



**LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE EN FORMATION
INITIALE DES "EDUCATEURS SPECIALISES EN
ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-EDUCATIF" DANS LES
HAUTES ECOLES
(FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES)**

2011-2014

SOMMAIRE

- Introduction
- Chapitre 1 : Préparation des stages
- Chapitre 2 : La recherche d'un lieu de stage
- Chapitre 3 : L'accompagnement du stage
- Chapitre 4 : Les écrits
- Chapitre 5 : L'évaluation
- Chapitre 6 : Les attributions
- Conclusions
- Annexes
 - Lexique
 - Méthodologie de la recherche
 - Bibliographie

INTRODUCTION

Le cursus de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif est un véritable processus de formation qui doit s'envisager dans sa continuité et non de façon segmentée. Un groupe de travail "GT Stages"¹ émanant de Form'Educ s'est occupé d'étudier comment les différentes Hautes Ecoles organisent la formation pratique des étudiants dans ce cursus.

Cette étude concerne huit écoles et ce groupe de travail a préféré présenter chaque élément des différentes activités d'intégration professionnelle dans un chapitre spécifique. L'histoire et le projet de chaque Ecole conduisent les équipes à construire l'année académique de manière spécifique et à développer des méthodologies différentes pour préparer les jeunes bacheliers.

Aussi, après s'être préparé et avoir recherché le lieu pour exercer sa pratique, l'étudiant va être accompagné tout au long de celle-ci. Ceci fait l'objet des trois premiers chapitres de notre travail. Les écrits professionnels sont un autre thème important qui traverse tout le processus d'intégration professionnelle et qui fera l'objet du chapitre 4. Ensuite, l'évaluation fait partie intégrante de la formation et est abordée au chapitre 5. Au fil de nos réflexions, nous avons constaté combien les attributions étaient un point incontournable et délicat que nous ne pouvions passer sous silence, c'est pourquoi nous leurs avons consacré le dernier chapitre de ce travail.

CHAPITRE I : Préparation des stages

Place du stage dans la formation et dans le calendrier de chaque année

La période durant laquelle le stage est organisé est donc à mettre en lien non seulement avec des questions d'organisation mais également avec la manière dont le projet de formation conçoit la place que la pratique professionnelle prend dans le cursus global. Les contenus et la forme de la préparation sont bien entendu dépendants de cette conception.

Voici en synthèse la place que les stages prennent dans l'organisation du calendrier des différentes écoles :

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Ecole h	4 sem de mars à Pâques	5 sem avant Noël	1 sem en nov et 13 sem de janv à mai
Ecole b	1 sem contact fin nov + 4 sem en mars	2 sem contact nov + 6 sem janvier	1 journée contact sept + 13 sem oct
Ecole c	Avt Pâques	Nov – fin déc	Nov – mi-mars

¹ Voir chapitre "Méthodologie de la recherche" en annexes.

Ecole d	6 sem 22 sept – fin oct	15 sept à fin déc (à ½ tps)	14 sem Nov – avril
Ecole e	6 sem mars à mai	7 sem janvier à mars	15 sem mi-sept à janvier
Ecole f	6 sem 22 sept – fin oct	15 sept à fin déc (à ½ tps)	14 sem Nov – avril
Ecole g	1 sem contact fin nov + 4 sem en mars	2 sem contact nov + 6 sem janvier	1 journée contact sept + 13 sem oct
Ecole a	3 jours fin janv + 5 sem avt Pâques	3 jours fin nov. + 7 sem mi-janv. – mars	2 journées début année + 13 sem. de nov. à début mars

En dehors des raisons purement organisationnelles qui président parfois aux choix, deux options d'ordre plus méthodologique semblent ressortir, pour la 1^{ère} année en tout cas – en 2^{ème} et en 3^{ème}, ces raisons méthodologiques ne disparaissent sans doute pas mais les acquis des années précédentes permettent qu'elles se traduisent autrement dans l'organisation temporelle :

- 1^{ère} option : les étudiants doivent avoir un minimum de formation à l'école avant d'aller sur le terrain, dans l'idée qu'ils doivent savoir "comment faire" et "comment être" avant d'être confrontés à des situations concrètes. Il s'agit aussi, dans ce cas, de s'être forgé des moyens de comprendre la réalité du lieu de stage et la population avant de les rencontrer.
- 2^e option : la pratique professionnelle est la base du travail de formation ; elle doit donc prendre place dès le début de l'année. Cette conception renvoie à une approche plus inductive, en lien avec l'idée que le savoir-faire de l'éducateur spécialisé ne peut s'élaborer "in abstracto" mais demande un ancrage dans des situations singulières impliquant concrètement l'étudiant. Dans ce cas évidemment, on retrouvera dans les cours qui prennent place en parallèle ou après le stage les apprentissages que d'autres abordent en préalable. Un aspect annexe de la place du stage en début de formation est le fait de permettre à l'étudiant de vérifier en temps utile son choix d'orientation. Quelques écoles lient d'une certaine manière ces 2 points de vue en prévoyant un moment – 1 journée ou une semaine – de contact avec le lieu de stage plusieurs semaines avant celui-ci, sans doute pour permettre aux étudiants de spécifier les apprentissages qui les prépareront à mieux agir sur le terrain.

Cadre et organisation de la préparation des stages

Formaliser les différentes étapes de préparation du stage semble commun à tous les centres de formation. En général, les dispositifs mis au point dans une école

donnée vont se retrouver d'une année à l'autre, même si chaque année garde bien sûr sa spécificité.

Certaines écoles ont concrétisé ce continuum dans le carnet de stage distribué en début d'année, carnet qui regroupe tous les documents nécessaires à l'étudiant pour préparer sa pratique de terrain : par exemple la charte de formation explicitant les valeurs véhiculées par l'école, les objectifs de stage pour chaque année, les compétences attendues, le contrat de formation ou convention de stage, la grille d'évaluation des prestations et les documents administratifs. Dans d'autres centres de formation, ces documents sont distribués au cours de l'année sous d'autres formes. Donner une vue d'ensemble de la place concrète du stage dans l'année et réfléchir au sens de la pratique professionnelle dans la formation est donc une constante. Informer les étudiants sur les attentes et les engagements de chacun des partenaires, les responsabiliser par rapport à la part qu'eux-mêmes y prennent, en est une autre.

Par ailleurs, les compétences acquises à la fin de chaque stage sont considérés comme des pré-requis aux stages suivants, tout comme les cours des années qui précèdent. Y revenir d'une manière ou d'une autre sera dès lors un passage obligé dans la préparation du stage de 2^{ème} comme de 3^{ème} année.

D'un point de vue pratique, la préparation du stage peut se dérouler en groupe à l'école avant la période proprement dite – soit durant un cours théorique, soit pendant le cours de didactique donné par un maître assistant psychopédagogue, soit lors de séminaires de pratique et de réflexion professionnelle² – mais peut aussi se faire lors d'entretiens individuels. Dans certaines écoles, le processus de préparation ne peut être distingué du processus de recherche du stage.

Nous avons vu que certaines écoles organisent leurs stages en un seul bloc, d'autres prévoyant des périodes de contact et d'observation (d'une journée à une semaine) avant le début du stage. Les termes "contact et/ou observation" liés à cette période doivent être explicités quant à leur sens et aux objectifs poursuivis.

Deux positions sont observées :

1. Un seul bloc (sans période d'observation) : la prise de contact est jugée faire partie du début du stage, sans qu'il y ait nécessité de la séparer du reste. L'observation active a lieu tout au long de celui-ci. Le risque serait dans ce cas que l'étudiant arrive vite au milieu du stage sans avoir saisi ce qu'il observe (débriefer de l'observation : temps nécessaire). Un bon encadrement et des échanges fructueux avec le professionnel référent de stage et/ou le professeur de pratique professionnelle peuvent cependant faire évoluer le processus plus vite. D'ailleurs, des retours réguliers

² Ces séminaires peuvent être gérés soit par un professeur de pratique professionnelle, soit par un binôme constitué d'un psychopédagogue et d'un professeur de technique professionnelle, de maîtrise des écrits professionnels ou de sciences humaines.

à l'école sont alors assez vite organisés dès le début du stage, pour favoriser ce "débriefting", favoriser la prise de conscience, élaborer des schémas d'intervention, etc.

2. Une période d'observation active ou participante (parfois nommée "contact-observation"): l'idée suivie est qu'il s'agit pour l'étudiant de sentir dans quel contexte, dans quel système il est, et de porter ainsi un regard à plusieurs niveaux. Plusieurs jours sont en général nécessaires à cette fin car il faut être "dans le jeu" pour pouvoir observer intelligemment, le métier d'éducateur étant avant tout un métier d'interaction.

Quand il y a une période préalable au début du stage, elle est souvent décalée de plusieurs semaines, dans le but de favoriser une certaine maturation. Accessoirement, elle permet aussi à l'étudiant de trouver un autre stage si le premier devait ne pas convenir (situation assez rare au demeurant).

La présence ou non de cette période décalée influence l'organisation globale de la formation.

Le moment de préparation des stages est très important. Si dans la plupart des écoles, cette préparation se déroule au début d'année académique, une école commence le processus de préparation des stages de 2^{ème} et de 3^{ème} année dès le mois de mars de l'année précédente. Des entretiens individuels entre le professeur de pratique professionnelle et l'étudiant permettent de réfléchir le choix du lieu de stage. Pour les étudiants de première année, c'est dès l'inscription que la négociation commence. Dans cette école, une semaine d'accueil permet à tous les formateurs impliqués dans la section d'organiser des modules introductifs aux différents cours et au stage, ensuite, les étudiants sont directement plongés dans la réalité professionnelle avec un stage d'observation active dans des institutions imposées par l'équipe. Dans deux autres écoles, une semaine d'observation participante est organisée en début d'année, afin que les étudiants recueillent les informations nécessaires pour ensuite débiter ultérieurement les semaines de stage proprement dites.

La préparation de stage est un passage obligé pour préparer au mieux sa pratique de terrain et pour participer à la dynamique de formation. Aussi, quand cette préparation ne se fait pas dans le cadre des cours mais via des séminaires spécifiques, la présence à ceux-ci est toujours obligatoire.

Axes de travail et thématiques abordées³

En première année, les étudiants viennent d'horizons très différents et souvent, ils connaissent peu les réalités quotidiennes du métier d'éducateur. Selon les écoles, la phase de préparation leur permet de s'initier aux principaux secteurs de travail de

³ Cf. tableaux en annexe

l'éducateur spécialisé, d'aborder quelques aspects fondamentaux de la déontologie (confidentialité et cadre professionnel) et de la méthodologie du métier (en particulier l'observation et l'écoute) ou de commencer à élaborer leur projet individuel de formation.

Le temps de préparation du stage de 1^{ère} est aussi utilisé pour travailler à partir des représentations que les étudiants se font du métier et des lieux où il s'exerce ainsi que des personnes qu'ils vont rencontrer. Ce travail sur les représentations se fait souvent à travers des échanges entre les étudiants⁴. Il est une manière d'explorer les peurs et les attentes que provoque chez eux le monde du travail. C'est aussi une façon d'anticiper les situations problèmes,... C'est enfin un moment privilégié pour interroger les motivations professionnelles de chaque étudiant et leur permettre de cerner leurs centres d'intérêt.

Un autre aspect travaillé avec eux consiste en un quasi "entraînement" qui vise à leur faciliter la rencontre de l'"autre" sur le terrain professionnel ; par exemple, des exercices d'entrée en contact, des outils pour rédiger une lettre de motivation ou pour téléphoner dans une institution, voire des techniques de manutention,

En 2^{ème} année, la mise en perspective des acquis du stage de 1^{ère}, en lien avec le type de stage de 2^{ème}, constituent la base de la préparation de ce dernier. L'étudiant est invité à construire ses objectifs de pratique professionnelle en les mettant en relation avec son évolution personnelle. En fonction de l'accent mis par chaque école sur ce stage, certaines thématiques spécifiques vont également faire partie de la préparation. Par exemple, la notion de pédagogie du projet est développée dans plusieurs écoles, parfois en vue de l'élaboration d'un projet concret par l'étudiant sur le terrain. Des notions importantes pour la pratique de l'éducateur spécialisé comme celles d'accompagnement, de relation éducative, ... sont aussi abordées. Certaines techniques sont également envisagées, telle la gestion des émotions. Place est faite aussi à l'apprentissage de l'écriture professionnelle, d'une part, et au travail en équipe, de l'autre. Enfin, l'analyse du milieu institutionnel revient dans les programmes de préparation d'une série d'écoles.

La troisième année semble avoir partout une place spécifique. En effet, la finalité du stage effectué dans cette année du cursus amène généralement l'étudiant à devoir se positionner plus en tant que professionnel qu'en tant qu'étudiant, en rassemblant tous les apprentissages qu'il a pu effectuer dans son cursus. De là le fait que, plus qu'une activité de formation relative à la préparation du stage, l'ensemble des cours vise à le conduire à l'intégration des savoirs, savoir-faire et attitudes professionnels qu'il a pu expérimenter et s'approprier.

⁴ De la même année ou des 3 années, notamment à travers les rencontres facilitées par des « bourses aux stages » ou autres activités collectives.

Conclusions

Au-delà du fait de préparer l'étudiant à tirer au maximum profit du stage pour sa formation, ce moment apparaît sans aucun doute aussi comme étant une phase importante dans l'élaboration de son projet de formation – voire de son projet professionnel.

Que ce soit dans la manière dont une école prépare longuement les étudiants au stage dans différents registres, ou que ce soit dans le fait d'exploiter l'expérience du stage en parallèle ou dans l'après-coup, la place centrale donnée au stage pour former à ce métier, de même que l'exigence d'articulation de la théorie et de la pratique, y sont de toute façon confirmées.

CHAPITRE II : La recherche d'un lieu de stage

I. Introduction

Ce chapitre examine comment la recherche des stages est organisée dans les formations "Educateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif" au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique.

Cette question est cruciale dans la mesure où le stage est reconnu par tous les partenaires comme la colonne vertébrale fédératrice du dispositif de formation tout au long des trois années du cursus. Des options méthodologiques, des références aux contenus théoriques, des choix de valeurs et des conceptions fondamentales du métier d'éducateur vont apparaître dans les directions que l'école de formation propose ou impose aux étudiants dans le choix de leurs stages.

Pour l'étudiant, chercher un endroit de stage l'oblige à s'informer sur le marché des places de stages. Il y a clairement ici une question d'offre et de demande. Avec trois types d'attentes différentes : celles de l'étudiant, de l'institution et de l'école.

L'étudiant vient parfois avec une motivation très claire (je voudrais découvrir tel public, je voudrais approfondir telle problématique, mettre en œuvre tel outil....) ou plus confuse ("l'école me demande d'effectuer un stage plus confrontant et je pense que chez vous, c'est confrontant, non ?", "je n'ai jamais travaillé avec des personnes handicapées et je sens que je dois essayer" ...).

D'une part, **l'institution** peut apprécier de jouer le rôle de co-formateur des étudiants qui seront demain les professionnels qu'elle pourra engager. Dans le même temps elle prend le risque d'intégrer un étudiant, travailleur "bénévole" certes, au regard neuf, mais dont le profil est encore incertain. Il est susceptible – c'est un apprenti – de commettre des erreurs professionnelles que les collègues devront être prêts à rattraper, dans les cas les plus délicats. La formation sur le terrain par les stages est donc à la fois un avantage et un défi pour l'institution.

D'autre part, **l'école** doit établir un partenariat avec les institutions de stage. Très souvent quand l'étudiant entre en contact avec son "employeur" potentiel, il lui est demandé un document exprimant les attentes pédagogiques de l'école. Celui-ci est fourni sous forme de carnet de stage, de convention ou encore de contrat de formation pratique. Ce document sert parfois de guide dans l'entretien préliminaire que l'institution demande souvent à avoir avec l'étudiant avant de décider d'accepter ou non le stagiaire. Il peut être l'occasion pour l'institution de vérifier l'adéquation entre ses propres valeurs et celles qui sont mises en évidence par l'école.

