lors de ses entretiens. Nous constatons aussi que la dispersion des points autour de la moyenne est moins importante que celle de S1. Les pourcentages de mots des E31, E33 et E35 se situent dans l'intervalle de $\mu \pm \sigma$, alors que E37 se situe à l'extérieur de cet intervalle.



1.3. Entretiens avec Stagiaire 3

Résultats de l'analyse statistique de S3

Entretien	% de mots de S3	% de mots de F1	% de mots de F3
E41	14	86	
E43	21		79
E46	37		63

Le tableau ci-dessus montre les pourcentages de mots de S3 lors des entretiens avec F1 et F3. Il y a eu deux entretiens avec F3 et un entretien avec F1.

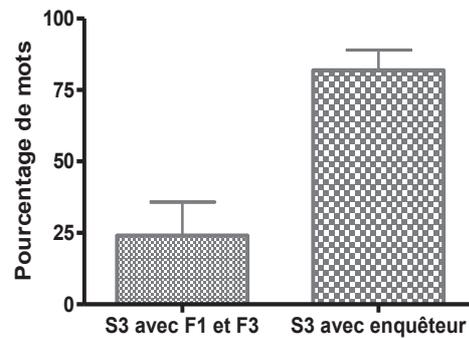
Les pourcentages de mots de S3 et F1 lors de l'entretien E41 sont respectivement de 14% et de 86%. Les pourcentages de mots de S3 et F3 étaient de 29% ± 11 et de 71% ± 11. La comparaison entre les pourcentages de mots de S3 avec F1 et avec F3 ne peut pas être établie parce que S3 n'a eu qu'un seul entretien avec F1. En conséquence, le test t ne peut pas être utilisé pour détecter une différence, significative ou non, entre les deux groupes.

Le tableau ci-dessous montre les pourcentages de mots de S3 et de l'enquêteur lors de leurs entretiens.

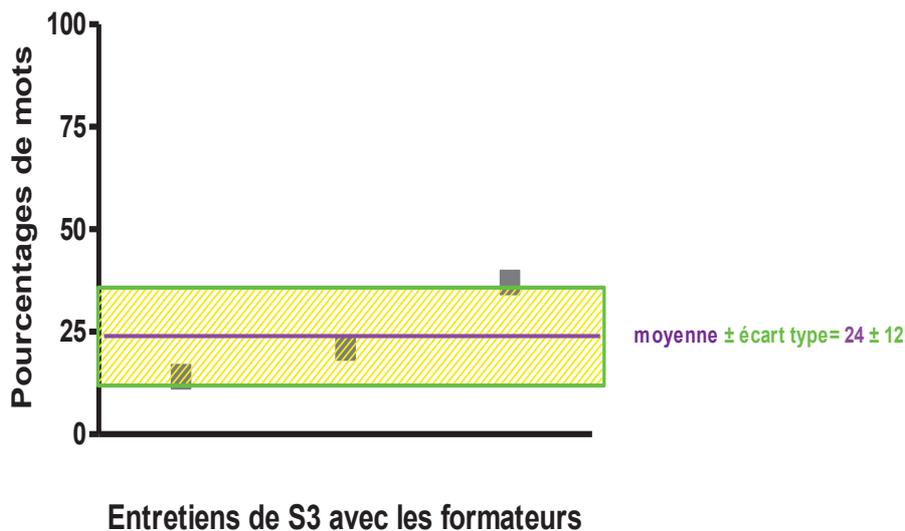
Entretien	% de mots S3	% de mots de l'enquêteur
E42	84	16
E44	80	20
E45	76	24
E47	93	7
E48	85	15
E49	73	27

Les pourcentages de mots de S3 et de l'enquêteur sont respectivement de $82\% \pm 7,1$ et de $18\% \pm 7,1$.

Nous comparons ensuite le pourcentage de mots de S3 lors de ses entretiens avec les formateurs et avec l'enquêteur. Nous constatons que le pourcentage de mots des entretiens de S3 avec l'enquêteur ($82\% \pm 7,1$) est largement supérieur à celui de ses entretiens avec les formateurs ($24\% \pm 12$) ($t[7]=9.4, p<0.0001$).



Finalement, comme avec S1 et S2, nous réalisons un tracé graphique qui montre l'évolution de S3 tout au long de ses entretiens avec les formateurs. Les carrés gris représentent les pourcentages de mots de S3 dans ses différents entretiens. La surface du rectangle vert représente la moyenne (μ) \pm l'écart-type (σ) ; elle inclut donc les pourcentages entre 12% et 36%. Nous pouvons conclure qu'il y a une évolution positive dans le pourcentage de mots de S3. Nous constatons aussi que la dispersion des points autour de la moyenne est moins importante que celle de S1. Les pourcentages de mots dans E41 et E43 tombent dans l'intervalle de $\mu \pm \sigma$ alors que E46 tombe à l'extérieur de cet intervalle et possède le pourcentage le plus élevé.



1.4. Entretiens avec Stagiaire 4

Résultats de l'analyse statistique de S4

Le tableau ci-dessous présente les pourcentages de mots de S4, F3 et F4 lors des entretiens.

Entretien	% de mots de S4	% de mots de F3	% de mots de F4
E51	35	65	
E53	18	82	
E55	25	75	
E56	70		30
E59	18	82	
E60	26	74	
E63	19	81	

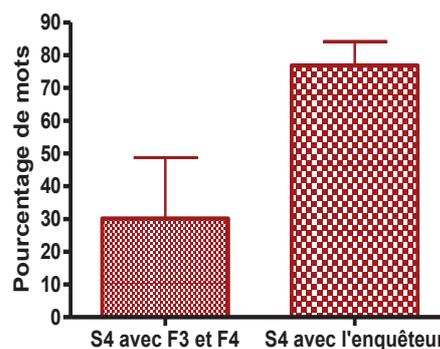
S4 a eu six entretiens avec F3 et un seul avec F4. Le pourcentage de mots de S4 et F3 est respectivement de $24\% \pm 6,7$ et de $77\% \pm 6,7$. Dans le seul entretien qui s'est déroulé entre S4 et F4, le pourcentage de mots est respectivement de 70% pour S4 et de 30% pour F4.

Le tableau ci-dessous montre les entretiens qui se sont déroulés entre S4 et l'enquêteur.

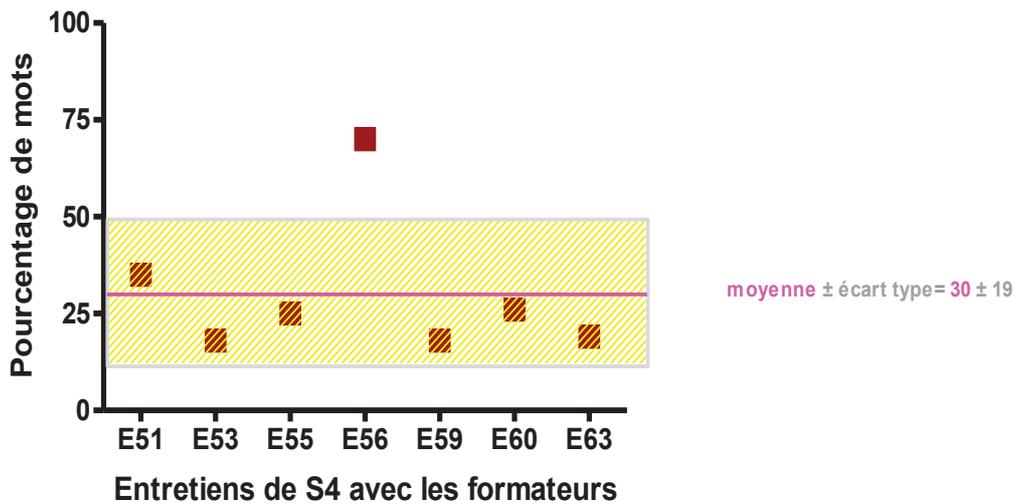
Entretien	% de mots S4	% de mots enquêteur
E50	80	20
E52	88	12
E54	76	24
E57	79	21
E58	68	32
E61	70	30

Le pourcentage de mots de S4 et de l'enquêteur est respectivement de $77\% \pm 7,3$ et de $23\% \pm 7,3$.