Dans tous les cas, le moment de cet entretien "d'embauche" comporte déjà une **dimension triangulaire** (étudiant, institution, école) comme plus tard, et de manière plus claire encore, le ou les entretien(s) de visite qu'effectuera le formateur de l'école à l'institution pendant le stage.

Ces moments de triangulation représentent le lieu et l'espace indispensables dans lesquels peuvent se dire et se négocier les attentes des divers partenaires.

Notons toutefois d'emblée que cette triangulation n'est pas "isocèle" : si chaque partie est indispensable, il n'en reste pas moins que c'est l'école, en tant que responsable de la formation de l'étudiant (dans son aspect diplômant), qui décide *in fine* d'accepter ou non le stage...

Tout le défi de ce partenariat triangulaire sera de combiner l'asymétrie et l'égalité ! L'école aura dès lors intérêt à réfléchir ce partenariat pour l'inscrire dans un réel esprit de coopération ; pour cela, les questions suivantes seront sans doute abordées : où et comment ces attentes, parfois divergentes, sont-elles mises en lien ? Quelle est la place de la négociation entre les partenaires ? quelles balises l'école peut-elle placer, en tant que responsable de formation, pour éviter (ou limiter) les dérives par rapport à ses propres attentes ?...

Indépendamment de la question des attentes parfois divergentes, **d'autres questions** traversent cette recherche de stage par l'étudiant.

- Certaines institutions reçoivent (et parfois, acceptent) un grand nombre de demandes, ce qui peut avoir une influence sur la qualité de l'encadrement proposé. Ceci est particulièrement vrai pour certaines zones géographiques dans lesquelles on trouve plusieurs écoles formant des éducateurs spécialisés voire des agents d'éducation. Certaines écoles ont des accords concernant des quotas d'étudiants acceptés en stage. Ces quotas peuvent être lus dans les deux sens : "on vous ouvre trois places" et "on attend trois étudiants". Cette pratique touche bien-sûr profondément à la manière d'organiser la recherche de stages. Cela pose par exemple la question de l'accompagnement des stages par les M.S. et du suivi des stages en général : partages de valeurs communes entre école et institution. Le cota est-il le signe d'une communauté de valeurs, d'intérêts, ou autre chose... ? Cette pratique semble cependant difficile à mettre en œuvre dans les grosses écoles où l'on doit placer un nombre très élevé de stagiaires chaque année...
- Certaines institutions sont difficilement accessibles par le réseau des transports en commun, ce qui limite le choix de certains étudiants qui n'ont d'autre possibilité que les trains et les bus pour se déplacer.
- De ce fait, certains (beaucoup d' ?) étudiants effectuent un **choix de stage "par défaut"** : leur choix de stage ne correspondra pas à un projet de formation ou à un souhait de rencontrer telle population ou de développer tel outil

d'accompagnement... Leur choix de stage correspondra à ... ce qu'ils trouveront ! La question demeure : dans ces conditions, comment favoriser pour l'étudiant un choix reflétant un projet professionnel cohérent (sur les trois années de formation) ?

- Sans s'arroger le droit de juger le travail accompli par les institutions de terrain, les professeurs responsables des stages dans les Hautes Ecoles sont forcés de constater que la "qualité" des lieux de stage est variable... Ainsi ces services fonctionnant "au jour le jour" sur le feeling... Ainsi ces institutions dans lesquelles le maître de stage est peu investi et ne fournit pas au stagiaire l'indispensable regard "en miroir" qui lui permettra de se remettre en question et d'évoluer dans sa pratique professionnelle... Ainsi ces établissements qui recherchent une main d'œuvre à bon marché et non pas des stagiaires, ce qui remet parfois en question la place de la formation chez les professionnels eux-mêmes ! ...

Dans les pages qui suivent, nous allons épinglez les éléments qui ressortent des informations apportées par les écoles participant à cette étude en y apportant des commentaires et en faisant les liens et recoupement qui apparaissent.

Descriptif des pratiques évoquées par les membres du Groupe de Travail "Stages"

Ecole "a"

L'étudiant cherche lui-même son lieu de stage, en respectant une série de critères :

- un critère "distance Ecole – lieu de stage" d'un maximum de 150 km aller-retour ;
- un ensemble de critères croisés : âge (enfants/ados ou adultes) et problématique (handicap ou difficultés sociales et/ou psychologiques) ;
- un critère relatif au maître de stage (critère variant selon l'année d'études).

Par ailleurs, différents lieux sont exclus de l'ensemble du cursus ou d'une ou plusieurs année(s) d'études. Au fil des ans, cette Haute Ecole a également construit une "liste grise", revue chaque année, reprenant la liste des lieux de stage "interdits" ou "déconseillés", en fonction de l'année d'études.

Outre la convention de stage, explicitée au cours de didactique éducative, divers moments sont prévus pour aider les étudiants dans leur recherche. Pointons notamment une matinée de rencontre avec les étudiants de 3^{ème} année, lors de laquelle ceux-ci vont raconter un de leurs lieux de stage ainsi qu'une après-midi de rencontre avec des professionnels sous forme de table-ronde. Finalement, les étudiants ont la possibilité de consulter la liste des lieux de stage qui ont déjà été acceptés les années précédentes, lieux classés selon les critères de choix et la zone géographique.

Ecole "b"

L'étudiant cherche son lieu de stage. Il peut s'aider d'un listing des institutions ainsi que de l'accès au guide social. Son choix est validé par une responsable "stages".

A la fin de leur cursus, les étudiants doivent avoir validé trois populations (enfants, ados et adultes) et deux problématiques (handicap mental et aide à la jeunesse). En outre, le lieu de stage doit se trouver dans un rayon de 100 km de l'école.

Ecole "c"

Ecole "d"

Dans cette Haute Ecole en 1^{ère} année, la question du choix du stage s'envisage dès avant l'inscription définitive des étudiants. En effet, leur inscription est soumise aux étapes suivantes :

- Entretien avec un professeur de cours généraux
- Rédaction d'une lettre de motivation ("vos motivations, les problèmes sociaux qui vous interpellent"), qui ne donne lieu à aucune évaluation mais est conservée dans le dossier pédagogique de l'étudiant
- Entretien avec un professeur de pratique professionnelle, pour le lancement de la recherche d'un lieu de stage ; le choix de l'étudiant doit être validé pour le 15 septembre au plus tard (RV avec un professeur de pratique professionnelle)

Ecole "e"

Tout comme ailleurs, ce sont les étudiants qui cherchent eux-mêmes leur lieu de stage, encadrés par les professeurs de SIP (séminaire d'insertion professionnelle).

Des outils sont également prévus pour faciliter leur recherche :

- "A la recherche d'un lieu de stage", montage power point permettant de trouver les coordonnées d'institutions correspondant à leurs critères et en fonction de leur zone géographique ;
- une liste de sites Internet utiles ainsi que le Guide Social ;
- le site : www.fceds.be ;
- un système de titulariat mais sur pied via le Service d'Aide à la Réussite.
- Deux matinées de rencontre Etudiants-professionnels

Cette recherche est cadrée par des critères spécifiques :

- un critère "secteur" (être confronté au moins une fois au secteur de l'aide à la jeunesse et à celui du handicap) ;

- un critère "population" (travailler au moins une fois avec une population mineure et avec une population majeure) ;
- un critère "maître de stage" (celui-ci doit être bachelier éducateur spécialisé).

Ecole "f"

L'étudiant cherche ses stages en négociation avec les maîtres assistants durant les semaines préparatoires.

Il est demandé aux étudiants de ne pas prestre deux stages dans le même secteur de travail. En outre, les institutions de stage devront correspondre aux critères suivants :

- être neutre relationnellement ;
- être situées dans la Province de la Haute Ecole ;
- dans lesquelles le travail de l'éducateur est reconnu et relativement bien structuré ;
- dans lesquelles un éducateur peut accompagner l'étudiant.

Les outils assistant les étudiants dans cette recherche sont les suivants :

- la liste des lieux de stage précédemment acceptés ;
- le guide social ;
- les sites Internet des institutions ;
- la "bourse aux stages" en début d'année (présentation des institutions par les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} années).

Dans cette Haute Ecole a récemment été mise en place une fonction de coordination : une personne est responsable par année d'études et elle reçoit les étudiants sur RDV afin de négocier le stage en fonction des critères précisés ci-dessus.

Ecole "g"

Dans cette Haute Ecole, la recherche des stages est principalement la tâche des étudiants qui sont assistés pour cela par leurs formateurs référents en "stage et réflexion professionnelle". Chaque étudiant a deux référents en 1^{ère}, trois en 2^{ème} et deux en 3^{ème}. Ces binômes ou trinômes sont **coresponsables de la formation** et de l'évaluation pratique des étudiants. Entre autres tâches, ils assurent des SPRP (séminaires de pratique et de réflexion professionnelle), dans le cadre desquels les étudiants sont briefés dans la recherche de stage.

Plusieurs documents servent de support à cette recherche de stage :

- un plan de la formation pratique, définissant les objectifs de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} en regard des compétences attendues à chaque moment de la formation ;
- une "**charte de formation** des éducateurs spécialisés", qui permet aux étudiants d'entrer en contact avec les valeurs fondamentales qu'ils seront amenés à approfondir tout au long des trois années ;

- une "**fiche de contact stage**" que l'étudiant est invité à faire signer et à signer lors d'un accord de principe trouvé avec l'institution.

Pour acter son accord avec la proposition de stage, le référent de formation envoie un courrier à l'institution. La fiche de stage + la lettre officielle à l'institution tiennent lieu de convention.

8. Ecole "h"

Ici, la Haute Ecole fournit aux étudiants une liste de lieux de stage, parmi laquelle ils peuvent faire leur choix. S'ils ne trouvent pas "chaussure à leur pied", ils sont aidés par les professeurs.

De façon générale, les étudiants peuvent choisir leur lieu de stage dans tous les secteurs. Seules les institutions relevant de la psychiatrie sont inaccessibles en première année.

Synthèse reprenant les lignes de force et les contrastes se dégageant des échanges.

La recherche de stage par les étudiants répond à un double objectif : l'autonomisation de l'étudiant ainsi que l'adéquation entre le projet de l'étudiant et le choix du lieu de stage. Dans la pratique cependant, on vient de le voir, plusieurs problématiques se croisent dans cette question du "choix" du lieu de stage...

Dans ce **contexte d'offre et de demande**, toutes les écoles sont amenées à cogérer avec leurs étudiants les places de stage.

Les outils de recherche sont en évolution dans chaque école : à côté de la "recherche de stage par les étudiants", on trouve différents types d'assistance à l'étudiant : permanences de professeurs de pratique professionnelle, séances d'information aux étudiants, bourses de stages (avec institutions et/ou étudiants de différentes années), guide social www.guidesocial.be, fédération des centres d'étude et de documentation sociale <http://www.fceds.be>, sites d'institutions, etc.

Le défi dans ces démarches cruciales pour la formation est un bon équilibre entre la recherche faite par l'étudiant et l'assistance qui lui est offerte. D'une part, il faut souligner que les outils ne sont jamais que "proposés". Leur utilisation reste de la responsabilité ultime de l'étudiant lui-même. D'autre part, une piste à creuser est probablement la préparation des étudiants de 1^{ère} année, en amont de cette recherche (lors de l'inscription déjà, dès avant la rentrée, par distribution de documents explicatifs et organisation de permanences, ...).

Adaptation à ce principe de l'offre et de la demande : souplesse et négociation...

Un exemple de *l'adaptation des écoles à l'écart existant entre l'offre et de la demande* est la souplesse qu'elles peuvent manifester quant à la distance entre le lieu de stage et l'école. La plupart mettent une limite claire (rayon de 50 kms, limites de la province etc.) mais toutes conviennent que dans certains cas, quand de bonnes raisons le justifient (ex : "ce genre d'institution n'existe qu'ici", ou l'étudiant montre qu'il a tout exploré dans le rayon indiqué, stages d'étudiants français ...), les formateurs acceptent de déroger à la règle.

Un exemple de *l'adaptation des institutions comme des écoles* est d'accepter dans certains cas l'étudiant dans un endroit où il n'y a pas d'éducateur spécialisé en titre mais où un travail d'E.S. est fait partiellement par d'autres professionnels (souvent diplômés dans le secteur psycho, médico, socio ou pédagogique). Dans ce cas, l'institution accepte l'étudiant-stagiaire et l'école accepte que le stage soit supervisé par un maître de stage qui ne sera pas E.S. mais peut-être psychologue, assistant social, infirmier, enseignant...

Plusieurs écoles soulignent qu'il faut cependant éviter que cette expérience se répète chez un même étudiant : si cette expérience peut prendre tout son sens dans un des trois stages, il importe que les deux autres soient bien encadrés par un éducateur spécialisé, en chair et en os !

Du côté des étudiants, il arrive qu'un stagiaire soit amené à "construire" un poste d'éducateur spécialisé là où il n'existe pas réellement. Par exemple, un stage dans une Maison de jeunes où l'équipe est composée d'animateurs et coordonnée par un sociologue. Il y a bien du travail d'E.S. mais l'étudiant doit l'appréhender au travers des interventions d'autres professionnels et voir comment il peut approfondir cette dimension. Ici aussi ce n'est pas une expérience à répéter chaque année (d'où l'insistance de certaines écoles à exiger que l'étudiant se confronte au moins une fois à un "vrai public pour E.S." ainsi qu'à une véritable équipe avec laquelle le dialogue et la remise en question vont forcément être plus poussés). Les professeurs cherchent ainsi à éviter que l'étudiant puisse systématiquement "fuir" le travail en petite équipe, ou au contraire "fuir" les "grosses institutions", etc.

On voit dans ces trois exemples combien l'offre et la demande de stages amènent tant l'étudiant, l'institution que l'école à trouver un bon équilibre entre une attitude règlementariste et une stratégie de souplesse. Deux polarités qui évoquent la nécessaire complémentarité en systémique entre résilience et efficacité. La recherche dans le domaine des systèmes socio-écologiques cite des chiffres allant du 50/50 jusqu'à 1/3 d'efficacité et 2/3 de résilience pour un système optimal⁵. Ceci évoque curieusement la demande par l'école d'un stage "confrontant" sur trois... au minimum. "Selon les écoles, cette souplesse peut prendre un caractère plus ou moins formel : commission de dérogation, coordinateur "stages", responsabilité laissée au professeur responsable du suivi du stage de l'étudiant, ...".

Cette nécessaire négociation a parfois comme conséquence la "création" de nouvelles places de stage ! En effet, sans dire qu'il y a pénurie des places de stage, on peut dire qu'il y a pénurie des places où le travail correspond aux fondamentaux, au "noyau dur" du métier d'éducateur⁶.

Ceci amène tant les formateurs que les étudiants à négocier avec les institutions pour créer des places de stage là où le métier d'éducateur n'est pas implanté (Maisons de repos et de soins, Maisons de quartier ou Maisons de jeunes, Crèches, Services sociaux divers ...). Dans tous les cas, la solution reste la rencontre des équipes afin d'étayer cette négociation et cette souplesse.

Nos discussions ont également mis en évidence certains points importants à surveiller dans cette phase de recherche de stage

⁵ Walker B et al. 2004 "Resilience, adaptability and transformability in socio-ecological systems", *Ecology and society* n°9 p.5

⁶ Voir les carnets de l'éducateur Davagle & al 2008 pp 21-34

Le "bassin" des lieux de stage

Chaque école a ses règles propres en fonction de sa géographie. Une constante : on élargit le bassin en fonction des besoins de lieux de stages, de sujets spécifiques de TFE, d'originalité de projet pédagogique de l'institution ... sinon on diminue la qualité des choix. Il reste la distance "raisonnable" (pour des questions de coût et de temps) à maintenir en regard des visites de stages : "50, 75 voire 100 km" ou dans les limites de la province.

Les critères d'acceptation du stage

Dans toutes les écoles on essaie de diversifier les expériences de stage en changeant de secteur chaque année. Parfois on demande de changer une fois seulement. Souvent on demande qu'il y ait au minimum un stage "confrontant". Ceci nous place face à l'importance du *porte-folio* (ou document assimilé comme *carte de stage* par ex.) permettant à l'étudiant comme aux formateurs de pister la formation tout au long des trois années et de veiller à sa cohérence.

Dans ces critères d'acceptation se trouve également la question des heures comprises dans une semaine de stage. Officiellement, il s'agit de 38h/semaine... Mais ce chiffre varie d'une école à l'autre et d'une institution à l'autre. Chaque secteur n'a pas les mêmes règles. En outre, un stage inclut des heures de travail et de formation : rédaction de documents, séminaires, entretiens avec le M.S., visites de stage. Ceci est à réfléchir, et notamment quand il est question de voir le nombre de semaines que représentent concrètement les stages en regard du nombre d'heures à la grille.

Finalement, la plupart des écoles fonctionnent avec une "liste noire" (ou grise, ou rouge, ...) excluant certains lieux de stage considérés comme peu formatifs ou ayant déjà causé des problèmes dans l'encadrement : quelles balises déontologiques nous fixons-nous dans cette procédure ? comment communiquons-nous ces décisions aux étudiants ? aux institutions concernées ? Ici aussi, la clé reste le dialogue. Même si la démarche est compliquée, il s'agira de provoquer la rencontre, constructivement, avec document écrit à la clé... La liste "noire" deviendrait alors une liste d'institutions "à rencontrer" !

La question de validation des demandes de stages d'étudiants (qui existe dans les IRTS en France sous forme de *commission de validation*) semble intéressante pour améliorer la qualité des choix et avoir un effet stimulant et structurant par rapport aux délais à respecter vis-à-vis de l'école.

Il y a en résumé 3 étapes dans la recherche de stage :

- Information :
- Recherche :
- Validation :

Remarque : les écoles semblent avoir bien travaillé sur les phases information et recherche. L'aspect validation est moins explicité ... Il y a peut-être ici un dispositif à construire !

Conclusions

Quelles sont les lignes de forces dégagées qui permettent de mettre en évidence les points sur lesquels on pourrait appuyer pour la suite ?

- Un triangle étudiant – institution – école est à la base de la conclusion de conventions de stages utiles et formatrices pour tous.
- La triangulation n'est pas isocèle ; l'école reste le décideur in fine du caractère formateur ou non du stage.
- Les critères de choix du stage peuvent confronter ou conforter l'étudiant dans son projet de formation : dans les deux cas ils sont utiles.
- Ces critères sont variables d'une école à l'autre. La présentation faite ici de cette diversité (voir tableau) peut inspirer chaque école.
- La même remarque est à faire pour les documents et outils de recherche de stage.
- Vu la situation d'offre et de demande, un équilibre entre application rigoureuse des critères et une certaine souplesse est à trouver : 2/3 - 1/3 ou 50/50 ? A chaque école son équilibre.
- Un problème qui reste en suspens est la compatibilité entre la forme du stage telle qu'elle est proposée par l'école : nombre de semaines, en un bloc ou deux, période dans l'année, nombre d'heures ou de jours à prester par semaine ... et la vision que l'institution aurait du stage idéal. Ceci est à retenir pour la suite de la recherche, quand il sera question d'interviewer les institutions. Et dans une étape ultérieure où on interrogerait les étudiants...

CHAPITRE III : L'accompagnement du stage

Ce chapitre vise à présenter les modalités d'encadrement des stages, mises en place dans les écoles par des enseignants ou des formateurs, et dans les institutions, que nous appellerons le terrain, par les professionnels (les maîtres de stage et l'équipe) de l'institution qui accueille l'étudiant pendant les 3 années de la formation.

L'article qui suit propose une synthèse des pratiques de huit hautes écoles d'éducateurs de la Fédération Wallonie Bruxelles, tant en termes de pratiques de l'accompagnement qu'en termes d'objectifs.

I. Les pratiques de l'accompagnement

L'accompagnement n'est ni une pratique, ni une posture nouvelle dans la formation professionnelle. Le compagnonnage et le tutorat ont toujours existé. Dans la formation des éducateurs spécialisés, les stages constituent un temps fort de la formation. Ils sont organisés dans chaque année d'études. Pour l'étudiant, être encadré, suivi, guidé pendant le stage est fondamental dans la mesure où il est en apprentissage et où énormément de questions se présentent à lui vu la complexité des liens sociaux.

L'encadrement mis en place permet à l'étudiant de développer des outils et des techniques de la profession pendant ses 3 années de formation et constitue un espace de parole à propos des pratiques. Il peut prendre différentes formes, que nous développerons ci-dessous, à savoir une rencontre individuelle ou collective ou encore une visite de stage.

Quels objectifs pour l'accompagnement ?

On peut constater, à la lecture des documents des différentes écoles, que les stages, en tant qu'élément essentiel de formation, sont pour l'étudiant l'occasion de découvrir des savoirs, des savoir-faire, un art de faire et d'être. L'accompagnement a, pour ce faire, un **double objectif** : d'une part, la *construction de l'identité* professionnelle et personnelle de l'étudiant-éducateur et d'autre part le *soutien à l'élaboration d'une pratique* et son *analyse réflexive*. De plus, les objectifs varient en fonction des années de formation, mais également d'une école à l'autre. On peut cependant remarquer une convergence, qui est l'approfondissement de la recherche identitaire personnelle et professionnelle.

La construction de l'identité professionnelle et personnelle

Construire l'identité professionnelle de l'étudiant éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif relève en quelque sorte d'un défi. En effet, l'éducateur lui-même étant déjà victime d'un malaise identitaire qu'il doit subir au quotidien, il est parfois compliqué de faire émerger, sur de telles bases, une identité professionnelle chez l'étudiant.

Le métier de l'éducateur est un métier exigeant, complexe, "humanisant". Souvent difficile à décrire dans ses différentes dimensions, l'éducation spécialisée doit cependant tendre à se dire et à se rendre visible.

*"L'éducation spécialisée, dans sa conception et sa pratique, est une profession qui tient difficilement dans une définition achevée. Sans doute parce qu'elle s'adresse à l'humain et qu'elle mobilise chez le professionnel des registres à la fois distincts et reliés : le rapport à l'autre, le poids du contexte social où se joue ce rapport, les savoirs mobilisés et le sens de l'action pour les acteurs engagés."*⁷ Une question est apparue lors de nos discussions : nous-mêmes en tant que formateur ou enseignant, dans ce processus de formation, quelle place laisse-t-on aux éducateurs de terrain ? Comment les considère-t-on ?

Certaines écoles (3 sur 8) engagent des maîtres de pratique professionnelle (éducateurs de formation) au sein de leur équipe pour encadrer les stages, d'autres font le choix d'engager uniquement des maîtres-assistants. Cette différence au niveau des formations de base des superviseurs peut avoir une influence sur le contenu et la manière d'accompagner les étudiants étant donné une approche différente du métier, mais tous deux exercent une même fonction à savoir la supervision de stage. Or l'analyse de la demande de l'étudiant constitue un point clé de l'intervention en supervision. Est-elle faite de la même façon ? Permet-elle de faire émerger les mêmes choses chez les étudiants ? Se pose donc ici la question suivante : existe-t-il un profil type de l'enseignant-superviseur qui encadre les stages ? Nous avons juste pu constater à la lecture de différents ouvrages, que la formation de superviseur est en questionnement depuis longtemps et qu'il existe des formations pour superviseurs. Nous pouvons dès lors nous poser les questions suivantes : pourquoi former, comment former, et à quoi former les superviseurs ? Il n'y a pas de réponse unique actuellement, seules des hypothèses peuvent se formuler et faire l'objet d'une étude supplémentaire...

La **construction de l'identité personnelle** de l'étudiant est encore plus délicate. Il s'agit d'une évolution personnelle à laquelle les encadrants participent en tenant compte de l'histoire de l'étudiant. En effet, l'étudiant n'est pas une page blanche. Il faudra, lors de l'encadrement, tenir compte de ses singularités, de son passé. L'identité de l'étudiant évolue au cours des trois années de formation par la construction progressive d'une prise de position personnelle plus affirmée liée souvent à une évolution de sa maturité.

Le soutien à l'élaboration d'une pratique et d'une analyse réflexive

Les encadrants ont pour mission de faciliter cette analyse-construction. Un accompagnement collectif et individuel (décrit ci-dessous) est mis en place dans les Hautes Écoles.

Le superviseur doit tenir compte des réalités institutionnelles particulières que vit l'étudiant, dont la spécificité est à envisager lors de chaque échange. L'analyse du vécu de l'étudiant constitue donc un point clé de l'intervention en supervision. Il s'agit de prendre en compte

⁷ Étienne A., Demoulin Y., HEPL.

non seulement le contexte, les protagonistes et les personnalités, mais d'en produire une analyse telle qu'elle ne grève pas toute possibilité ultérieure de réflexion chez l'étudiant. Les problématiques amenées par les étudiants ont toujours un visage, une histoire, une singularité pour lesquels il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer à chaque fois, l'issue est à chercher, la solution à construire, avec et pour l'autre... Le superviseur, au travers de son écoute, de sa propre analyse, de ses savoirs et de son expérience, est là pour aider l'étudiant à faire émerger des pistes d'intervention, des réflexions, des analyses. En effet, l'étudiant a besoin de " *disposer de savoirs pour faire face, pour comprendre, pour agir. Savoirs qui renvoient à des connaissances académiques, à des expériences réfléchies, à des techniques et procédures, à l'examen de ses propres actions, de ses propres pensées... Savoir interroger également quant à leur fécondité pour le développement et la place de la profession dans le champ des pratiques du travail social* " ⁸ .

Qu'est-ce que l'accompagnement ?

Là est la question de départ. Il s'agit d'une notion polysémique. M. Paul (Paul, 2009) montre bien avec le " autour des mots "la galaxie sémantique de différents termes renvoyant à la notion d'accompagnement. Certains envisagent le conseil (Mouton, 2010) ou le tutorat (Olry-Louis, 2008). On peut tenter de définir accompagner comme la participation à un processus formatif permanent mettant en lien deux personnes : l'accompagnant et l'accompagné. Dans l'exercice de sa profession, l'éducateur spécialisé sera lui-même appelé à accompagner des usagers, mais avant cela il sera personnellement accompagné dans sa pratique professionnelle de stage.

La fonction formative de l'accompagnement peut consister, par exemple ; à aider l'apprenant à tisser des liens entre différentes formes de savoirs d'expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et méthodologiques, à relier les situations personnelles, scolaires et professionnelles et à travailler la question du sens de son observation, de son intervention dans ces trois acceptions de direction, de significations et de sensibilité. Cela signifie également une aide à la prise d'initiative et de risque que suggère tout apprentissage contextualisé, temporalisé, une aide à la prise en compte des projets des sujets-apprenants et de leurs enjeux dans des organisations : trouver sa place, développer une mission, intervenir et coopérer. " *En définitive, la fonction d'accompagnement revient à soutenir des apprenants, à construire des apprentissages personnalisés, à s'approprier des savoirs aux formes plurielles.* " (p15) (recherche, 2009)

Nous allons tenter de répondre plus concrètement à cette question en termes de fonctions de l'accompagnement.

⁸ Étienne A. , HEPL

L'accompagnement comme fonction : le cadre institutionnel

- *Le cadre*

L'accompagnement du stage, tant du côté de l'école que du terrain, s'inscrit dans un cadre institutionnel. Il y a toujours, un dispositif, une histoire d'institution qui met en œuvre des contraintes, des politiques qui fournissent aux différents acteurs un mandat pour agir en son nom et qui fixent le cadre et les références. Ainsi les encadrants, qu'ils soient enseignants ou éducateurs, se réfèrent à des responsabilités et à des moyens qui leur sont assignés par leur employeur. Les normes d'encadrement du stage s'inscrivent dans un cadre, lequel explicite et définit, plus ou moins selon les cas, le devoir de chacun. Cette dimension institutionnelle ne peut être ignorée, elle infléchit la réalité de l'accompagnement. Cependant, nous ne pouvons ici retranscrire que les résultats concrets de cette pratique d'accompagnement, et nous ne nous pencherons pas sur leurs déterminismes. Ceux-ci pourraient à eux seuls faire l'objet d'un chapitre.

La convention de stage permet de fixer ce cadre de travail de l'étudiant. On y retrouve divers **éléments communs** à toutes les écoles tels que les rôles de chaque partie signataire de la convention (le superviseur, le maître de stage et l'étudiant), les horaires de l'étudiant, les conditions d'arrêt du stage, la gestion des absences, les conditions de changement de stage. Certaines institutions possèdent leurs conventions spécifiques qu'elles demandent aux différents acteurs de signer également.

Dans chaque convention d'encadrement de stage, on retrouve les **mêmes acteurs**, à savoir l'étudiant (élément central), l'enseignant et le maître de stage, qui servent de cadre de référence. On y voit définie plus ou moins clairement, la définition des rôles et des devoirs respectifs.

D'une part, peuvent apparaître comme rôles attendus de la part de **l'institution** d'accueil, de privilégier les activités mettant le stagiaire en relation d'accompagnement avec les usagers. L'école demande également de s'engager à ce que le stagiaire ne soit pas laissé seul face à une tâche qu'il ne maîtrise pas (par exemple si le stagiaire se voit confier des actes techniques de nursing (manutention, soins paramédicaux,...). Elle doit communiquer toute information nécessaire sur sa philosophie et son projet éducatif et mettre en place un suivi individualisé des étudiants si plusieurs stagiaires sont acceptés (horaires décalés, maîtres de stage différents,...). Il lui est demandé de s'assurer que les obligations légales en matière de surveillance de santé soient respectées.

D'autre part, le cadre est fixé en précisant des attentes vis-vis du **maître de stage**. C'est l'étudiant qui est chargé, lors de sa négociation de stage, de transmettre les attentes de l'école concernant le maître de stage. La plupart des écoles énoncent à l'étudiant comment choisir un maître de stage. Mais s'agit-il réellement d'un choix ? Certainement pas. La plupart du temps, les maîtres de stage sont imposés à l'étudiant sans nécessairement répondre, explicitement ou non, aux critères fixés par l'école. Dans le pire des cas, l'étudiant

réserve une place de stage sans connaître précisément le service dans lequel il effectuera son stage et encore moins son maître de stage précis.

Dans tous les cas, le maître de stage doit assumer un rôle de miroir pour le stagiaire en lui fournissant la description de ses comportements et les conseils qu'il juge pertinents. Il doit prévoir à l'horaire des rencontres hebdomadaires afin de permettre à l'étudiant de progresser dans son rôle, et cela, quelle que soit l'année d'études. C'est à lui qu'incombe l'évaluation finale du stage en complétant le document fourni par l'école. Ce document, dans certaines écoles, doit être remis à l'étudiant qui en est responsable, dans d'autres cas, il pourra être adressé au superviseur par courrier. Le délai de rentrée de ce rapport varie d'une école à l'autre.

Dans ce même cadre, il est demandé au maître de stage de signaler rapidement au superviseur toute difficulté importante rencontrée avec le stagiaire et de proposer d'interrompre la prestation du stagiaire s'il estime qu'elle porte atteinte au bien-être des personnes ou au bon fonctionnement de l'institution. La marche à suivre est ici différente d'une école à l'autre : certaines donnent davantage de place à la parole du maître de stage en suivant sa décision, d'autres réclament une entrevue préalable entre les trois parties.

L'étudiant a, quant à lui, aussi des droits et des devoirs définis dans la convention, qui font cependant moins l'unanimité à travers les écoles. Ci-dessous, la liste des demandes possibles nous montre que les attentes envers l'étudiant pendant le stage peuvent constituer une charge de travail plus ou moins importante selon les écoles et l'année d'études. Il existe cependant une constante : les exigences ont tendance à augmenter en fonction des années de formation et cela semble lié également à la longueur du stage au sein d'une même année de formation.