D'après ce qui précède, nous pouvons constater que le pourcentage de mots de S4 avec l'enquêteur ($77\% \pm 7,3$) est largement supérieur au pourcentage de ses mots avec les formateurs ($30\% \pm 19$) ($t [11]=5,8$, $p<0.0001$).



Enfin, nous réalisons le tracé graphique ci-dessous qui indique l'évolution de S4 tout au long de ses entretiens avec les formateurs. Les carrés de couleur marron représentent les pourcentages de mots de S4 lors des différents entretiens. La surface du rectangle gris représente la moyenne (μ) \pm écart-type (σ) ; elle inclut donc les pourcentages entre 11% et 49%. Nous pouvons conclure qu'il y a une fluctuation minimale dans l'évolution de S3 lors de ses entretiens. Nous constatons aussi que la dispersion des points autour de la moyenne est moins importante que celle de S1. Les pourcentages de mots de S4 dans tous les entretiens se situent dans l'intervalle de $\mu \pm \sigma$, sauf celui de E56 qui se trouve à l'extérieur de cet intervalle et se présente comme le pourcentage le plus élevé.



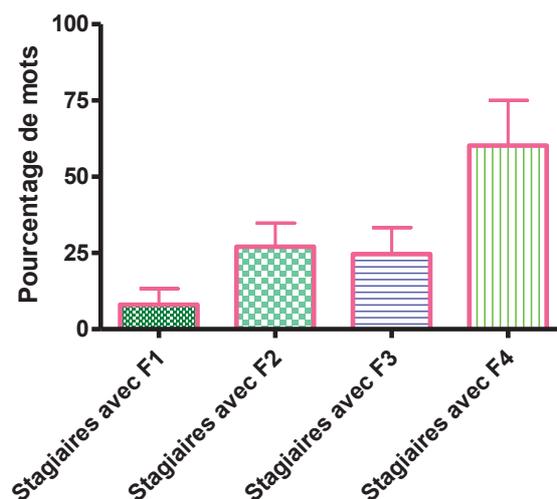
2. Analyse statistique du nombre de mots par interactant

2.1. Analyse de l'effet formateur / enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires

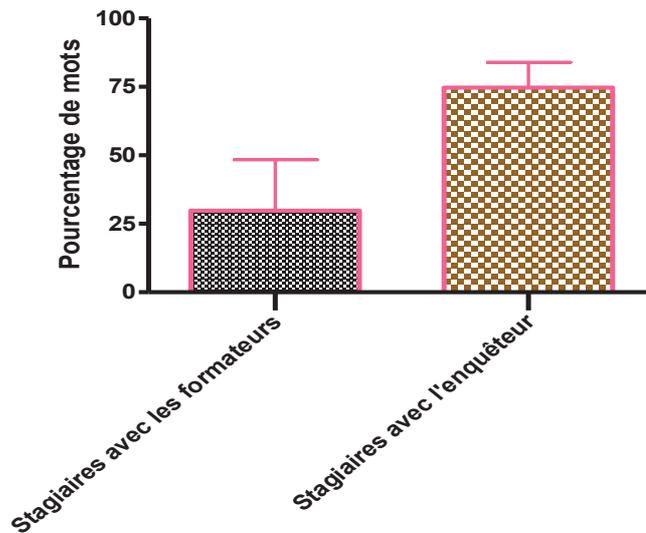
1. Analyse de l'effet formateur / enquêteur sur le pourcentage de mots des stagiaires

Nous prenons en compte les entretiens de tous les stagiaires et nous comparons le pourcentage de mots des stagiaires lors de leurs entretiens avec F1, F2, F3 et F4.

Le pourcentage le plus élevé des mots des stagiaires se trouve dans leurs entretiens avec F4 ($60\% \pm 15$). Le pourcentage le plus bas des mots est avec F1 ($8\% \pm 5,3$). Les entretiens des stagiaires avec F2 et F3 présentent des pourcentages intermédiaires : $27\% \pm 7,8$ et $25\% \pm 8,7$ respectivement ($F [3,22]= 22, p<0.0001$).



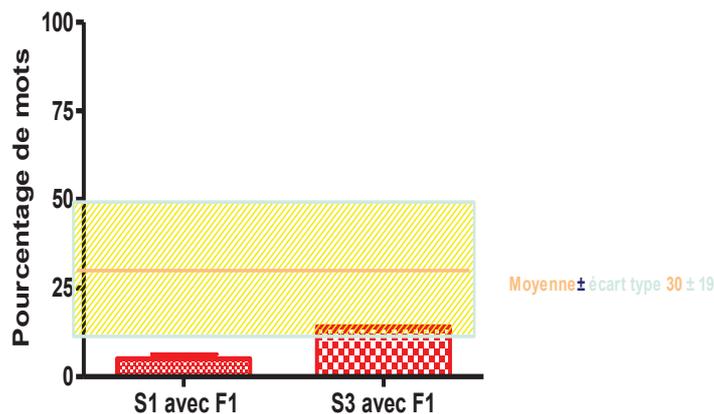
Nous comparons ensuite le pourcentage de mots des stagiaires dans leurs entretiens avec les formateurs et dans leurs entretiens avec l'enquêteur, qui utilise les techniques de l'entretien d'explicitation. Nous constatons que le pourcentage de mots des stagiaires avec l'enquêteur ($75\% \pm 9,2$) est largement supérieur au pourcentage de mots des stagiaires avec les formateurs ($30\% \pm 19$) ($t [48]=11, p<0.0001$).



D'après ce qui précède, nous pouvons constater que le pourcentage moyen de mots utilisés par tous les stagiaires lors des entretiens varie selon l'intervenant. Nous pouvons alors évoquer l'hypothèse que le pourcentage de mots dits par chaque stagiaire est dépendant du formateur. Pour confirmer cette hypothèse, nous prenons chaque formateur individuellement et nous comparons le pourcentage de mots prononcés par les stagiaires au cours de leurs entretiens avec ce formateur par rapport au pourcentage moyen de mots utilisés par tous les stagiaires lors de leurs entretiens avec tous les formateurs.