- *rédiger un journal de bord* (demandé dans 5 écoles sur 8) comprenant un journalier qui est un relevé quotidien des activités mentionnant les tâches successives ainsi que les réflexions du stagiaire avec ses impressions, ses émotions, des observations faites et les questions qu'il se pose ;
- *rédiger un compte rendu* de l'essentiel de *l'entretien* avec le maître de stage et de le lui soumettre afin de s'assurer de l'exactitude du contenu et les annexer ou non au rapport de stage ;
- *rédiger un rapport de stage* spécifique selon les années ;
- donner au superviseur l'original de l'évaluation de stage et annexer une copie au rapport de stage ;
- respecter l'horaire et la planification des tâches négociées avec l'institution, ainsi que les règles et coutumes qui sont en usage ;
- *interpeller son maître de stage*, le plus fréquemment possible afin de de lui décrire ses comportements techniques ou relationnels ainsi que les suggestions d'amélioration ;
- *participer aux rendez-vous* prévus avec le superviseur (certains n'en ont pas) ;
- *rédiger un projet individuel* comportant les intentions personnelles d'évolution de l'étudiant ;

- *prévenir l'institution* de la date du rendez-vous avec le superviseur ;
- *tenir informer* le professeur de discipline technique de la planification des activités susceptibles d'être évaluées par lui et prendre contact avec ce professeur selon les modalités les délais prescrits par la convention de stage ;
- *mettre à la disposition* du maître de stage la *préparation* d'activité et ses intentions concernant les moments d'accompagnement quotidien
- en troisième année : *mettre en œuvre un projet* qui s'étend sur tout le stage

Le profil de l'encadrant⁹ de stage

Nous n'avons, ni à la lecture des documents ni lors de nos échanges, défini un profil type des encadrants. Une question nous est cependant venue à l'esprit: existe-t-il un profil type du professeur encadrant, ou plus largement des enseignants de la section ? Et, de celle-ci, découlent plusieurs autres questions : est-il plus pertinent ou souhaitable que ce formateur soit plus "théoricien" ou "professionnel de terrain" engagé dans l'enseignement ? Quelle place donne-t-on à l'éducateur dans la formation des étudiants et quelle représentation en a-t-on ? Une piste de réflexion est peut-être émise par Jean-Yves Dartiguenave et Jean-François Garnier (Jean Yves Dartiguenave, 2008) quand ils disent "*la question n'est pas de mêler des champs conceptuels différents rajoutant ainsi le désarroi des uns au désarroi des autres, mais de construire, emmenant la critique des frontières disciplinaires actuelles, un modèle pour appréhender l'homme dans sa dialectique fondamentale*".

On a souvent appelé supervision un acte pédagogique intégré dans un programme de formation. Il repose sur l'hypothèse suivante : toutes les formations qui engagent des êtres humains à entrer en contact avec d'autres êtres humains pour les accompagner dans des problèmes sociaux souvent conflictuels, mettent en place un lieu pédagogique qui permet :

- le regard sur les résonances et les implications personnelles suscitées par cette rencontre avec le problème des autres ;
- une prise de recul par rapport à cette résonance par le fait de pouvoir parler en présence, ou avec un formateur-superviseur, de la situation vécue.

Ce sont là les conditions pour développer une capacité d'objectivité et de disponibilité. C'est ce qui a été souvent défini comme "savoir être" indispensable autant que le "savoir-faire" pour les travailleurs sociaux.

Toute formation de ce type met en place cette instance pédagogique. Les noms sont variés : contrôle, "conseil pédagogique" ou "supervision". Elle varie selon la forme : face à face, en petits groupes et, selon le fond, on "supervise" aussi bien une action collective, individuelle, éducative, sociale.

Cet acte pédagogique est de plus en plus inséré dans un tout, dans un programme. Le superviseur a ainsi conscience de poursuivre des objectifs de formation, et pour lui, il y a participation à l'équipe et à la structure institutionnelle de formation.

⁹ Nous utiliserons ce terme générique pour les enseignants et les maîtres de stage quand il n'y a pas lieu de distinguer leurs pratiques. Dans le cas contraire, nous utiliserons le terme "superviseur" pour les enseignants et, le terme "maître de stage" pour les professionnels de terrain.

Nous avons pu constater que, dans tous les cas, la formation de l'étudiant est portée à la fois par des professionnels de terrain (maître de stage éducateur ou non) et par des enseignants (maître de formation pratique, psychologue, pédagogue ou autres professeurs de cours théoriques) sans exigence explicite, la plupart du temps, concernant un profil particulier d'encadrant.

Les professionnels de terrain prennent, une place variable dans le processus en fonction de leur degré d'engagement et le cadre défini ci-dessus.

L'accompagnement comme processus : comparaison des pratiques

L'accompagnement de stage se développe comme une activité intégrée aux autres cours et, en tant que processus, il est défini par un début et une fin.

a. Les points communs dans l'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement de stage est généralement appelé "encadrement de stage", aussi bien par le terrain que par les écoles, et se réalise sous des formes variables de rencontres entre les différents partenaires de la triangulation étudiant-professeur-professionnel de terrain. Ces différents encadrants peuvent posséder des formations de base différentes. La triangulation n'existe en présentiel que lors des visites de stage (cf. ci-dessous), et la plupart du temps les contacts se font à deux (étudiant/professeur, étudiant/maître de stage). Ces modalités de collaboration sont précisées dans la convention de stage. La triangulation est un élément clé de la formation, mais représente aussi une pierre d'achoppement. Dans la réalité, la collaboration peut prendre des formes diverses avec des nuances allant du noir au blanc.

Ce processus d'accompagnement s'organise selon trois grands axes dans les différentes écoles d'éducateurs pendant la période de stage : les visites de stage sur le terrain, les rencontres individuelles et/ou collectives dans l'école de formation et l'encadrement par le maître de stage dans l'institution du stage. Ces rencontres prennent des noms différents selon les écoles et traitent de contenus divers. De plus, dans une même école on peut observer des différences de pratiques selon les professeurs. On peut dès lors se poser la question suivante : comment donner de la cohérence dans des procédures communes au travail de supervision au sein d'une même école ?

Ces différents moments d'échanges sont organisés en fonction de la longueur du stage. Il est évident que certains moments apparaissent plus opportuns que d'autres en fonction des objectifs. Pour nous rendre compte des durées de stage dans les différentes années, nous avons constitué ci-dessous un tableau récapitulatif de la durée des stages. Il faut savoir qu'une grille minimale de 600 heures de stage réparties sur les 3 ans de formation est imposée à toutes les écoles francophones de Belgique.

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Écoles "a"	5 semaines de 25 à 32 heures	7 semaines de 25 à 32 heures	13 semaines de 25 à 32 heures
École "b"	2 semaines	9 semaines de 35 à 38 heures	13 semaines ou 2 fois 6 à 7 semaines
École "c"	5 semaines de 25 heures minimum	5 semaines de 25 heures minimum	14 semaines de 25 heures minimum
École "d"	6 semaines pour un total de 175 heures	14 semaines minimum à mi-temps (215h)	17 semaines de stage minimum (455h)
École "e"	6 semaines	7 semaines	15 semaines
École "f"	6 semaines	8 semaines	13 semaines
École "g"	5 semaines de 38h	8 semaines de 38h	13 semaines de 38h (+ 1 jour de contact) + 1 semaine d'observation
École "h"	4 semaines de 38h	5 semaines de 38h	14 semaines de 38h

Nous pouvons constater que même si toutes les écoles organisent des stages dans les 3 années d'études et que la durée est graduelle, des différences apparaissent quant à la longueur de ces stages par année.

Si le nombre de semaines en première année semble plus ou moins égal (de quatre à six semaines), on remarque que le nombre d'heures de prestation est différent (200 à 250 heures). Le nombre de semaines n'est pas représentatif, mais plutôt le nombre d'heures de prestations demandé à l'étudiant.

Les rencontres individuelles, dont le moment d'organisation est variable, sont prévues institutionnellement dans cinq écoles sur huit en première année, quatre sur huit en deuxième année et sept sur huit en dernière année.

Nous verrons plus loin, qu'en termes d'encadrement, la variation dans la durée peut expliquer la non-organisation de certaines activités d'encadrement.

Nous allons maintenant aborder les trois axes d'accompagnement selon les similitudes observées.

Les rencontres sur le terrain

La majorité des écoles (7/8) nomme cette rencontre, "**visite de stage**" tandis qu'une d'entre elles l'appelle rencontre formative.

Ces contacts avec le terrain sont considérés comme des moments d'échanges importants qui permettront aux professeurs d'adapter les contenus de leur cours et d'illustrer ceux-ci de cas réellement rencontrés par des éducateurs de terrain.

Au moins une visite est systématiquement organisée en deuxième et en troisième année dans toutes les écoles d'éducateurs spécialisés. Nous avons relevé une grande constante dans l'objectif de cette rencontre à travers les trois années de formation : l'échange avec le maître de stage sur le terrain, qui est un moment privilégié de l'accompagnement. Cet échange permet à chacun d'exprimer plus ou moins clairement et explicitement ses attentes et ses remarques tant positives que négatives concernant le travail du stagiaire. Certains maîtres de stage auront préparé (seul, en équipe ou avec l'étudiant) cette entrevue, d'autres non. La préparation et la réflexion en amont de la rencontre influent sur la qualité des échanges entre les trois parties. Ainsi, ces échanges peuvent se révéler constructifs, complets à propos du travail fourni par l'étudiant, de ses attitudes, ses compétences... ou au contraire, être pauvres, peu en lien avec l'étudiant et ne permettant pas de faire évoluer sa réflexion ni la construction de son identité. De plus, l'expérience montre qu'une tension potentielle peut exister entre les deux référents (celui de l'école et celui de l'institution de stage) : comment parler la même langue, comment asseoir chacun sa légitimité aux yeux de l'autre ?

En général, cette rencontre, fixée soit par contact téléphonique direct avec le maître de stage soit par l'intermédiaire du stagiaire, a une durée théorique d'une heure et est commune aux différentes écoles, mais cela peut dépendre des aléas du terrain (groupes encadrés, événement inattendu...) et de l'investissement du maître de stage.

Les rencontres à l'école

a. individuelles

Ces rencontres peuvent porter des noms divers tels que rencontre individuelle, entretien individuel ou supervision individuelle. Toutes les écoles n'organisent pas ce type d'entrevue avec leurs étudiants. Si c'est le cas, le contenu varie. Étant donné qu'il ne s'agit pas d'une pratique généralisée, nous vous renvoyons à la description ci-dessous (au point b)(2) (a)) pour la mise en évidence de différences.

b. collectives

La mise en place de rencontre avec un groupe restreint d'étudiants (15 maximum) est une pratique commune à toutes les écoles, mais pas dans toutes les années de formation.

Même si les dénominations sont différentes pour désigner ces rencontres, on y retrouve une même pratique : l'expression du vécu de stage et des émotions liées à l'expérience de terrain en lien avec les problématiques rencontrées et le partage avec d'autres étudiants. Ce groupe de réflexion constitue un espace de paroles qui fournit aux étudiants l'opportunité d'une recherche de pistes de travail dans la construction de la réflexion éducative ainsi qu'une réflexion concernant une méthodologie transposable dans le cadre du travail.

En deuxième et troisième année, au moins une rencontre de ce type est organisée pendant le stage avec comme implication un retour à l'école. La fréquence moyenne de rencontre est d'une toutes les deux semaines.

Ces supervisions relèvent d'un processus. Qu'en est-il de l'encadrement ?

L'accompagnement sur le terrain

Tout étudiant doit avoir un maître de stage "désigné". Le maître de stage, ou référent de stage est le garant de l'encadrement du stagiaire sur le terrain. C'est lui qui est responsable, souvent après consultation de l'équipe, de l'évaluation écrite du stagiaire. La plupart du temps, il s'engage à mener cette évaluation avec le stagiaire. Le maître de stage devrait posséder une expérience professionnelle et être détenteur d'une formation d'éducateur ou apparentée. Cela semble être le seul point commun dans cette fonction. Les modalités d'encadrement peuvent varier fortement d'un maître de stage à l'autre, ce qui aura généralement une incidence sur la qualité des échanges lors de la visite. Que faire alors qu'une convention acte les termes du contrat et a été signée par les trois parties et n'est pas respectée ? Une entrevue supplémentaire est parfois nécessaire afin de clarifier les attentes. L'homologie entre le cadre institutionnel et cadre "écoles" existe-t-il ? Parfois un fossé est relevé entre les deux. Peut-il être réduit, comblé étant donné que chacun a sa propre réalité ? Suite à de mauvaises expériences, certaines écoles constituent une liste "rouge" contenant les institutions qui n'offrent pas un cadre de référence jugé suffisant et formatif pour l'étudiant.

b. Les différences dans l'accompagnement

Au niveau de l'accompagnement, quel que soit le type de rencontres, l'école "g" met en place un dispositif particulier, qui est basé sur une collaboration en binôme de formateurs de pratique professionnelle au cours de la première et la troisième année et en trinôme lors de la seconde année. Ce binôme ou trinôme est constitué d'un professeur de psychologie ou de psychopédagogie et d'un ou deux autres enseignants de pratique professionnelle. Concrètement, les visites se font en commun ainsi que les rencontres à l'école. Cette pratique est justifiée par leur volonté de mettre en évidence les valeurs du métier de l'éducateur dans leur pratique professionnelle. Ils s'inscrivent ainsi dans une dynamique d'équipe afin de contribuer à une pensée critique, collective et solidaire bien visible des étudiants.

Les rencontres sur le terrain

Deux écoles ("b" et "d") n'organisent pas de visite de stage en première ; pour la première, la courte durée du stage (deux semaines) peut s'expliquer par des difficultés organisationnelles pour encadrer une vingtaine d'étudiants sur une si courte période. Pour l'autre, la visite est organisée sur demande ou si un problème se présente.

Une particularité de l'école "a" est que les **visites de stage** sont réalisées par **deux groupes de professeurs différents** ayant des objectifs distincts lors de la rencontre. Un professeur de psychologie ou de psychopédagogie aura pour objectif de recueillir des informations relative au fonctionnement de l'étudiant sur son lieu de stage, d'échanger oralement à propos des situations vécues par l'étudiant en en faisant l'analyse sur base des outils abordés en didactique et proposer des pistes de remédiation. Un professeur de techniques (éducation plastique, éducation musicale, éducation physique, psychomotricité, expression verbale et

gestuelle ou accompagnement psycho-éducatif) effectuera sa visite afin de recueillir des informations relatives au fonctionnement de l'étudiant en interaction avec un ou plusieurs usagers. Il s'agit d'un moment de formation lors duquel le professeur de technique renvoie à l'étudiant ce qu'il a observé afin qu'il prenne conscience de ses ressources, mais aussi de ses faiblesses. En première année, les deux professeurs effectueront chacun une visite ; en deuxième année, le professeur de psychologie ou de psychopédagogie se rendra deux fois sur le terrain, et en troisième année deux professeurs effectueront deux visites.

L'école "b" est la seule à prévoir un **encadrement** de stage en première année uniquement **effectuée par le maître de stage sur le terrain**. Il est demandé à ce dernier de rencontrer deux fois l'étudiant pour une évaluation pendant les deux semaines de stage. En deuxième et en troisième année, une **visite de stage** prenant trois formes : une rencontre individuelle avec l'étudiant, l'observation de l'étudiant en situation d'interaction avec la population et un temps de rencontre avec le maître de stage en présence de l'étudiant.

Dans l'école "c", les **visites de stage** sont organisées dans chaque année d'études (une en première et deuxième année, trois en troisième). Elles ont pour objectif la clarification des attentes de chaque membre signataire de la convention. Elles permettent de déterminer ensemble les points forts et les plats faibles à améliorer au cours de la formation de l'étudiant pour devenir éducateur.

Deux **rencontres formatives** sont prévues entre le référent (maître de stage), l'étudiant et le professeur de pratique professionnelle dans l'école "d". La première est prévue sur le lieu de stage et la seconde à l'école sur base d'une préparation avec le référent en fonction des objectifs du référentiel de compétences. Entre ces deux moments, l'étudiant rencontre son professeur de pratique professionnelle afin de déterminer ce qu'il y a lieu de travailler pour la prochaine rencontre et développer des pistes concrètes de travail.

Les écoles "e", "f" et "h" prévoient une visite par étudiant quel que soit l'année de formation et la durée du stage.