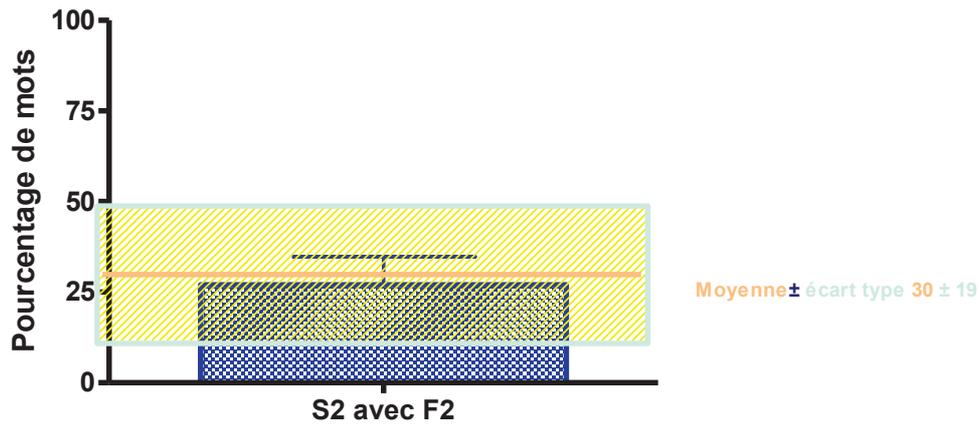
- **Pourcentage de mots des stagiaires avec F1 :**

Les pourcentages de mots prononcés par S1 et par S3 avec F1 sont respectivement de $5\% \pm 1,4$ et de 14% (le test t n'est pas réalisé parce que S3 n'a eu qu'un seul entretien avec F1). Nous pouvons constater que ces pourcentages sont largement au-dessous de la moyenne.



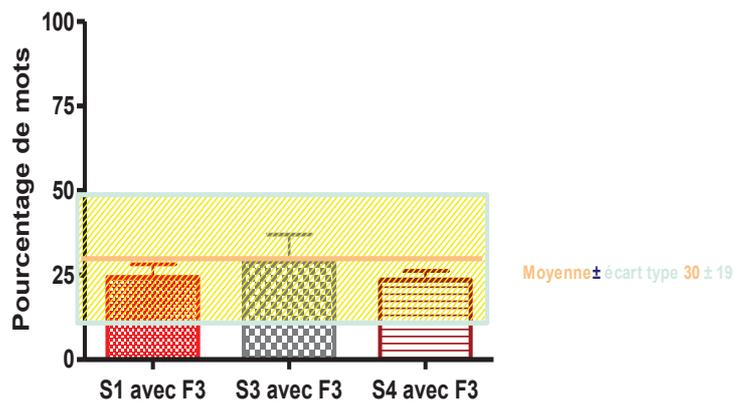
- **Pourcentage de mots des stagiaires avec F2 :**

S2 était le seul stagiaire qui a eu des entretiens avec F2. Le pourcentage moyen de mots utilisés par S2 avec ce formateur est de $27\% \pm 7,8$.



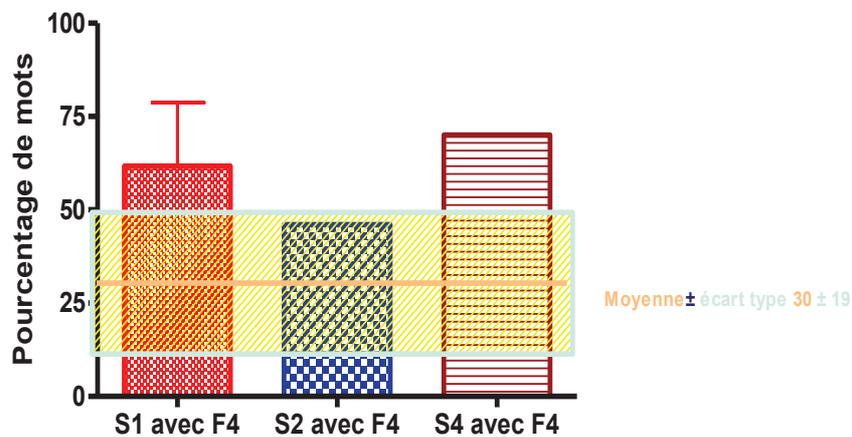
- **Pourcentage de mots des stagiaires avec F3 :**

Le pourcentage de mots prononcés par S1 avec F3 est de $24\% \pm 10$. Le pourcentage de mots verbalisés par S3 avec F3 est de $29\% \pm 11$. Enfin, le pourcentage de S4 avec F3 est de $24 \pm 6,7$.



- **Pourcentage de mots des stagiaires avec F4 :**

Le pourcentage de mots utilisés par S1 avec F4 est de $62\% \pm 17$. Le pourcentage de S2 avec F4 est de 46%. Enfin, le pourcentage de mots formulés par S4 avec F4 est de 70%.



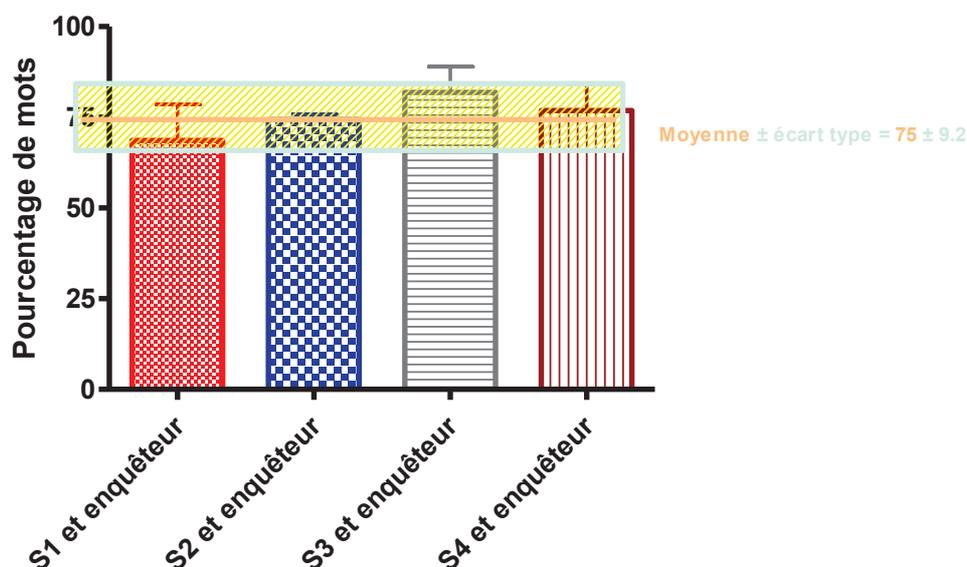
D'après ce qui précède, nous pouvons constater que toutes les moyennes des pourcentages de mots exprimés par les stagiaires avec F1 sont au-dessous de la moyenne. Les moyennes des pourcentages de mots émis par les stagiaires avec F4 sont largement au-dessus de la moyenne. Les entretiens des stagiaires avec F3 et F4 se situent dans l'intervalle $\mu \pm \sigma$. Nous pouvons donc conclure que le pourcentage de mots prononcés par les stagiaires est dépendant du formateur.

2. Comparaison entre les stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur

La moyenne globale des pourcentages de mots formulés par les stagiaires avec l'enquêteur est de $75\% \pm 9,2$.

Nous comparons le pourcentage moyen de mots exprimés par chaque stagiaire avec l'enquêteur par rapport à la moyenne globale des pourcentages.

Le pourcentage de mots utilisés par S1, S2, S3 et S4 avec l'enquêteur sont respectivement de $69\% \pm 9,9$, de $74\% \pm 1,5$, de $82\% \pm 7,1$ et de $77\% \pm 7,3$.



Nous pouvons donc constater qu'il n'y a pas de grande différence entre les pourcentages de stagiaires lors de leurs entretiens avec l'enquêteur puisque toutes leurs moyennes se situent dans l'intervalle $\mu \pm \sigma$ (entre 65,8% et 84,2%).

Conclusions :

- Le pourcentage de mots formulés par les stagiaires est dépendant du formateur.
- Le pourcentage de mots le plus élevé se trouve dans les entretiens des stagiaires avec F4. Le pourcentage de mots le plus bas est avec F1.
- Les pourcentages de mots prononcés par les stagiaires avec les interlocuteurs lors des appels téléphoniques sont supérieurs aux pourcentages de mots exprimés par les formateurs.
- C'est avec l'enquêteur que les stagiaires présentent les pourcentages de mots utilisés les plus élevés en comparaison de ceux qui sont formulés avec les formateurs et les interlocuteurs.

- S1 et S4 présentent une évolution fluctuante, alors que S2 et S3 présentent une évolution linéaire positive du nombre de mots émis lors de leurs entretiens avec les formateurs.

2.2. Analyse des entretiens et appels téléphoniques avec tous les prof

Tableau récapitulatif

Entretien	% mots S1	% mots S2	% mots S3	% mots S4	% mots F1	% mots F2	% mots F3	% mots F4	% mots F6	% mots Enquêteur	% mots I1	% mots I2	% mots I3	% mots I4	% mots I5
E1	4				96										
E2	53									47					
E3	20						80								
E4	76									24					
E5	75									25					
E6	17						83								
E7	82									18					
E8	55									45					
E9	32						68								
E10	33				55	5		7							
E11	44				1			1			54				
E12	29				1			2				68			
E13	49							51							
E14	34												66		
E15	55							16						29	
E16	81							19							
E17	33														67
E18	65									35					
E19	28							58	14						
E20	44							2							
E21	37														
E22	36							2							
E23	18						82								
E24	65									35					
E25	18						82								
E26	6				94										
E27	73									27					
E28	20						80								
E29	74									26					
E30	45						55								
E31		23				77									
E32		74								26					

Tableau récapitulatif (suite)

Entretien	% mots S1	% mots S2	% mots S3	% mots S4	% mots F1	% mots F2	% mots F3	% mots F4	% mots F6	% mots Enquêteur	% mots I1	% mots I2	% mots I3	% mots I4	% mots I5
E33		22				78									
E34		73								27					
E35		36				64									
E36		76								24					
E37		46						54							
E38		53						8							
E39		61						2							
E40		47						4							
E41			14		86										
E42			84							16					
E43			21				79								
E44			80							20					
E45			76							24					
E46			37				63								
E47			93							7					
E48			85							15					
E49			73							27					
E50				80						20					
E51				35			65								
E52				88						12					
E53				18			82								
E54				76						24					
E55				25			75								
E56				70				30							
E57				79						21					
E58				68						32					
E59				18			82								
E60				26			74								
E61				70						30					
E62				22	52		26								
E63				19			81								

Annexe 4: Méthodes de recueil de données

1. Interactions formateur-jeune : entretiens ordinaires

Entretien ordinaire	Date	Protagonistes
E1	1 ^{er} septembre 2009	S1 et F1
E3	1 octobre 2009	S1 et F3
E6	15 octobre 2009	S1 et F3
E9	5 novembre 2009	S1 et F3
E13	16 novembre 2009	S1 et F4
E23	27 novembre 2009	S1 et F3
E25	5 janvier 2010	S1 et F3
E26	5 janvier 2010	S1 et F1
E28	19 janvier 2010	S1 et F3
E30	01 mars 2010	S1 et F3
E31	18 septembre 2009	S2 et F2
E33	5 octobre 2009	S2 et F2
E35	10 novembre 2009	S2 et F2
E41	30 septembre 2009	S3 et F1
E43	16 octobre 2009	S3 et F3
E46	5 janvier 2010	S3 et F3
E51	5 octobre 2009	S4 et F3
E53	15 octobre 2009	S4 et F3
E55	5 novembre 2009	S4 et F3
E56	5 novembre 2009	S4 et F4
E59	26 novembre 2009	S4 et F3
E60	7 janvier 2010	S4 et F3
E62	11 janvier 2010	S4 et F3
E63	1 mars 2010	S4 et F3

2. Interactions formateur-jeune : entretiens préparant les appels téléphoniques

Entretien ordinaire	Date	Protagonistes
E10	9 novembre 2009	S1 et F1-F4
E13	16 novembre 2009	S1 et F4
E16	18 novembre 2009	S1 et F4
E19	25 novembre 2009	S1 et F4
E37	10 novembre 2009	S2 et F4

3. Interactions jeune-interlocuteur : appels téléphoniques

Entretien ordinaire	Date	Protagonistes
E11	9 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 1
E12	9 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 2
E14	16 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 3
E15	16 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 4
E16	18 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 5
E20	25 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 6
E21	25 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 7
E22	25 novembre 2009	S1 et Interlocuteur 8
E38	10 novembre 2009	S2 et Interlocuteur 9
E39	10 novembre 2009	S2 et Interlocuteur 10
E40	10 novembre 2009	S2 et Interlocuteur 11

4. Entretiens enquêteur-jeune : entretiens d'explicitation

Entretien d'explicitation	Date	Protagonistes
E2	9 septembre 2009	Enquêteur et S1
E4	2 octobre 2009	Enquêteur et S1
E5	10 octobre 2009	Enquêteur et S1
E7	19 octobre 2009	Enquêteur et S1
E8	5 novembre 2009	Enquêteur et S1
E18	24 novembre 2009	Enquêteur et S1
E24	27 novembre 2009	Enquêteur et S1
E27	5 janvier 2010	Enquêteur et S1
E29	5 février 2010	Enquêteur et S1
E32	18 septembre 2009	Enquêteur et S2
E34	21 octobre 2009	Enquêteur et S2
E36	10 novembre 2009	Enquêteur et S2
E42	1 ^{er} octobre 2009	Enquêteur et S3
E44	26 octobre 2009	Enquêteur et S3
E45	27 novembre 2009	Enquêteur et S3
E47-E49 (informels)	5 janvier 2010	Enquêteur et S3
E48 (formel)	5 janvier 2010	Enquêteur et S3
E50	25 septembre 2009	Enquêteur et S4
E52	5 octobre 2009	Enquêteur et S4
E54	15 octobre 2009	Enquêteur et S4
E57	13 novembre 2009	Enquêteur et S4
E58	25 novembre 2009	Enquêteur et S4
E61	7 janvier 2010	Enquêteur et S4

5. Entretiens enquêteur-formateur : entretiens exploratoires

Entretien semi-directif	Date	Interactants	Stagiaire concerné
E3	2 septembre 2009	Enquêteur et F1	S1
E5	1 ^{er} octobre 2009	Enquêteur et F3	S1
E9	17 octobre 2009	Enquêteur et F5	S1
E13	13 novembre 2009	Enquêteur et F6	S1
E22	5 janvier 2010	Enquêteur et F1	S1
E25	19 janvier 2010	Enquêteur et F3	S1
E26	2 février 2010	Enquêteur et F1	S1
E3	18 septembre 2009	Enquêteur et F2	S2
E5	20 octobre 2009	Enquêteur et F2	S2
E7	22 octobre 2009	Enquêteur et F1	S2
E11	13 novembre 2009	Enquêteur et F6	S2
E12	19 janvier 2010	Enquêteur et F2	S2
E4	17 octobre 2009	Enquêteur et F5	S3
E5	21 octobre 2009	Enquêteur et F1	S3
E6	23 octobre 2009	Enquêteur et F3	S3
E9	13 novembre 2009	Enquêteur et F5	S3
E13	19 janvier 2010	Enquêteur et F3	S3
E5	17 octobre 2009	Enquêteur et F5	S4
E6	19 octobre 2009	Enquêteur et F3	S4
E8	13 novembre 2009	Enquêteur et F5	S4
E15	19 janvier 2010	Enquêteur et F3	S4
E17	2 février 2010	Enquêteur et F1	S4