Les rencontres à l'école

a. individuelles

Trois écoles ("b", "f" et "h"), en première année, n'institutionnalisent pas de rencontres individuelles, elle s'organise uniquement à la demande d'une des parties si nécessaire.

Un professeur de psychologie ou de psychopédagogie de l'école "a" organise un entretien concernant le rapport chaque année.

Dans l'école "b", aucune rencontre individuelle n'est prévue avant la dernière année de formation.

L'école "d" est celle qui prévoit le plus de rencontres individuelles avec l'étudiant : en moyenne une rencontre toutes les unes à deux semaines pendant chaque stage.

b. collectives

Les rencontres collectives sont marquées par des différences tant au niveau de la durée, de la fréquence, de la dénomination que de la grandeur du groupe. Ces échanges s'appellent GAP (groupe d'approfondissements de la pratique), retour didactique, supervision, rencontres, SPRP (séminaire de pratiques et de réflexion professionnelles) ou encore simplement séminaire.

Deux écoles ("b" et "c") **ne le pratiquent pas** en première année.

Dans l'école "a", deux groupes **d'approfondissement de la pratique** (GAP) menée par un professeur de psychologie ou de pédagogie, mais pas nécessairement le superviseur de stage ni un des professeurs de la classe, et réunissant 6-7 étudiants, sont organisées afin de fournir aux étudiants un espace de parole et de formation en dehors du lieu de stage et de leur proposer une méthodologie du travail qu'ils pourront utiliser dans le cadre de leur stage. Ce groupe permettra également d'expérimenter la réunion d'équipe, c'est-à-dire partager avec le groupe tant comme témoin du vécu, que comme outil de réflexion sur ce vécu.

Dans l'école "b", l'étudiant est invité à revenir à l'école pour des **groupes de paroles**, comprenant un à trois étudiants, en deuxième (3 fois 7h) et en troisième année (2 fois). Ces groupes ont des objectifs différents selon le moment pendant lequel ils sont organisés. *En début de stage*, ce groupe aura pour objectif d'exprimer un premier vécu, de se sentir sécurisé, de rapporter les démarches mises en place, d'échanger des expériences, des réflexions et des questionnements ainsi que de déceler des problèmes rencontrés. Il permet également d'une part, de se projeter en situation d'accompagnement individuel et de groupe et d'être soutenu dans ses tentatives par les autres étudiants et le professeur, et d'autre part, d'échanger des informations pratiques. *La rencontre mi-stage* permettra en plus à l'étudiant de remettre au professeur la copie du rapport de stage intermédiaire. *La dernière rencontre*, une semaine avant la fin du stage, permettra à l'étudiant d'exprimer plus spécifiquement ses émotions et notamment la question de la séparation. L'étudiant y remettra le carnet de stage. En troisième année, l'étudiant rencontre le professeur qui le supervise, lors d'un **entretien individuel**, au milieu de son stage.

Seule l'école "d" organise une rencontre collective **chaque semaine** dans chaque année.

Le professeur responsable du suivi de stage de l'école "e" organise un retour didactique en 1^{ère} et 2^{ème} année et deux en 3^{ème} année.

Dans l'école "h", le nombre de ces rencontres **augmente au fur à mesure des années**, par contre dans l'école "f" il est constant en 1^{ère} et 2^{ème} année et diminue en troisième année.

Un binôme d'enseignants (professeur de psychologie ou de psychopédagogie et/ou un autre enseignant) en 1^{ère} et 3^{ème} année, et un binôme en 2^{ème} organisent, dans l'école "g", un séminaire de pratique et réflexion professionnelle **toutes les deux semaines**.

L'accompagnement sur le terrain

Quel est le statut de formateur du maître de stage en évaluation du stage ?

Le temps que le maître de stage consacre à la formation et à l'évaluation de l'étudiant peut être fort variable. Certains investissent du temps pour expliquer le fonctionnement de l'institution, la description des usagers, le travail de l'éducateur, d'autres, annoncent, clairement ou non, ne pas avoir de temps à consacrer à la prise en charge et à l'encadrement du stagiaire. Dans ce dernier cas, l'étudiant doit être autonome et prendre des initiatives très rapidement dans le stage, d'où l'importance d'une bonne négociation et d'une prise de renseignements pertinents concernant les attentes de chacun lors de la recherche du stage (abordée dans le chapitre de la recherche de stage).

Une question peut alors apparaître : quel temps demande cet encadrement, comment le rendre le plus équitable et formatif possible pour tous les stagiaires ? Afin d'essayer "d'uniformiser" le suivi, certaines écoles demandent des comptes rendus écrits sur les entretiens entre le maître de stage et l'étudiant, "forçant" un peu ainsi les échanges.

Les contacts entre le maître de stage et le stagiaire sont plus ou moins fréquents et formatifs. Dans la pratique, on peut observer de grands écarts d'encadrement, pouvant aller d'une rencontre par stage à une par semaine de stage. Certains maîtres de stage sont les signataires des conventions, mais ne font que croiser les stagiaires. Un problème peut alors apparaître lors de la rencontre triangulaire (visite de stage) car l'évaluation peut ne pas refléter suffisamment les compétences du stagiaire. Comment imaginer un cadre clair qui permettrait l'application de processus ? Que faire lorsque le maître de stage ne s'avère pas "à la hauteur" ? La première démarche est d'encourager l'étudiant à demander une entrevue avec le maître de stage afin de parler des difficultés rencontrées et de redéfinir éventuellement les attentes de chaque partie. On peut comprendre aisément que la position de l'étudiant est délicate et qu'il s'agira pour son professeur de l'aider à exprimer les difficultés vécues dans cette relation.

Pour l'école "a", une **rencontre hebdomadaire** entre le maître de stage et l'étudiant doit être prévue à l'horaire en première et deuxième année. En troisième année, l'école demande que des rencontres bimensuelles, sur base de sollicitations de la part de l'étudiant, soient organisées.

Dans l'école "c", le maître de stage est sollicité, contractuellement, deux fois pour faire une évaluation orale et écrite avec l'étudiant : une fois au milieu du stage et une fois à la fin du stage. Il est conseillé à l'étudiant d'interpeller son maître de stage plus souvent si nécessaire.

Le contact stage

Trois écoles sur huit organisent une période de stage préalable au stage appelée "contact stage".

Dans l'école "a", une période de "**contact stage**" est organisée à temps plein. Elle permet de garantir l'échange d'informations claires entre le stagiaire et l'institution et de négocier la planification de la visite du professeur. Ce premier contact permet à l'étudiant de découvrir l'institution et son fonctionnement pour se familiariser avec le rôle de l'éducateur et faire des observations. Les différents documents officiels sont complétés pendant cette période.

L'étudiant se familiarise avec le rôle de l'éducateur en accompagnant le maître de stage, en observant attentivement les diverses situations dans lesquelles il sera immergé et en prenant progressivement une place active selon les indications du maître de stage. Il concrétisera les opportunités d'accompagnement des usagers (horaires, type d'action, public, moment ou activité à prendre en charge), sans oublier les activités demandées par les professeurs des disciplines spécifiques.

Une **période de contact stage** est organisée en deux temps dans l'école "b". L'étudiant doit, pendant une *première rencontre*, cerner le mode de fonctionnement de l'institution, rencontrer les usagers, négocier les conditions de stage, faire signer les différents documents administratifs et se présenter à la direction. Une analyse écrite de cette première visite est demandée. Elle permettra non seulement de présenter les données recueillies, mais également les premières impressions, les peurs et les doutes, les attentes et les espoirs, les forces et les points faibles du stagiaire. Une *deuxième rencontre*, à une date identique pour tous les étudiants, est organisée afin de donner l'opportunité de discuter et choisir avec le maître de stage des activités à mettre en place sur base de la soumission de trois préparations d'activité. Cette seconde visite fait l'objet d'une analyse écrite qui doit figurer dans un portfolio.

Une particularité de l'école "d" est que les étudiants commencent leur formation en 1^{ère} année par un **stage**. Un retour hebdomadaire obligatoire, pour une journée complète à l'école, est organisé durant la durée du stage. Un premier **séminaire** a lieu lors de la semaine d'accueil avant l'entrée en stage. L'objectif de ces rencontres est de faire émerger, à partir de situation vécue en stage, le sentiment et les perceptions, les relater, les échanger et les partager avec les membres du groupe.

L'accompagnement comme relation

"Il est illusoire de penser que la construction de la professionnalité socio-éducative puisse ne réclamer que la mise en place d'un dispositif organisationnel qui se dispenserait de prendre en compte l'expérience de vie de ceux qui s'y inscrivent. Le candidat éducateur arrive en formation avec armes et bagages et c'est précisément en fonction de ce viatique que la formation proposée fera ou non sens pour lui." (Brichaux, 2004).

On pourrait se dire qu'accompagner étant habituel et banal dans le quotidien, se doit d'être facile ; mais les problèmes des personnes sont complexes et d'une infinité variée, et " être avec et aux côtés de " aura à prendre des formes diverses. Le rôle du professeur lors des rencontres est parfois bien différent d'un étudiant à l'autre en fonction de son histoire de vie, ou en fonction de son endroit de stage. On pourrait définir cet accompagnement par plusieurs attitudes : établir une relation de confiance, apporter le soutien, le non- jugement, l'individualisation, l'aide concrète, l'aménagement de l'environnement, mais aussi parfois, favoriser sa compréhension de lui-même par celui qui est à aider.

Même si au bout de cet accompagnement, une évaluation existe, même si cet accompagnement a pour objectif la formation, il se caractérise par une relation

interpersonnelle. " *Pour qu'il y ait une véritable interaction, [l'étudiant, comme le professeur] doivent accepter de se laisser "altérer" par l'autre (du latin : alter, autres et alterare, rendre autre) par le jeu des identifications et des projections qui font de l'empathie, sous réserve que chacun y consente et accepte les bouleversements et transformations que suscite la relation.*" (Rajon, 2009). On passe ainsi de la fonction "tutorale" à la fonction "mentorale" selon J ; Brichaux (2002) : "Le mentorat ou accompagnement psycho-social assuré par un travailleur expérimenté sans perspective de jugement ou d'évaluation permet de créer ou de libérer une dynamique réflexive sans laquelle l'activité professionnelle risquerait de sombrer dans une routine stérilisante."

C'est ainsi, que sans le vouloir et sans que ça soit un rôle prédéfini, l'accompagnant peut parfois se retrouver "thérapeute" au travers du suivi à effectuer dans l'évolution personnelle et professionnelle de l'étudiant. Les situations vécues en stage ou dans leur vie privée bouleversent parfois tellement les étudiants, qu'ils se confient et attendent une oreille attentive et conseillère. Toujours est-il, que l'on doit pouvoir laisser à l'étudiant la profondeur de ce qu'il "confie" à l'accompagnant.

Conclusion

L'encadrement du stage n'est pas un processus défini par un quelconque manuel. Chaque école a sa propre vision et sa propre pratique de l'encadrement des stages de ses étudiants. La diversité de pratiques exposées ci-dessus nous le prouve. En effet, le terme encadrement regroupe bien des facteurs. Pour ce qui est des techniques appliquées, nous laisserons les recettes infaillibles à "Super Nanny" ou "Pascal le Grand Frère". La position de l'accompagnateur qu'ils soient de l'école ou du terrain, fait appel à une multitude de paramètres, d'éléments à prendre en compte, et est loin d'être facilement maîtrisable. Dans l'accompagnement, les écoles dépassent les fonctions traditionnelles de la formation et visent une approche plus intégrée de la formation à la vie adulte. Aussi, si "l'adulte est le lieu de la formation" (Dominicé, 1990), la formation devient le changement, qui, dans une trajectoire individuelle, peut être attribué à des apports éducatifs. L'accompagnement intègre alors cette perspective transitionnelle, mouvante de la vie adulte, ne découpant pas la formation comme un objet spécifique de pratiques, mais comme une activité intégrative de la vie adulte (Boutinet, 1998).

Notre réflexion pourrait se poursuivre sur base des différents constats relevés dans nos pratiques d'encadrement de stage.

- Il existe plusieurs types de savoirs et d'exigences : le terrain exige plutôt des savoir-faire, savoirs-y-faire, savoir être tandis que l'école demande davantage de savoirs plus formalisés, voire parfois purement théoriques.
- Quelle est la considération (la légitimité, la place...) du stagiaire dans l'institution ? Un étudiant en formation qui vient chercher de l'expérience à articuler avec des savoirs théoriques acquis en classe et/ou une force de travail supplémentaire pour l'institution ? Il est les deux, bien sûr, mais comment les concilier ?

- Quelles sont les complémentarités entre savoirs professionnels et savoirs en sciences sociales pour le travail social ?
- Au-delà des disciplines scientifiques constituées, quelle est la place de l'interdisciplinarité dans la construction d'une discipline du "travail social" ?
- Veut-on une formation où la théorie domine la pratique ou la pratique domine la théorie ? Cette question et à étudier sous l'angle de la part laissée aux terrains et à la formation dans l'évaluation du stage qui sera abordé dans un chapitre ultérieur.

Une piste de réponse et de travail (déjà mise en place par certaines écoles) pourrait être le travail en binôme ou trinôme au sein de l'école. En effet, en étant confronté à des équipes pluridisciplinaires de supervision et de visite, l'étudiant à l'occasion d'apprécier des points de vue différents sur sa pratique. Mais il reste une question : comment intégrer le corpus théorique, contextuel visé et spécifique à la formation ? Dans quelle mesure les cours et la pratique s'articulent-ils ?

L'idée principale des stages est de développer une série de compétences permettant aux termes de la formation de correspondre au profil de formation défini pour toutes les hautes écoles de la fédération Wallonie Bruxelles. Reste à savoir et à s'interroger sur la correspondance pertinente ou non du profil de formation par rapport à la réalité du métier sur le terrain. De plus, le métier change et évolue (par exemple, l'éducateur se trouve confronter à la problématique médicale). Nous devons être attentifs à ne pas trop " fermer" nos pistes de réflexion.

CHAPITRE IV : Les écrits

Deux remarques préalables :

a) La terminologie :

Un des premières choses qui frappe lorsque l'on consulte les documents de stage, c'est que la terminologie utilisée varie d'une école à l'autre. Le projet de l'institution, par exemple, est désigné sous différents vocables : projet éducatif, projet pédagogique, projet institutionnel, projet d'établissement. Deux remarques s'imposent ici.

La première, c'est que les différences dans le vocabulaire employé font sans nul doute écho au flou lexical qui existe dans la profession. C'est manifestement le cas lorsqu'il s'agit pour les formateurs de désigner les réalités de terrain en tant que telles. A l'école comme dans les institutions, on parle indistinctement de population, de bénéficiaires, de public, d'usagers,... L'absence d'un vocabulaire spécifique a été pointé par certains auteurs comme une des marques de la difficulté du métier à affirmer son identité : « *les analyses que nous avons pu dégager (...) font état d'un groupe professionnel pluriel, assez éclaté, qui ne parvient pas à faire la démonstration d'un discours unifié, reconnaissable immédiatement d'un éducateur à l'autre, et surtout un discours qui permette de faire émerger un ensemble de significations et de représentations du monde spécifiques au groupe* » (Cambon, 2009)¹⁰. La formation a-t-elle un rôle à jouer ici ? Ce qui ne paraît pas contestable, par contre, c'est que tous ces termes renvoient chaque fois à une même réalité et n'empêchent donc pas la compréhension mutuelle : on parle bien de la même chose.

La seconde, c'est que les variantes terminologiques renvoient également à des perceptions différentes de la pédagogie à mettre en oeuvre dans la formation d'éducateur. Par exemple, on parle dans certaines écoles d'interventions (éducatives) alors que dans d'autres on emploie le terme d'activités. Autre exemple, l'écrit final est appelé « rapport de stage », « écrit de synthèse » ou « récit de stage ». A l'inverse du premier cas de figure, le choix des termes implique ici des contenus différents : on ne dit pas la même chose lorsqu'on parle d'intervention ou d'activité, de rapport ou de récit (cfr *infra*). Sans doute y'aurait-il matière à creuser de ce côté...