Annexe 5: Entretiens d'explicitation

1. Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 1

1- Décrochage et abandon de l'école

S1 a décroché de l'école suite au problème de rupture sociale avec son entourage. Il renvoie la cause aux : « [...] parents, l'école, les copains après c'est tout. C'est pour cela que je me suis enfermé [...] Je n'ai jamais parlé à l'école avec les enseignants. » (E2).

2- Entrée dans le dispositif

Après plus d'un an d'abandon de l'école, le cousin de S1 l'a guidé vers le centre de formation. Par la suite, il a été orienté vers le dispositif du Parcours 2 par son conseiller de la mission locale. S1 explique que les premiers jours de formation, il avait peur d'entrer en contact avec les autres, mais il a pu dépasser cette difficulté grâce aux formateurs : « *Au début, j'avais, j'avais peur, je ne savais pas aller vers les autres, mais après quand F3 et F1 et F4 qui me parlaient, j'sais pas, j'avais plus confiance, et après, et après, j'ai su qu'il fallait évoluer, qu'il fallait que je passe à autre chose, qu'il fallait que je fasse autre chose que de rester à la maison, dans le quartier, et de trouver le métier.* »

Etapes de formation

Face à l'action de parler, S1 mobilise le concept de problème / blocage qui est un problème psychologique : peur de parler avec les autres, isolement et solitude. Il exprime trois représentations de ses problèmes : la carapace, la coquille et la bulle. Il verbalise trois connaissances sur ses problèmes : avoir rompu la discussion avec la famille, ne pas faire confiance aux autres et ne parler qu'avec les formateurs et son éducateur.

Suite aux entretiens que les formateurs ont conduits avec S1, il a pu mobiliser les concepts de solution/déblocage, basés sur la tâche assignée par les formateurs, qui est de « parler ». Le concept de solution s'appuie sur :

- les entretiens individuels
- l'enquête par questionnaire sur le métier de vendeur (recherche de magasin)
- les démarches de sortie du dispositif (organisme de sortie 1, organisme de sortie 2), les stages réalisés dans le cadre du Parcours 2 (employé de libre service, poissonnier)
- les appels téléphoniques aux personnes extérieures au dispositif
- les séances de thérapie avec le psychologue.

Les différentes démarches que S1 a réalisées l'ont mis en activité, voire en action de parler avec les formateurs, les travailleurs sociaux, les employeurs et les salariés. Il a mobilisé le concept d'oser parler et de s'exprimer, le concept de se battre pour sortir de la bulle, le concept d'effort qui mobilise à son tour le concept d'essai. S1 a développé deux règles d'action, pour pouvoir réaliser l'action de parler, qui sont: « Si je veux réussir, il faut parler avec les inconnus. », « Si je veux être enthousiaste, il faut que je me batte pour sortir de la bulle. » Suite aux solutions qui lui ont permis d'avancer, S1 prend la décision de « se prendre en mains » et de continuer l'effort qu'il a déjà réalisé dans le cadre de son parcours de formation.

Tout au long de l'avancement des entretiens d'explicitation, S1 verbalise son problème et ses essais de résoudre ses problèmes de peur et d'isolement. Nous avons relevé cinq étapes de résolution de ces problèmes.

Première étape

Dans l'E2 du 9 septembre 2009, S1 situe son problème : « [...] *je me suis enfermé tout seul [...] je me bats [...] pour sortir [...] que je sors du monde que je me suis fait, la bulle que je me suis faite. [...] il n'y a que moi-même !* ».

Il verbalise son blocage et son envie de s'en sortir : « *Pour aller vers les gens, c'est ça le blocage, pour euh... je ne sais pas comment expliquer. Je veux, mais je ne peux pas.* »

Deuxième étape

Dans l'E5 du 10 octobre 2009, suite à l'enquête par questionnaire auprès des vendeurs et de l'information sur les différents dispositifs de formation qui préparent sa sortie, S1 explicite que le problème d'isolement commence à diminuer : « *Je ne suis plus euh... isolé ! Euh moins, moins isolé, moins isolé qu'avant et que j'arrive plus à parler. Il faudra euh... l'habitude ... (1min)* ».

Troisième étape

Dans l'E7 du 19 octobre 2009, S1 explique que l'entretien qu'il a eu pour entrer à l'organisme de sortie 1, lui a permis de faire confiance au conseiller qui pourrait l'aider à sortir de sa carapace : « *il pourrait m'aider et qu'il connaissait euh... bien le métier de vendeur et qu'il peut m'aider euh... à bloquer euh... cette euh... cette carapace que euh... que je me suis faite.* »

Quatrième étape

Dans l'E18 du 24 novembre 2009, S1 essaye de sortir de la bulle en s'appuyant sur le concept d'effort, faisant appel au concept d'essai pour réaliser l'action de parler afin de réaliser l'enquête par questionnaire sur le métier de vendeur : « *Toujours, toujours euh... toujours aussi euh... dans la bulle, dans la forme euh... [...] à essayer de m'exprimer comme là euh... de dire, de dire les choses euh... euh... aux personnes. [...] D'être poli euh... d'essayer d'être poli euh... euh... de, de, de, d'essayer de parler français. Parler mieux français euh... et plus français, l'enquête euh ... par rapport à l'enquête* ». De même, il prend conscience de l'importance de l'utilisation de la langue française¹⁶ pour effectuer son enquête sur le métier de vendeur auprès des vendeurs. Ainsi, il multiplie les degrés d'effort et d'essai : « parler français » représente la base pour « parler mieux français » afin d'améliorer la langue et le langage, ce qui nécessite d'augmenter la fréquence de parler « plus français ».

Cinquième étape

Dans l'E29 du 5 février 2010 qui est le dernier entretien d'explicitation avec S1, avant sa sortie définitive du dispositif, S1 marque une évolution de sortie partielle de sa bulle basée sur la prise de confiance en soi, en ses capacités qu'il a déjà et qu'il peut améliorer : « *(je suis) un peu euh... sorti [...] La confiance en moi (2s) et de mes capacités euh... que j'ai euh... (2s) que j'ai en moi et que je peux améliorer* ». La raison de cette sortie peut être due aux différentes actions de « parler » qu'il a réalisées pour chercher des dispositifs de sortie et pour réaliser les stages.

S1 se projette dans l'avenir et exprime l'effort qu'il faut faire à sa sortie du dispositif pour que ses problèmes de peur de parler et d'isolement soient résolus : « *Je ne suis pas trop euh... pas trop sorti de la bulle. (pour sortir il faut) que j'arrive à être euh... enthousiaste euh... de parler aux inconnus euh... même si euh... même si euh... je ne connais pas euh... de première vue euh... il me manque euh... cet effort-là et euh... un peu euh... le contrat euh... d'autonomie en partie... que je verrai euh... d'autres gens euh... de euh... de différents*

¹⁶ La langue française est la deuxième langue parlée de S1.

caractères euh (5s) et que euh... je trouverai euh (3s) et que peut-être euh... que peut-être euh (3s), on se euh... on se sympathiserait peut-être que je changerai euh... d'attitude et que je parlerai plus et que je dirai n'importe quoi et que je parlerai assez fort ! Je pense que c'est ce qu'une imagination de moi au future ! ».

Trois niveaux de renfermement et d'isolement

Dans l'E29 du 5 février 2010, en faisant un débriefing sur son parcours de formation, S1 décrit les trois étapes dégressives en termes de renfermement et d'isolement : la coquille, la carapace et la bulle. Cette description marque l'évolution du jeune suite à son parcours de formation. La sortie de chacune de ses étapes est à la fois un défi et une ouverture vers l'accès à l'étape suivante.

La coquille représente la première étape d'isolement, dans laquelle S1 ne voudrait pas faire l'effort d'entrer en contact avec les autres : « *La coquille euh... c'était euh... quand j'étais euh... vraiment renfermé en moi-même euh... que je m'en foutais euh... d'aller euh... (...)... de venir ici ou euh... d'aller autre part et que euh... personne (...) n'arrivait pas euh... à me parler de mes problèmes euh... à savoir euh... ce que j'ai euh (...) comme qualité euh... voilà ! Euh... je me sentais euh... perdu (6s) ».*

La sortie même partielle de la coquille a permis à S1 d'arriver à la deuxième étape d'isolement représentée par la carapace. S1 a commencé à prendre conscience de l'aide qui lui est proposée par les formateurs pour construire un projet professionnel : « *et après euh... la carapace euh... c'était euh... quand j'étais euh... quand euh... je me suis sorti euh... un peu euh... de la euh... de la coquille (...) et que les, et que euh... je sentais euh... qu'il y avait des gens là euh.. pour moi euh... pour me soutenir. Euh (4s) et de m'aider euh... avoir euh... à avoir euh... un projet professionnel ou euh... une euh... formation euh (2s) en route. »*

La deuxième étape de sortie de la carapace, notamment grâce à l'aide proposée, a permis à S1 d'accéder à la dernière étape de la bulle. La transparence de la bulle lui a permis d'identifier les problèmes qui représentent un frein : le renfermement, la solitude, le manque de confiance dans les autres et « être en difficulté » : « *et la bulle était euh... parce que je voyais les choses clairement et euh... que j'arrive pas euh... que j'arrive pas euh... à sortir euh... à sortir complètement de là. Il y avait quelque chose qui euh... qui euh (4s) qui euh... comment dire ? Qui me retenait renfermé euh... dans la bulle euh... ou en moi-même. Euh ! La solitude ! La solitude euh... euh... faire confiance qu'à moi-même ou me euh... me débrouiller tout seul euh... à avancer ou euh (5s) que personne ne m'aiderait (7s). Que euh... que je comprenais que les gens euh... les gens d'ici sont sympathiques euh... qu'ils soutenaient euh... qu'ils soutenaient euh... les jeunes euh... en difficulté. »*

A la fin de ce dernier entretien, S1 se situe par rapport à ses trois étapes : « *Je ne suis plus dans la coquille. J'ai dépassé ça (la carapace). Je suis quand même sorti de ça (la bulle) un peu. »* Il prend les décisions de se prendre en mains et de ne pas glisser dans les deux premières étapes : « *Je vais me prendre moi-même en mains euh... et y aller euh... y aller dans euh... dans euh... dans euh... dans ces endroits-là (4s) pour y euh... pour y euh... pour y arriver dans l'avenir. Pour ne pas que euh... que je glisse euh... dans le mauvais chemin ou que je revienne euh... dans la deuxième étape euh... ou la première. »*

3- Problèmes rencontrés lors de la formation au Parcours 2

a- Problème financier

Avant de s'engager dans la formation au Parcours 2, S1 pensait que la formation était rémunérée. C'est la raison pour laquelle il a accepté de s'y rendre. Lorsqu'il a su que la formation n'était pas rémunérée, il a dit : « *Je ne voulais plus venir, je voulais faire autre chose.* » (E2).

Malgré l'aide accordée par la mairie aux jeunes inscrits dans des dispositifs de formation-insertion, l'établissement de la carte de transport reste payant. De même, un montant minimal reste à payer pour valider l'abonnement du mois en cours (moins de cinq euros). Cependant, S1 n'avait même pas ce montant pour pouvoir détenir la carte de transport et payer l'abonnement pour se rendre au stage.

Dans l'E3, F1 qui suivait ses stages en entreprise, nous souligne à plusieurs reprises ce problème : « *Donc, il y a quand même le problème récurant de l'argent qui fait qu'il n'est pas totalement disponible.* » Avant le stage, F1 s'est assuré que le père de S1 lui avait donné l'argent nécessaire pour acheter la carte d'abonnement et la recharger, sauf qu'un problème inattendu s'est produit : « *Son père lui avait déjà donné des sous et dix minutes après le père est venu récupérer les sous pour aller jouer au tiercé, des trucs comme ça.* »

« *Le stagiaire habite à l'entrée (cite le quartier) et le supermarché se trouvait à (cite le quartier). Il avait des problèmes financiers, enfin des parents avaient des problèmes financiers [...] donc il y avait des problèmes pour avoir une carte de bus. Donc apparemment, il n'a pas fait de carte de bus et euh il s'est rendu à pied, et il se disait que ça lui faisait faire un excellent jogging pour y aller. [...]* ». S1 a caché son problème d'argent et la vraie cause qui l'obligeait de se rendre au stage à pied, le formateur l'a découvert plus tard.

b- Sortie du dispositif

La sortie du jeune du dispositif représente un problème qui nécessite une solution et la médiation du formateur, de l'éducateur, du conseiller et des parents : « *C'est un peu difficile, j'ai pris à peu près mes habitudes ici : de (3s) de, de parler avec toi, avec (cite le prénom du F3), (cite le prénom du F1 et F2) et (cite le prénom de l'homme de ménage de centre), c'est tout. Ça euh ça me ferait un peu bizarre (...) de ne plus voir (...), de ne plus avoir de communication avec tout ça ! Là-bas, je ne sais pas (...) ça sera peut-être différent (...) que je n'arrive pas euh à être sympathique avec lui (le formateur). (...) Je ne sais pas (...) comment je vais dépasser. (...) je trouverai euh... une solution euh... de dépasser cette étape. (...) Je ne sais pas avec qui je la trouverai euh... soit avec mon éducateur soit avec ici euh... soit avec ma mère, avec quelqu'un* (E24 - TP 301 à 309).

En nous appuyant sur l'explicitation de S1, nous concluons que la difficulté de la sortie de S1 du dispositif est basée sur plusieurs raisons :

1) Difficulté de recherche de la possibilité de sortie

Le jeune a assisté au forum des métiers avec l'objectif d'avoir une possibilité de sortie du dispositif de formation. La préparation de sa sortie lui a demandé de travailler avec différents partenaires sociaux : les formateurs au sein du dispositif de formation, son éducateur au club de prévention et son conseiller à la mission locale.