Dans ce chapitre, nous avons choisi d'utiliser les termes qui nous semblaient les plus fréquents.

b) Progression de la 1^{ère} à la 3^{ème} dans les consignes :

Une convergence entre les HE est que le contenu du rapport varie, en général, d'une année à l'autre. Toutefois, ces adaptations dans les consignes de la 1^e à la 3^e sont très différentes d'une école à l'autre. Ainsi, certaines HE demandent des interventions/activités

¹⁰ CAMBON, Laurent (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés, Une approche par les langages*, Rennes, Presses de l'EHESP, coll « Politiques et interventions sociales ».

dès la première année là où d'autres attendent la deuxième voire la troisième année. Autre exemple, la rubrique "institution" n'est présente dans une HE qu'en première année alors que dans d'autres HE elle devient plus conséquente en 2^{ème} et/ou en 3^{ème} année...

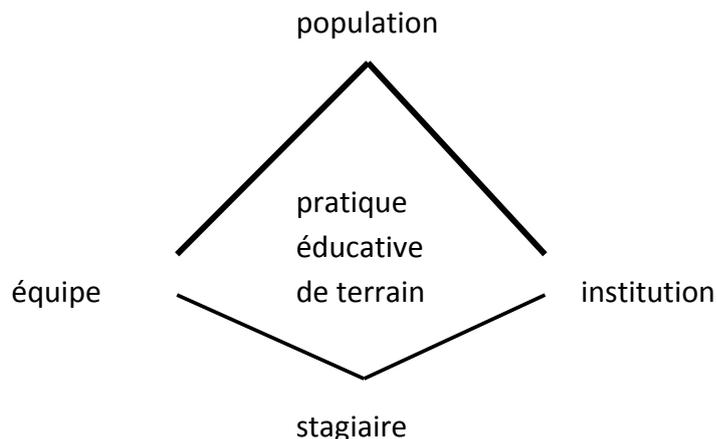
On a pris le parti ici de parler du rapport de manière générale sans faire chaque fois référence aux différences entre les consignes pour les différentes années, sauf lorsque cela nous a semblé pertinent, et ce de manière à simplifier la lecture. Il serait cela dit intéressant de se pencher sur nos motivations respectives à faire des distinctions entre les différentes années. Vise-t-on des contenus différents en fonction des années ? Lesquels ? L'évolution des consignes traduit-elle une progression dans les compétences attendues ? Comment faire le lien entre les consignes et les compétences métier (référentiel) ? Etc...

I. Contenu

Le contenu du rapport révèle une convergence évidente entre toutes les HE concernant les thématiques abordées. Partout, d'une manière ou d'une autre, on demande aux étudiants de contextualiser en parlant :

- de l'institution
- de la population
- du travail de l'éducateur / de l'équipe
- de leur propre travail en tant que stagiaire (ainsi que d'analyser les interventions/activités/projets qu'ils auront dû mettre en place¹¹).

On pourrait donc schématiser le contenu du rapport de la manière suivante :



Si le consensus semble évident concernant ces quatre points d'accroche, les choses se compliquent lorsqu'il s'agit d'envisager ce que l'on met à l'intérieur de ces différentes thématiques. Pour la rubrique institution, par exemple, en fonction des HE, on demandera ou non aux étudiants de présenter : le secteur d'activités, les mandats, le pouvoir

¹¹ Sauf dans une HE où on ne demande aux étudiants de concevoir des interventions, projets,... qu'en 3^{ème} année.

subsidiant ; les objectifs ; l'historique ; le panel d'activités proposées ; etc. Autrement dit, dans certaines HE la présentation de l'institution semble se limiter au strict minimum ("*trois pages maximum*") alors que dans d'autres on demande à l'étudiant d'être (fort) complet dans sa description. L'écart dans les exigences relève manifestement ici du quantitatif mais il peut aussi relever du qualitatif. Ainsi, concernant ce que l'étudiant met concrètement en place durant son stage, on perçoit que les attentes sont différentes en fonction des écoles. Dans certaines HE on parle d'interventions, dans d'autres de projet, et ailleurs d'activités. Ces termes ne renvoient pas tout à fait à la même réalité. L'activité semble être conçue comme un processus : qui est globalement programmé et réfléchi **avant** le départ en stage, qui s'adresse le plus souvent à un **groupe** et qui s'apparente à de **l'animation**. L'intervention, quant à elle, semble être conçue comme un processus qui est réfléchi **à partir d'une réalité vécue**, qui s'adresse à un **individu en particulier** et qui s'apparente à de **l'éducatif**¹². Si l'intervention et l'activité ont en commun de se définir sur un axe synchronique, on peut les retrouver sur un axe diachronique à travers le projet. Mais, à travers celui-ci, on retrouve également la triple opposition entre avant/à partir de, individu/groupe et animation/éducation. Dans une HE, il est par exemple spécifié que le projet doit émaner des bénéficiaires : "*L'idée doit venir des bénéficiaires (mais peut être suscitée par une observation de l'étudiant, observation qui doit porter sur un problème à résoudre et pas sur une proposition de solution) : l'important est que le projet soit celui des bénéficiaires et non celui de l'étudiant ; les bénéficiaires doivent se sentir concernés par le projet !*". Par contraste, dans d'autres HE, les étudiants doivent avoir rédigé l'essentiel de leur projet de stage avant même d'avoir rencontré les bénéficiaires. On voit donc bien ici avec ces exemples que le contenu du rapport est révélateur de positionnements différents vis-à-vis du métier...

Il serait donc sans doute intéressant de s'interroger ici un peu plus en profondeur sur le contenu explicite et/ou implicite que nous donnons dans nos HE respectives à ces différents thématiques de manière à faire émerger les représentations différentes que nous pouvons avoir du métier.

Par ailleurs, il nous semble que peu de place est faite dans le rapport à la construction d'une identité et d'un positionnement professionnels. Cette "rubrique" apparaît parfois dans les rapports de 3^{ème} année mais elle semble en marge par rapport aux autres thématiques que nous venons d'évoquer.

¹² Cette opposition sémantique est bien sûr contestable. On remarque, par exemple, qu'une HE cherche à se différencier de l'activité telle que nous la définissons ici en se démarquant très clairement des « *activités bricolage* » alors qu'une autre précise que « *sa finalité peut être matérielle, ludique, de soutien, d'apprentissage,...* ». Il nous semble toutefois que la clarification sémantique de ces deux termes permettrait d'y voir plus clair.

II. Structuration

Le contenu du rapport se structure à travers des rubriques prédéterminées, sauf dans une HE qui pratique le récit, soit un texte continu (à partir d'axes de réflexion). On notera que dans les rubriques, on retrouve parfois des sous-rubriques ou du texte continu. Ainsi, l' "analyse de situation" contient parfois jusqu'à six sous-rubriques dans une HE alors que dans d'autres, elle se présente d'un seul bloc. Dans le même ordre d'idées, on pointera que les consignes sont plus ou moins détaillées en fonctions des HE.

Alors contrainte ou liberté dans la structure ?

Le rapport structuré en rubriques, avec des consignes précises, est sans nul doute un guide pour l'étudiant qui peut se couler dans un modèle pré-établi. Il l'est également pour le prof qui pourra vérifier aisément la manière dont l'étudiant aborde chacune des facettes du travail social (institution, équipe, bénéficiaires,...). On pourrait donc dire qu'il dispense l'étudiant de réfléchir à la structure générale de son écrit et qu'il facilite la lecture/correction pour le prof.

Ne présente-t-il cependant pas un inconvénient et un danger ? L'inconvénient, ce serait de découper un tant soit peu artificiellement la réalité : "vous présenterez l'institution, puis le public, puis l'équipe,... ". Ce faisant, il aurait le biais d'être un frein aux connexions, aux liens qu'entretiennent toutes ces facettes entre elles dans le quotidien de la vie institutionnelle. Le danger, ce serait d'être un écrit formaté qui ne dirait que ce que les profs attendent qu'il dise...

Le récit conçu à partir d'axes de réflexion est en quelque sorte l'antithèse du rapport sous bien des aspects. Sans rubriques imposées et avec une forme laissée entièrement libre dans la HE qui le pratique, le récit laisse à l'étudiant toute la liberté de parler de ce qu'il veut et de la manière qui lui convient le mieux. Il éviterait ainsi, a priori, le danger de l'écrit formaté. L'autre avantage du récit est que par sa nature même il "met en relation"¹³ les différentes composantes de la réalité, autrement dit il favorise les connexions. Il a toutefois l'inconvénient d'être plus déstabilisant, insécurisant, pour les étudiants sans nul doute beaucoup plus habitués à produire des écrits normés et cadrés. Avec ce paradoxe qu'on peut imaginer : face à leur insécurité, les étudiants qui pratiquent le récit n'ont-ils pas tendance à retomber dans un écrit qu'ils formatent eux-mêmes sur base de leurs pré-requis (formation agent d'éducateur, par exemple) ?

En résumé, il nous semble que le danger de l'écrit formaté ne réside pas tant dans une forme plus ou moins imposée (même si cela y concourt) que dans l'ambiguïté de la "commande" : *"Lorsqu'un chercheur écrit, il le fait selon l'exigence de son métier, mais dans une certaine liberté. Ce n'est pas son supérieur hiérarchique qui l'exige (...) Lorsqu'on demande à quelqu'un d'écrire et que l'on est soi-même dans une position hiérarchique, on se situe dans un autre type d'écriture. On ne peut pas demander une authenticité d'écriture si*

¹³ Etymologiquement, la relation est d'abord un récit, voir le verbe relater.

on est dans des enjeux de pouvoir" (Cifali, 2011)¹⁴. L'étudiant a forcément conscience qu'en écrivant son expérience il s'expose au regard du formateur qui va lire, commenter puis, au final, **évaluer** son rapport. *"Pour celui qui reçoit la demande, tout un travail de lucidité est à mener. Si on sent que les conditions ne nous donnent pas une garantie, alors nous pouvons jouer le jeu de la demande en évitant de nous mettre en danger avec une écriture de commande où on ne met rien de soi, où on cherche surtout à se conformer, à élaguer ce qui pourrait être dangereux, à se censurer. Nous sommes dans une écriture qui ne produit ni de la connaissance, ni une formation pour soi, mais tout au plus une formation à une intelligence institutionnelle"*, écrit la même auteure. Comment faire alors - puisque nous sommes autant évaluateurs que formateurs - pour définir un cadre qui donne à l'étudiant suffisamment de garanties lui permettant une authenticité d'écriture ?

III. Typologie de discours

La structuration de l'écrit est indissociable de la typologie des discours demandée dans le rapport. On y trouve essentiellement deux types de discours : un discours de type descriptif et un discours de type argumentatif (analytique et/ou réflexif¹⁵) :

- un discours **descriptif** : décrivez l'institution, ses objectifs, votre travail au quotidien, les caractéristiques de la population, une personne sous différents aspects (psycho, social, éducatif,...), une intervention éducative (public concerné, objectifs, préparation, intervention, résultats,...),...
- un discours **argumentatif** :
 - analytique : analyse d'une situation, analyse critique du PI, analyse des relations au sein de l'équipe, ...
 - réflexif : auto-évaluation (points forts/faibles, compétences, difficultés rencontrées,...), vécu de stage, sens de l'action éducative pour le stagiaire, analyse critique du travail du stagiaire, évaluation de l'intervention éducative,...

En fonction des rubriques/thématiques, l'un ou l'autre des discours semble prédominer :

- pour les rubriques/thématiques institution et population, on trouve un discours à visée essentiellement descriptive
- pour la rubrique/thématique "bilan de stage", on trouve un discours à visée essentiellement réflexive
- pour les rubriques "analyses de situation", il est difficile de savoir si le discours visé est analytique (analyse de la situation pour elle-même), réflexif (analyse de mon action dans la situation) ou un mélange des deux.

¹⁴ CIFALI, Mireille (2011). *TRANSMISSION DE L'EXPÉRIENCE, ENTRE PAROLE ET ÉCRITURE*, article en ligne, url : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/Parole.html>, consulté le 9 février 2011.

¹⁵ Le discours réflexif a pour objet sa propre action dans une situation donnée alors que le discours analytique vise à donner du sens à la situation. (Perrenoud)

L'impression qui se dégage est que le rapport part d'un discours essentiellement descriptif pour aller ensuite vers un discours analytique et terminer sur le discours réflexif¹⁶ : (très) schématiquement, on décrit l'institution, la population, puis on analyse des situations, des PI, des relations et enfin on s'interroge sur soi. Mais il y a quand même pas mal d'imbrications dans les rubriques/thématiques : décrivez le PI et faites-en une analyse, présentez votre projet/intervention et analysez-le(la), décrivez la population et illustrez par une analyse de situation,...

Deux HE fonctionnent un peu différemment. L'une d'elles favorise semble-t-il le discours réflexif, si l'on en croit les titres de rubriques : votre vécu, l'analyse de votre travail, compétences et objectifs personnels, le sens de votre action, ... L'autre travaille sur des axes en fonction des années : en 1^{ère} un rapport plus descriptif, en 2^{ème} un rapport plus réflexif et en 3^{ème} un rapport plus analytique.

IV. Articulation formation / terrain

Concernant le discours descriptif : Ejzenberg (2010)¹⁷ rappelle que la base de l'écrit professionnel est de *"se reporter aux faits, tels qu'ils ont été perçus, et de la façon la plus rigoureuse possible. "Décrivez !" : voilà l'injonction, première et fondamentale, que je formule aux travailleurs sociaux en formation"*. Toujours selon le même auteur, il s'agit donc *"de décrire de façon minutieuse et circonstanciée les faits et gestes qui ont été observés, les propos qui ont été tenus ou les événements rapportés"*. Pour être incontournable, le discours descriptif dans le travail social pose néanmoins deux problèmes étroitement liés :

Le premier, c'est que l'écrivain en travail social glisse très aisément - et comme imperceptiblement - d'un discours majoritairement descriptif à un discours clairement interprétatif : *"trop souvent les éducateurs en réunion, au cours d'un rapport de synthèse, ou de tout autre écrit, ont la fâcheuse habitude, comme beaucoup d'autres finalement, de présenter des commentaires et des analyses sur un fait plutôt que le fait lui-même"* (Rouzel, 2000)¹⁸. Combien de fois ne lit-on pas dans un rapport de stage que tel bénéficiaire est "violent", que telle relation est "fusionnelle", que tel éducateur est "ouvert aux autres", ... et combien de fois n'entend-on pas l'étudiant affirmer qu'en écrivant de la sorte il décrit bel et bien la réalité ?! Cambon (2011)¹⁹ a procédé à une analyse sociolinguistique de dix rapports éducatifs issus d'un service de protection de l'enfance qu'il dirige à Paris. Le résultat est interpellant : *"on peut remarquer que les textes ne disent pas tant du jeune ou de sa famille*

¹⁶ Etant entendu que le discours analytique et réflexif intègrent du discours descriptif.

¹⁷ EJZENBERG, Ermitas (2010). *Les écrits professionnels dans le secteur social et médico-social*, Paris, Vuibert, coll « Perspectives sociales ».

¹⁸ ROUZEL, Joseph (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, Paris, Dunod.

¹⁹ CAMBON, Laurent (2011). *La construction identitaire des éducateurs spécialisés à l'épreuve de l'écrit, Perspectives sociolinguistiques*, Actes de la journée d'études Form'éduc, à paraître.

que des émotions que le locuteur éprouve à leur égard. Le propos n'objective pas des observations mesurables ou tangibles, mais rend compte de l'appréciation dramatisante de la situation par l'énonciateur".

Le second, c'est que le discours descriptif reste encore fort imprégné de l'idée selon laquelle il est possible de décrire la réalité extérieure de façon objective : "la majorité des écrits (en travail social, ndlr) s'assimile toujours à des "écrits sur", écrits sur quelqu'un ou sur quelques-uns réduits dès lors au statut d'objet d'observation, d'évaluation ou d'action" (Riffault, 2006)²⁰. Écrire sur l'autre implique donc de s'interroger sur les notions de distance et de d'implication de même que sur le lien entre objectivité et subjectivité dans le langage : "Jusqu'au moment de la mise à l'écrit, l'éducateur fait métier de relation éducative : avec la personne prise en charge, avec l'entourage de celle-ci, son système relationnel (...) Avec l'écrit il change de scène communicationnelle et le **sujet** avec lequel il était en relation devient l'**objet** de son écriture" (Delcambre, 1997)²¹. La difficulté consiste donc ici, selon cet auteur, à passer d'une "position relationnelle" à une "position objectivante" et cela est d'autant plus délicat en travail social que l'autre est ici le "partenaire privilégié d'une relation fortement impliquée". La question de l'objectivité dans l'écrit est d'ailleurs relevée comme une difficulté par 76% des éducateurs dans le questionnaire auquel nous avons déjà fait référence.

La difficulté, dans les deux cas, étant que l'ambiguïté discursive des étudiants fait ici clairement écho à celle des éducateurs en poste. Autrement dit, si l'étudiant éprouve des difficultés à parler de l'autre sans prendre une position jugeante et/ou objectivante, il en va de même dans les pratiques sociales de référence...

Pour éviter ce piège, plusieurs auteurs²² ont mis en avant, d'une manière ou d'une autre, l'idée d'"implication" de l'énonciateur dans l'écrit : "on peut sortir de cette difficulté en écrivant à la première personne quelque chose, non pas de l'autre et de ce qu'il est supposé vivre, mais quelque chose de la relation que je pense s'être instaurée avec lui, en en construisant un récit réflexif, qui puisse lui être adressé" (Riffault, 2006). Au mode purement descriptif (caractérisé par l'emploi de la troisième personne du singulier), ils opposent donc le mode narratif (caractérisé par l'emploi de la première personne du singulier) : "Ecrire à la première personne, c'est s'engager, c'est donner sa vraie mesure à l'implication personnelle que recèle tout écrit. C'est aussi repérer le lieu d'où je parle pour que le destinataire puisse se situer par rapport à mes propos et se différencier de moi. C'est par là même laisser de l'espace à l'autre et lui reconnaître sa part de liberté" (Ejzenberg, 2010).

Concernant le discours argumentatif (analytique et/ou réflexif) : comme nous le notions précédemment, il est difficile à la lecture des consignes de savoir précisément si le discours visé dans certains rubriques est plutôt à visée analytique ou réflexive. Lorsque, par

²⁰ RIFFAULT, Jacques (2006). *Penser l'écrit professionnel en travail social, Contexte, pratiques, significations*, Paris, Dunod.

²¹ DELCAMBRE Pierre (1997). *Ecriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

²² Ceux que nous citons par ailleurs

exemple, on demande à un étudiant d'analyser une situation vécue, qu'attend-on au juste ? Qu'il centre son propos sur des hypothèses concernant le comportement du bénéficiaire et/ou sur une analyse des attitudes de l'éducateur ? Ou qu'il s'attache avant tout à analyser sa propre réaction dans la situation ? Ou les deux ?

On est sans doute ici à la charnière de deux modèles. Celui de l'éducateur technicien de la relation (centré sur le "savoir-faire") qui a dominé l'après-guerre jusqu'au début des années '90 et celui du praticien réflexif (centré sur le "savoir s'y prendre") qui a émergé depuis lors²³. L'hypothèse défendue ici est donc que le modèle analytique relève essentiellement d'une posture d'extériorité alors que le modèle réflexif relève d'une posture d'implication. Cela étant dit, comme l'explique Brichaux, il ne s'agit pas d'opposer deux modèles mais plutôt de considérer qu'il s'agit de strates successives, le praticien réflexif venant en quelque sorte se superposer au technicien de la relation. En schématisant, on pourrait dire que pendant longtemps l'éducateur était chargé d'analyser, de l'extérieur, des situations pour, ensuite, y apporter des solutions alors qu'aujourd'hui on considère que *"la tâche de l'éducateur est moins de résoudre un problème clairement posé que de problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence"* (Brichaux, 2008). Tout l'enjeu étant sans doute de s'interroger sur la manière d'imbriquer ces deux types de discours pour que puisse émerger une parole qui soit à la fois distanciée et impliquée... Or, à la lecture des consignes des rapports de stage, il nous semble que c'est à cette difficulté que nous sommes confrontés aujourd'hui en tant que formateurs ne sachant pas toujours sur quel pied danser...

Lorsque l'on demande à l'étudiant de prendre du recul sur son expérience, attend-on qu'il produise de l'analyse et/ou de la réflexivité à partir de sa propre capacité de réflexion et/ou en s'appuyant sur des outils théoriques (cours, livres,...) ?

Premier constat : l'articulation avec la théorie peut-être explicitement demandée ou au contraire "évitée" : deux HE ne font aucunement référence dans leurs consignes à la nécessité d'un quelconque apport théorique alors que tous les autres l'imposent. Il serait intéressant ici de s'interroger plus en avant sur les raisons qui motivent les unes et les autres à imposer ou "refuser" le recours à la théorie.

Second constat : les HE qui exigent un apport théorique le font sous des formes très variables :

- cela peut se faire via des références demandées à des cours et/ou des livres et/ou des articles.
- le choix des références théoriques est laissé libre en général mais il est parfois imposé, à travers une liste de lectures ou un ouvrage particulier.
- l'articulation théorie / pratique peut se faire à travers tout le rapport ou via une rubrique particulière.

²³ Voir BRICHAUX, Jean (2008). *L'éducateur spécialisé en question(s), La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Ramonville Saint-Agne, Erès, coll « L'éducation spécialisée au quotidien ».

On fera ici l'hypothèse que cette variété d'approches témoigne d'une certaine manière de la difficulté que nous rencontrons en tant que formateurs à faire en sorte que les étudiants concrétisent l'articulation théorie / pratique dans leurs écrits. Cette question n'est évidemment pas spécifique au rapport de stage puisqu'elle se pose également pour le TFE ainsi que pour des travaux dans différents cours disciplinaires avec deux constats récurrents : d'une part les étudiants lisent peu de littérature spécialisée et d'autre part ils ont souvent des difficultés à citer à propos dans leurs écrits des extraits de livres ou d'articles. *In fine*, on est sans doute renvoyés ici à un écart plus ou moins important entre deux perceptions de la formation, celle des formateurs d'un côté – convaincus de la nécessité de la théorie – et celle des étudiants d'autre part – beaucoup plus attirés par les aspects "pratiques" (cfr le classique "comme c'est pénible de reprendre les cours" après le retour de stage souvent perçu comme "le vrai lieu d'apprentissage"). Si les étudiants qui s'engagent dans un cursus universitaire savent d'emblée qu'ils seront confrontés à l'exigence théorique, il en va sans doute très différemment pour ceux qui prennent le parti d'un bachelier professionnalisant en section éducateur spécialisé... Comment alors faire face à la réelle difficulté et/ou peur qu'éprouvent une bonne partie de nos étudiants pour se confronter à la conceptualisation théorique ?

V. Accompagnement à l'écriture

La difficulté à articuler pratique et théorie renvoie inmanquablement aux problèmes plus ou moins importants que rencontrent un nombre important d'étudiants pour construire un texte cohérent, dans une forme acceptable. Cela pose donc la question de l'accompagnement à l'écriture ainsi que celle du sens de l'écrit en formation, deux interrogations que nous mettons ici en rapport avec le nombre d'écrits demandés en lien avec le stage. De ce point de vue, les pratiques semblent fort différentes d'une HE à l'autre.

Primo, la quantité d'écrits directement liés au stage est variable selon les écoles. Cela va du seul rapport de stage à cinq productions écrites différentes dans une HE où divers écrits sont demandés avant, pendant et après le stage. Cela étant dit, le rapport unique reste de loin la norme. On notera qu'outre ces différences entre écoles, on constate aussi des différences au sein des écoles entre les différentes années. Ainsi, en 3^{ème} année, on trouve parfois soit dans le rapport de stage même soit en sus de celui-ci un écrit de réflexion sous forme d'un bilan de parcours de formation et/ou des stages.

Secundo, la longueur exigée de l'écrit est aussi très variable : de 15 à 40 pages, avec une moyenne tournant autour d'une vingtaine de pages.

Tertio, dans certaines HE, les écrits ou versions intermédiaires sont annotés et commentés par les formateurs alors que dans d'autres il n'existe – apparemment - aucun accompagnement à l'écriture.

Quarto, un journal de bord est demandé dans quasi toutes les HE comme support indispensable tant à la réflexion sur la pratique qu'à la préparation du rapport.

Trois questions apparaissent ici en transversal :

Tout d'abord, la **quantité globale d'écrits exigée des étudiants** dans leur cursus de formation. Dans une HE, par exemple, les étudiants doivent produire en 3^{ème} année deux rapports de stage et un TFE, soit trois écrits d'environ 40 pages chacun. Sans compter tous les travaux qu'ils doivent par ailleurs rendre dans différents cours. Avec cette question en filigrane : ne sacrifie-t-on pas parfois la qualité au profit de la quantité ?

Ensuite, la **quantité d'écrits demandés en lien avec le stage**. Faut-il favoriser l'écrit unique en fin de stage ou demander des écrits intermédiaires ? Cette question semble être directement en lien avec celle de l'accompagnement à l'écriture du rapport, et donc aussi avec celle de la visée qu'on lui donne : uniquement certificative *versus* en partie formative et en partie certificative ? Les HE qui demandent des écrits intermédiaires font aussi un feedback (écrit et/ou oral) aux étudiants. Toutefois l'écrit intermédiaire n'est pas la seule manière d'accompagner le processus d'écriture. Il serait donc intéressant d'interroger ici le processus d'accompagnement à l'écriture tel qu'il est réalisé dans les HE, que ce soit via des écrits intermédiaires ou d'une autre manière :

1. Qui s'en charge ? Les profs de pratique (MFP, PP), les psychopédagogues, les profs de Mlg,... ?
2. Via des cours, des séminaires, des entretiens individuels ?
3. Quelle charge de travail cela implique-t-il ?
4. Quels résultats au final ?

Enfin, le **rôle du journal de bord** est-il uniquement d'être un outil pour l'étudiant ou faut-il, d'une manière ou d'une autre, l'utiliser comme un moyen d'accompagnement à l'écriture ?

VI. Evaluation

Si le processus d'écriture est en soi formatif, avec ou sans accompagnement, il est difficilement contestable que le rapport est d'abord un objet d'évaluation. Celle-ci est, en général, répartie plus ou moins équitablement entre pratique de terrain et rapport écrit, dans une proportion de 50/50 mais parfois de 60/40 ou 40/60. Une HE donne beaucoup plus d'importance à l'écrit (30/70) et deux HE pratiquent une évaluation unique sans notes distinctes pratique/écrit (compétences évaluées transversalement).

La prise en compte de l'aspect formel – la maîtrise de la langue – est très variable d'une HE à l'autre. Dans une HE on indique que "la langue sera prise en considération" alors que dans d'autres l'aspect formel compte pour 25% de la note écrite et jusqu'à 50% dans une HE. La maîtrise de la langue est le plus souvent associée à l'orthographe seule mais parfois à la langue en général.

Deux remarques s'imposent :

- Primo, avec des compétences en tous points identiques, un étudiant réussira son stage dans la HE X et le ratera dans la HE Y... C'est d'autant plus interpellant que cela ne tient qu'à l'importance relative donnée à la pratique et au rapport. Entre la HE qui pratique un ratio de 60/40 et celle qui pratique un ration de 30/70, on est dans des proportions quasi inverses ! Il serait intéressant de s'arrêter ici sur les priorités très variables que nous donnons à la pratique et à l'écrit. On notera que la HE qui pratique une évaluation unique fonctionne de cette manière pour évaluer globalement les compétences de l'étudiant sans avoir à scinder la note.
- Secundo, l'importance très variable donnée à la forme – et plus spécialement à l'orthographe – témoigne sans nul doute de la difficulté que nous rencontrons à nous positionner face à un problème clairement identifié – les lacunes des étudiants dans leur maîtrise formelle de l'écrit – mais pour lequel personne n'a de solution. Une fois encore, cela dépasse bien entendu le strict cadre du rapport du stage puisqu'il s'agit d'un problème qui traverse toute la formation (et pas uniquement celle d'éducateur, faut-il le dire?!). Deux commentaires sur ce point :

✧ Tout d'abord, l'importance donnée à l'orthographe dans la formation est inversement proportionnelle aux difficultés rencontrées par les éducateurs dans leur pratique de l'écrit sur le terrain. Ainsi, d'après l'enquête que nous avons réalisée en 2011²⁴, ils sont 25% à dire qu'ils font "*trop de fautes d'orthographe*" mais 44% à éprouver des difficultés syntaxiques ("*formuler mes phrases*") et 75% avec le vocabulaire ("*trouver les mots justes*"). Autrement dit, la perception des acteurs de terrain concernant leurs difficultés scripturales est à l'opposé de la perception de l'école qui, à l'image de la société, concentre essentiellement son propos sur l'orthographe. Ce paradoxe l'est sans doute d'autant plus que dans la réalité de l'acte d'écriture l'orthographe pose beaucoup moins de problèmes pour la compréhension du message que la syntaxe ou le vocabulaire : il est quand même bien rare qu'une faute d'orthographe altère le sens de ce qui écrit alors qu'une phrase mal formulée ou qu'un mot employé inadéquatement brouille régulièrement voire modifie totalement le contenu communicationnel de l'énoncé... Voilà donc qui mériterait réflexion...

✧ Ensuite, si d'une manière ou d'une autre nous nous plaignons tous à des degrés divers des lacunes dans les compétences scripturales d'une partie importante de nos étudiants, nous n'arrivons absolument pas à nous mettre d'accord sur une norme un tant soit peu claire qui serait appliquée de la même manière par tous les formateurs. La maîtrise de la langue est pourtant un domaine largement objectivable, à tout le moins beaucoup plus que l'évaluation des pratiques de terrain par exemple. Mais notre difficulté à définir et à appliquer une norme commune provient sans doute plus du fait que nos

exigences personnelles en la matière sont très variables... Voilà aussi qui mériterait réflexion...

VII. Conclusion(s) et perspectives

Plusieurs aspects mériteraient selon nous de faire l'objet d'une étude plus approfondie. Nous avons retenu ici ceux qui nous semblaient les plus pertinents en les formulant sous forme de questions.

Premièrement, on peut difficilement aborder la question des écrits de stage sans poser une réflexion plus large sur la place de l'écrit dans la formation en lien avec la place de l'écrit dans le métier : les écrits de formation, tels que nous les envisageons, sont-ils une entrée en matière réaliste et pertinente en regard des écrits de terrain ? Pour ne prendre que le sujet qui nous occupe ici, le rapport de stage permet-il une préparation aux écrits "types" que sont le rapport d'activités, le projet individuel, le rapport d'incident, la demande de subsides,... ? Posée autrement, la question pourrait se décliner ainsi : les écrits de formation sont-ils des écrits "scolaires" ou des écrits "professionnalisant" ? Mais également quelle est l'importance de l'écrit en termes d'évaluation ?

Deuxièmement, cette première question implique également de savoir comment en tant que formateurs on se positionne face aux pratiques sociales de référence. S'agit-il de les prendre comme un modèle absolu ou convient-il parfois de s'en distancier ? Quel est le rôle de la formation à ce niveau ? Quelles sont les compétences que nous visons à travers le rapport ? Quels sont les seuils que nous fixons pour chaque année ?

Troisièmement, comment faire pour se positionner de manière un tant soit peu cohérente face au sempiternel problème de la norme linguistique ? Comment trouver un juste milieu entre les représentations de la société, les exigences du métier et nos différences de perception en tant que formateurs ? Qu'est-ce au final qu'un texte acceptable d'un point de vue formel ?

Quatrièmement, comment penser des dispositifs d'accompagnement à l'écriture qui intègrent tant les profs de maîtrise de la langue que ceux qui encadrent les stages sans oublier les autres formateurs ? Comment faire preuve d'interdisciplinarité dans un domaine, l'écrit, qui, par essence, transcende les disciplines enseignées ?