2) Difficulté du choix de la sortie : refus ou acceptation

Les différents travailleurs sociaux ont proposé plusieurs sorties à S1. Il a refusé certaines propositions comme l'apprentissage d'employé de libre-service et il en a accepté quatre qui ont fait l'objet de multiples interactions verbales avec plusieurs formateurs : organisme de sortie 2, organisme de sortie 1, apprentissage de poissonnier et le contrat d'autonomie. Il n'a pas été accepté à l'organisme de sortie 2, il a été accepté à l'organisme de sortie 1 mais il a abandonné ce projet et enfin, il a choisi les deux sorties : apprentissage de poissonnier et contrat d'autonomie.

3) Difficulté des démarches administratives en vue d'être accepté

Après avoir choisi et accepté les sorties, S1 a été confronté aux difficultés des démarches administratives : se renseigner sur les coordonnées, sur les moyens d'inscription dans le dispositif, téléphoner et se rendre au dispositif, retirer un dossier d'inscription, préparer et envoyer les pièces justificatives à joindre, attendre le résultat de sa demande de candidature et se confronter à la possibilité du refus de sa demande de candidature ou d'acceptation sous conditions.

4) Difficulté de désaccoutumance au dispositif de formation Parcours 2 et difficulté d'accoutumance à un nouveau dispositif de formation

S1 explicite deux difficultés dépendantes l'une de l'autre. D'abord, la désaccoutumance au dispositif de formation Parcours 2 suite à l'accoutumance liée au lieu physique, à la communication avec les jeunes du centre, aux formateurs, à l'homme de ménage et aux activités proposées. S1 explique que la désaccoutumance nécessite de déployer des efforts.

Ensuite, il doit s'accoutumer au nouveau dispositif de formation, à l'issue de la sortie, en communiquant avec de nouveaux formateurs, de nouveaux jeunes et en apprenant les nouvelles activités exigées : « *Il y a peut-être des gens sympathiques ailleurs.* » (E27 - TP 315). S1 explique un plan d'accoutumance : « *D'abord euh... je vais euh... aller euh... petit à petit m'ouvrir euh... vers les autres. Ouais, euh, faire connaissance avec les autres et euh... voir euh... si on aura des amitiés ou que dalle.* » (E7 - TP 211).

5) Difficulté de fixer les objectifs

Les entretiens avec S1 montrent que sa sortie vers un autre dispositif de formation n'était possible que s'il avait des objectifs précis comme avoir un diplôme, être aidé pour réaliser son projet de vendeur : « *Si j'irai à (l'organisme de sortie 1), ça sera pour avancer (...)... je pense qu'ils (...) peuvent m'aider dans le métier euh... dans le métier de la vente.* » (E24 - TP 106 et 108). S1 explique que l'objectif de sa sortie est d'être rémunéré ce qui lui permettra de mieux s'exprimer verbalement et d'être plus autonome : « *j'aurai euh... un peu plus (...) d'argent et que euh... j'aurai à peu près euh... 300 euros et que ça pourrait peut-être m'aider (...) à un peu plus parler, à être plus autonome* » (E27 - TP 293). S1 ne parle de ses objectifs qu'à partir du 27 novembre 2009, soit trois mois après le début de l'enregistrement des entretiens. Cela explique que les différentes interactions entre le formateur et le jeune ont joué un rôle important pour que le jeune soit sûr de ses objectifs.

2. Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 2

1- Décrochage et abandon de l'école

S2 a terminé la classe de 3^{ème}, ensuite il a arrêté l'école : « *J'avais plus envie d'aller aux cours et puis voilà. [...] Je ne m'intéressais pas à l'école quand j'y étais.* » Sa décision d'arrêter l'école était liée à son souhait de trouver du travail : « *Je me disais, je voudrais arrêter le collège pour travailler. Je ne voulais plus continuer les cours.* »

Après l'arrêt de l'école, S2 n'a pas cherché du travail tout de suite : « *Je sortais mais je ne cherchais pas. Je ne cherchais pas du travail, je sortais, je m'amusais avec des jeunes, voilà comme les jeunes, voilà des petites conneries* ». Ce n'est qu'un an après qu'il a commencé à chercher du travail en tant qu'intérimaire en boulangerie, charpenterie, menuiserie et rénovation. L'intérim lui a permis de découvrir de près plusieurs métiers : « *En tant qu'intérimaire, [...] on travaille plus dans le métier qu'en tant que stagiaire.* » En menuiserie : « *En tant qu'intérimaire, on a le droit de toucher aux machines.* »

La période d'intérim était limitée. S2 a continué de déposer son CV dans les agences intérimaires, mais il n'a pas eu de nouvelles offres. Par la suite, il s'est orienté vers la mission locale qui l'a conduit vers un autre dispositif de pré-formation qui lui a permis de réaliser plusieurs stages : rénovateur, menuisier et boulanger. L'expérience la plus importante était en boulangerie, dans laquelle il a réalisé huit semaines de stage. Suite à ses différentes expériences en entreprises, S2 qui avait 21 ans, avait plus d'expérience que les autres stagiaires qui ont majoritairement intégré le Parcours 2 dès leur abandon de l'école, à 16 ans.

2- Entrée dans le dispositif

Avec le recul de cinq ans, S2 regrette d'avoir abandonné l'école : « *on se retrouve sans rien et c'est ça qui est dur pour trouver du travail, c'est qu'on a rien, on n'a pas de permis, on n'a pas de dip., on n'a même pas le brevet du collège, après c'est dur, c'est pas, pas facile* ». Ce qui est « dur » selon S2, c'est de trouver du travail sans diplôme : « *c'est l'erreur que j'ai fait (arrêter l'école) et bien maintenant, j'ai du mal à trouver du travail, c'est pour cela que je suis, que je suis en formation* ». Il espère que le dispositif de Parcours 2 le préparera et l'aidera à faire une formation qualifiante, lui permettant d'avoir un diplôme en vue d'un meilleur accès au travail.

S2 est resté trois ans sans aucune activité liée à la formation ou au travail : « *Ça fait trois ans que j'ai rien fait* ». L'élément déclencheur de son inscription en formation était de vouloir passer le permis de conduire : « *Vous voulez savoir ce qui m'a boosté pour venir en formation ? C'est faire mon permis, c'est de pouvoir faire mon permis sérieusement. Il me faut l'argent, il faut travailler.* »

3- Problèmes rencontrés lors de la formation au Parcours 2

a- Problème d'absentéisme lié au problème financier

S2 s'est absenté du centre de formation pendant trois semaines suite à un problème financier lié sa famille, mais qui le touchait directement puisque c'était sa seule source financière : « *J'ai un problème familial, ça n'a rien à voir avec la formation, pas du tout.* » S2 était submergé par son problème : « *J'ai rien fait ces trois semaines. J'ai même pas pensé à faire*

des démarches tellement euh... j'arrivais pas à faire des démarches. J'avais même pas pensé de venir là, même pas pensé que je ne viens pas là, à cause de mes problèmes. J'ai même pas euh... même pas pensé à euh... ce même pas une journée à chercher du travail ou une entreprise, j'ai rien pensé du tout. » S2 est retourné suite aux appels téléphoniques répétitifs de F2 : « Et j'ai repris parce qu'ici euh... on m'a parlé et euh... on m'a dit ça ne sert à rien de rester à la maison ! et c'est tout. C'est pour cela que je suis sorti et puis voilà ! Là, je suis revenu pour avancer, pour que par la suite, je puisse trouver du travail. »

b- Sortie du dispositif

S2 est le seul jeune qui n'a pas montré de blocages liés à la sortie du dispositif puisque son objectif principal était d'intégrer le dispositif du Parcours 2 en vue d'une formation qualifiante qui lui permettrait à la fois d'être rémunéré et d'avoir un diplôme. La sortie proposée par F2 était une formation qualifiante de courte durée en boulangerie industrielle.

3. Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 3

1- Décrochage et abandon de l'école

Dans l'E42, S3 exprime son décrochage, avant l'abandon de l'école : *« Déjà, je ne comprenais rien moi ! En brevet, [...] (à l'examen) il y a mon prof. d'anglais qui me surveillait, il me disait Tu ronfles ! et tout, Ben ouais Je dormais ! Non ! Ça n'a jamais été pour moi [...] moi, je foutais le bordel ! Ouais! Moi, je ne supportais pas. »*

Même si S3 ne « supportait pas » l'école, le décès de son père lui a causé des problèmes psychologiques et a été le déclencheur de son abandon de l'école : *« J'ai arrêté l'école en troisième suite au, suite au décès de mon papa. Bon ! J'ai jamais été forte à l'école. (il rit) Ça n'a jamais été pour moi mais euh ! Mais, j'ai vraiment arrêté suite au décès quoi. »*

2- Entrée dans le dispositif

L'éducateur de S3 lui a pris un rendez-vous pour intégrer le Parcours 2. S3, sa mère et son éducateur ont rencontré le formateur qui leur a expliqué les objectifs du parcours : *« J'ai angoissé le jour d'avant, le jour après, parce que, ben je me disais dans quoi je vais atterrir ? Les jeunes et tout, c'est vrai que le premier jour, c'était dur quand même, je suis rentrée, j'avais les larmes aux yeux. »*

Etapas de formation

Lors des entretiens, S3 définit deux temps : avant et après la formation.

Avant la formation : *« Avant euh, avant que je vienne ici, c'était catastrophique ! Euh ! Je ne voulais, je ne voulais rien faire, rien faire euh ! Pour moi, c'était dormir euh, je ne voulais rien faire, je ne voulais pas venir en formation et après euh, là c'est autre chose ! »*

Après la formation, S3 définit trois étapes de son parcours. La première étape est d'organiser le réveil et de se dynamiser : *« Ben euh, j'arrive à mieux me réveiller, ben parce que euh, je me couchais à de euh, à 10h du matin et je me réveillais à 5h de l'après-m. »* La deuxième étape est de prendre les moyens de transport et de se socialiser : *« Euh, c'était de m'habituer à prendre le tram et les trucs comme ça euh, [...] De me retrouver de nouveau avec des gens. »* La troisième étape dans laquelle S3 se situait au moment des entretiens d'explicitation est *« de construire mon projet professionnel. [...] Faire des stages et tout, là euh, je suis dans cette étape euh »*.

3- Problèmes rencontrés lors de la formation au Parcours 2

a- Problème d'absentéisme lié au problème financier

S3 a porté le problème financier familial dû au décès de son père. C'était la cause de l'aggravation de son problème psychologique qui avait comme conséquence des absences répétitives de la formation. A ses 18 ans, S3 exprime son soulagement suite au déblocage de son argent de la banque : *« Le fait que mon argent est débloqué euh, c'est ouf, ça m'a fait un grand bien euh, ça nous aide et tout euh et même c'est une page tournée. »*

b- Sortie du dispositif

1) Difficulté du choix de la sortie : refus ou acceptation

Dans les interactions portant sur le choix de sortie entre F3 et S3, S3 acceptait la sortie du dispositif de formation vers l'organisme de sortie 3 proposé par F3. Cependant, dans les entretiens d'explicitation, S3 explique le refus de sa sortie vers ce dispositif à cause de la nature des cours proposés, notamment les connaissances de base : « *(prénom de F3) m'en a parlé de (l'organisme de sortie 3), mais je ne suis pas emballée du tout, et dans (l'organisme de sortie 3), il y a quand même beaucoup de cours et moi je ne supporte pas euh, je ne supporte pas* » (E45 - TP 160).

2) Difficulté de fixer les objectifs

Dans l'E48, quatre mois après le début d'enregistrement des entretiens, pour la première fois, S3 explique l'objectif de sortir du dispositif du Parcours 2 vers un autre dispositif de formation afin d'avoir un diplôme : « *l'objectif (...) c'est que j'avance euh pour que j'aie quelque chose dans ma poche (...) avoir un diplôme* » (E48 - TP 68-70).

4. Analyse des entretiens enquêteur-Stagiaire 4

1- Décrochage et abandon de l'école

Même si S4 n'aimait pas l'école, il continuait d'y aller : « *J'aime pas l'école. J'aime pas [...] les matières de l'école [...]* ». L'élément déclencheur de l'abandon de l'école au premier trimestre de la 3^{ème} était un accrochage entre S4 et un camarade de classe pour l'occupation d'une table dans la classe : « *Il n'y a pas marqué son nom sur la table. [...] Je me suis fait engueuler avec la fille euh, je me suis dit quitte à quitter l'école que de venir ici euh, pour ce genre de truc et en plus je me suis dit euh ben rien, euh rien ne me plait sauf le sport et le français euh, depuis ce jour euh, je ne voulais plus y aller et j'ai plus été euh. [...] J'ai fait l'école buissonnière, jusqu'à ce que euh, jusqu'à ce que mes parents ont su que je n'allais plus euh.* » (E50)

2- Entrée dans le dispositif

D'abord, les parents de S4 ont essayé de l'inscrire dans un foyer pour le raccrocher à l'école. Au foyer, il sera suivi de près et aura une aide aux devoirs. Sa candidature a été refusée suite à la priorité accordée à un autre jeune, moins âgé que lui. Ensuite, S4 avait l'intention de faire un CAP de coiffure, mais il a été confronté au problème de l'exigence du brevet et des places d'apprentissage limitées dans ce domaine. Enfin, les parents ont contacté l'assistant social qui a mis S4 en contact avec l'éducateur qui a fait les démarches nécessaires pour que S4 intègre le dispositif de formation Parcours 2 : « *il m'a demandé [...] euh si je voulais aller ou pas euh. Après euh, je lui ai dit euh, ben euh, je peux, je peux essayer euh et puis voilà euh, parce que je ne voulais pas euh, aller à l'école.* » (E50).

3- Problèmes rencontrés lors de la formation au Parcours 2

a- Sortie du dispositif

Difficulté de désaccoutumance au dispositif de formation Parcours 2 et difficulté d'accoutumance à un nouveau dispositif de formation

S4 explique la difficulté de désaccoutumance au dispositif de formation représentée par les liens qu'il a tissés avec les formateurs et les jeunes inscrits dans le dispositif et l'habitude d'être présent au centre : « *Si je ne suis plus là, ça va me manquer (...) euh, les formateurs, mes copains euh, tout euh. Je viens tout le temps. Je suis habituée tous les jours, le matin centre euh. (...)* » (S4 - E50 – TP 208 et 20). Il explique qu'après sa sortie, il reviendra pour visiter le dispositif : « *Ça va me manquer là, après quitte à venir après, c'est ça, après quitte à revenir rendre visite.* » (E57 - TP 196).