Cinquièmement, comment susciter une écriture personnelle et authentique alors même que l'on est dans un écrit de "commande", dans des enjeux de pouvoir ? Autrement dit, comment faire pour que l'écrit fasse sens pour l'étudiant ? Qu'il lui permette de se distancier, de penser sa pratique pour revenir ensuite à une pratique réfléchie ?

CHAPITRE V : L'évaluation

I. Introduction

L'évaluation n'est pas un objet univoque ; elle est multidimensionnelle et à géométrie variable. Elle peut consister en un jugement basé sur une approche seulement intuitive et ressort alors davantage de l'arbitraire ou au contraire d'un ensemble de procédures dont la codification va de l'énumération de quelques items à des grilles complexes.

Lieu de pouvoir, voire d'abus, de partage, de construction, il n'en demeure pas moins qu'elle implique la responsabilité de l'évaluateur et engage la crédibilité du dispositif de formation. L'acte d'évaluer n'est pas neutre ; ainsi les pratiques d'évaluation tant dans leur représentation que dans leur conception, sont dépendantes de contraintes contextuelles. Si l'évaluation répond à différents types de pratique (cf. procédures obligées, procédures choisies, ...) ²⁵, sa mise en acte ressort de postures différentes : elle peut être sur le mode du diagnostic et interroge la nature du problème qu'elle soulève, elle peut s'inscrire dans un processus dynamique et renvoie à la capacité de changement ou alors elle s'apparente à un contrôle et souligne un rapport de pouvoir de type hiérarchique. Chacun de ces modes correspond à une référence idéologique. En ce sens, elle est de nature politique.

Dans le domaine qui nous préoccupe, l'acte d'évaluer ne peut se soustraire à l'histoire du champ professionnel de référence, à savoir l'éducation spécialisée.

Evaluer sera donc tributaire de deux champs à savoir l'un pédagogique (le monde de la formation), l'autre professionnel (l'histoire et la réalité du métier d'éducateur spécialisé). Cette double posture illustre la difficulté de cerner l'objet à évaluer ; sachant que celui-ci peut se référer au sujet dans sa posture professionnelle (la-e- stagiaire), à la qualité de ses prestations, au rapport à l'écrit.

Malgré ses intentions liées à des valeurs humanistes, le monde de la formation académique se focalise sur une production - de *savoirs* ; dans ce contexte, la décision doit reposer sur une certaine rationalité scientifique (ce qui peut expliquer la course aux référentiels de compétence et aux indicateurs de performance !). A contrario, dans les différentes catégories sectorielles liées au métier d'éducateur spécialisé - dans la culture francophone – l'évaluation ressort davantage d'un accompagnement en lien avec les trajectoires sociales des acteurs. Nous pourrions dire que dans le champ professionnel de référence, l'évaluation serait de type clinique relevant plus d'une approche qualitative que quantitative. Pour l'évaluation des stagiaires, cette notion peut paraître floue et les outils parfois peu formalisés. Ce qui en soi pose tout de même la question de l'objectivation du travail psychosocio-éducatif (ce dernier ne pourrait se faire qu'au regard de l'analyse des logiques qui sous-tendent les pratiques professionnelles).

²⁵

PAPAY, J., L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social, Vuibert, 2007

Ces deux logiques vont mettre en tension l'exercice d'évaluation dans le cadre de la pratique professionnelle (les MFP et les MA anciennement éducateurs important leur pratique dans le champ pédagogique, les MA non issus du champ professionnel allant chercher "l'objet" à évaluer sur le terrain – visites de stage, rencontres avec des professionnels, ...). Cette contrainte pose alors la question de la légitimité de l'évaluateur au regard de l'objet à évaluer. En effet, partant du fait que la pratique professionnelle est adossée à un espace professionnel défini, quoique non homogène, le renvoi aux pratiques sociales de référence²⁶ est incontournable. Nous avons posé sur un axe d'une part des pratiques sociales qui se réfèrent à des attentes ("compétences") professionnelles et d'autre part des exigences de type académique. Considéré comme processus dynamique, attentes professionnelles et objectifs académiques peuvent s'articuler (ici la notion de triangulation y trouve tout son sens); par contre conçue comme outil de contrôle, les deux pôles de l'axe sont mis en tension.

Quelques dangers émanent de l'acte d'évaluer, à savoir d'une part instrumentaliser l'outil répondant en cela à une politique managériale, à un désir de performance, ou encore dans un exercice d'autojustification et d'autre part de penser que tout est évaluable et ceci renvoie à la notion de contrôle (le désir de maîtrise).

Quoiqu'il en soit, l'évaluation requiert un dispositif d'actions institutionnalisés, c'est-à-dire de modèles organisés de conduite²⁷. Ce sont ces modèles que nous allons interroger dans ce groupe de travail.

Les lignes de force et les contrastes se dégageant des échanges

Les acteurs de l'évaluation

Pourrait-on parler de triangulation "isocèle" ou "scalène"²⁸? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de distinguer le processus d'évaluation (l'**évaluation** qui se veut **formative**) et la sanction *in fine* (l'**évaluation certificative**).

La réponse est "Oui" dans la mesure où l'étudiant, le maître de stage et le formateur (superviseur du stage) interviennent dans le processus de l'évaluation. En effet, le maître de stage apprécie le stage mais n'intervient pas à proprement parler dans la cote. L'étudiant intervient également lors du processus, via l'autoévaluation qui lui est parfois demandée, mais pas dans la phase finale.

Et "Non". Comme noté dans le chapitre sur *La recherche de stage* : "La triangulation n'est pas isocèle, l'école reste le décideur in fine du caractère formateur ou non du stage". Il en est de même dans le cas de l'évaluation : c'est le responsable école (c'est-à-dire un Maître

²⁶ voir avec Marc pour insérer les auteurs

²⁷ BOUTANQUOI, M. et MINARY, JP., L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance, L'Harmattan, 2008

²⁸ Isocèle = triangle dont **deux côtés** (au moins) ont la même longueur. Scalène = triangle dont aucun côté n'est égal à un autre.

Assistant, un Maître de Formation Pratique voire un ensemble de formateurs) qui sanctionne, ce qui par ailleurs répond à la législation en vigueur.

Pourtant, Philippe Perrenoud explique que "Celui qui fait de l'observation formative est le mieux à même de certifier les connaissances et les compétences finales de l'apprenant. Il a eu en effet tout loisir de construire une représentation précise et analytique des ressources qu'il a accumulées aussi bien que de sa capacité de les mobiliser en situation, puisqu'il l'a vu maintes fois en train de réfléchir et d'agir, aux prises avec des tâches diversifiées, dans les conditions les plus habituelles du travail manuel ou intellectuel."²⁹

Compte tenu de ceci, la phase finale du processus d'évaluation n'intègre pas le concept de triangulation.

Une divergence est constatée qui renvoie au statut de la personne qui effectue l'évaluation finale comme c'est le cas pour l'accompagnement du stage: il s'agit soit d'un MFP, soit d'un MA qui peut être psychologue – psychopédagogue ou professeur de disciplines. Quelles peuvent être les raisons de ces variations ? Deux logiques possibles : logique de professionnalisation ou logique administrative-historique.

L'objet de l'évaluation

C'est-à-dire qu'est qui est pris en compte pour évaluer le stage ? Deux éléments interviennent systématiquement : la **pratique professionnelle de terrain** et le **rapport écrit**. Par pratique professionnelle, nous entendons la prestation professionnelle proprement dite sur le terrain. Qu'est-ce qui est pris plus spécifiquement en compte ? Les attitudes de l'étudiant ainsi que des compétences définies par les différentes HE dont certaines renvoient au référentiel de compétences définies pour la profession d'Educateur Spécialisé. Celles-ci sont évoquées tant dans le rapport du maître de stage que lors des entretiens de supervision. Le deuxième élément évoqué est le **rapport de stage** rédigé par l'étudiant qui permet également d'évaluer l'acquisition de certaines compétences. Dans un certain nombre de HE, la maîtrise de la langue y compris l'orthographe est prise en compte, et, soit fait l'objet d'une note chiffrée soit est sanctionnée lorsque la maîtrise n'est pas suffisante. Ce point est particulièrement développé dans le chapitre *Stages et production(s) écrite(s)*. Indépendamment de ces constatations, il est nécessaire d'avoir conscience que chaque prescrit *n'est pas nécessairement décodable à la lecture faute d'être suffisamment explicite*.

A propos des divergences, force est de constater que les **savoir – savoir-être – savoir-faire** n'ont **pas le même poids**. En effet, certaines HE semblent donner la priorité à l'un ou l'autre savoir. Par exemple, et toujours pour la 1^{ère} année d'étude, dans une HE, les savoirs-être comme la présentation de soi, se faire accepter par, la curiosité, la persévérance ou la prise en compte de la critique semblent prédominants sur les savoir-faire comme la prise

²⁹ Philippe Perrenoud - Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-Université de Genève-2001

d'initiative, le respect des règles de travail ou l'attitude réflexive sachant que les savoirs ne sont pas à proprement parlé notés comme critères parmi les critères d'évaluation. Dans une autre HE, les rubriques renvoyant aux savoir-faire (l'éducation et la formation des personnes, la communication y compris la capacité d'analyse, l'animation d'activités ou encore le nursing) dominant sur celle relative aux savoir-être (une rubrique composée d'une vingtaine d'items) alors qu'aucune rubrique relative aux savoirs n'apparaît explicitement. Par contre, une autre HE met en évidence l'exigence suivante : appliquer des liens pratique-théorie ce qui renvoie à la notion de savoirs, compétence qui semble traverser un processus qui s'appuie sur le développement de savoir-faire et de savoir-être.

Un autre moyen pour se rendre compte de ce fait est la part réservée au rapport de stage écrit de l'étudiant dans la note finale. (voir le chapitre *Stages et production(s) écrite(s)*)

Différents moments sont pris ou non en compte dans l'évaluation comme le **retour de stage** qui peut être collectif ou individuel ; la **visite de stage** ou **supervision** qui peut être un entretien tripartite pour lequel certaines HE exigent une préparation écrite ou non ou une observation de l'étudiant en situation de prestation professionnelle ; l'**entretien de "clotûre"** du stage qui portent sur des sujets différents selon les HE voire les superviseurs.

Plus précisément, si nous prenons la **visite de stage** ou **supervision**, nous observons que l'objet de celle-ci n'est pas forcément identique. En effet, les types de savoirs mobilisés lors d'un échange sur un document écrit, lors d'un échange sans support voire lors de l'observation de l'étudiant en situation pratique seront, ne fût-ce qu'en partie, différents.

Par ailleurs, il arrive que les attitudes de l'étudiant (appelés aussi qualité de présence) lors des moments d'échange soient prises en compte dans certaines écoles.

Les temps d'évaluation

Quelle que soit la HE, l'évaluation a lieu tant **pendant qu'après** le stage. Les savoir-faire évalués avant le stage dont la validation du stage, la production de documents et la participation à un cours ou à un séminaire de préparation du stage n'entrent pas systématiquement dans l'évaluation de celui-ci.

Méthodes d'évaluation

Autrement dit, quels sont les critères, c'est-à-dire les modalités, utilisés pour coter le stage ? Si le terme de **formative** semble plus adéquat pour caractériser l'évaluation durant le stage et celui de **certificative** pour nommer l'évaluation qui a lieu après le stage et qui donne lieu à la cote qui sera transcrite sur le bulletin de l'étudiant, il convient de clarifier ce que recouvrent ces concepts. Pour ce faire, il est intéressant de consulter l'article de M. Poumay (2003) qui précise que l'évaluation formative est celle qui "permet à l'étudiant de se mettre en mouvement pour pallier ses faiblesses et exploiter ses forces. Et contrairement à une représentation souvent véhiculée, le fait qu'une évaluation soit formative n'implique

absolument pas l'absence de notation. Une évaluation peut très bien être à la fois formative et sanctionnante"³⁰

Selon Perrenoud, "l'évaluation certificative est vue comme un "jugement dernier", elle intervient à la fin d'un cursus d'études ou d'un module et, à ce stade, il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment du bilan, l'heure de vérité ; le rapport d'évaluateur à évalué est alors moins coopératif, car leurs intérêts sont divergents, l'évaluateur veut établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant, alors que ce dernier tente de faire illusion..."³¹

Toujours à propos de vocabulaire, il serait intéressant de clarifier ce que chaque HE entend par critères, objectifs et compétences, termes les plus souvent employés, afin, d'une part, de savoir de quoi on parle et, d'autre part, de se construire un vocabulaire commun.

Bon nombre de divergences ont été repérées qui peuvent être le signe d'une culture d'école à maintenir dans une certaine mesure puisque nos différences font certainement nos identités.

Tout d'abord, nous avons vu que, déjà avant le stage, dans certaines HE, des savoir-faire faisaient l'objet d'une évaluation, ce que nous n'avons pas encore noté c'est que celle-ci peut être soit formative soit certificative. Dans le deuxième cas de figure, certaines HE ne permettent pas à l'étudiant de débiter un stage lorsque certains critères ne sont pas remplis comme proposer un lieu de stage dans un temps imparti. Cet étudiant dont le stage n'est pas validé ne pourra réussir son année puisque cette épreuve est généralement un pré-requis pour passer dans l'année supérieure.

Ensuite, le support proposé au maître de stage pour l'évaluation est variable. Ce peut être une grille composée d'items à cocher ou à compléter comme un rapport circonstancié à rédiger. En outre, dans certaines HE il lui est demandé de donner une cote ou une appréciation alors que dans d'autres, c'est l'apport qualitatif qui prévaut.

Les outils utilisés varient eux aussi selon la HE. En voici quelques-uns : le séminaire, l'entretien individuel, les écrits comme le carnet d'évaluation, la fiche d'autoévaluation intermédiaire... Chacun d'eux intervient ou non dans la cote finale.

L'évaluation finale est toujours scindée entre différentes parties. Ce qui différencie les pratiques c'est la façon dont ces parties sont prises en compte et interviennent dans la cote.

Il arrive que :

- la cote chiffrée représente la somme de différentes rubriques ;

³⁰ ³ Poumay, M. (2003). *Evaluation formative et EAD - Définition, justifications théoriques et illustrations*. LabSET- Université de Liège.

³¹ ⁴ Philippe Perrenoud - *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires* - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève 2001

- certains postes soient évalués qualitativement ou sous forme d'appréciation convertie en note chiffrée;
- ce soit la synthèse des appréciations des notes de stage qui est convertie en une note chiffrée ;
- l'approche qualitative domine sous la forme d'une synthèse écrite qui est alors convertie en une note globale chiffrée.

Enfin, un dernier point fait l'objet d'une divergence : le **caractère remédiable ou non de l'échec en première session**. Dans certaines HE, la note de l'étudiant peut faire l'objet d'une remédiation d'une session à l'autre. C'est parce que l'évaluation est un processus qui arrive à son terme lors de la deuxième session (moment du dépôt de la note finale) qui marque la fin de l'année académique que la remédiation est considérée comme possible. Les formateurs décident alors que l'étudiant peut retravailler son rapport écrit et/ou peut effectuer une nouvelle prestation de stage. Cette décision repose sur le bénéfice du doute accordé à l'étudiant, autrement dit, les formateurs se posent la question suivante : l'échec est-il imputable à l'institution ou à l'étudiant ?, sans pouvoir y répondre catégoriquement.

Conclusions

A travailler.....

Quel est le cadre fixé pour l'évaluation ?

Au delà des conventions et autres carnets de stage, il y a toujours un implicite qui engendre un fonctionnement au cas par cas. Pourquoi ? Car aucune HE n'est à l'abri d'incohérences, de frustrations ou de malaises qui vont pousser à réfléchir le sens de l'évaluation et les moyens dont se dotent les formateurs. Car, le public évolue tant dans le nombre d'étudiants accueillis dans les différentes années que dans leur profil. Car la profession d'éducateur spécialisé évolue, se complexifie et avec elle, les exigences du métier, les compétences à développer. Les formateurs sont aussi tributaires des exigences des pouvoirs politiques (parmi celles-ci l'évaluation de la qualité, l'accompagnement des étudiants à besoins spécifiques....)

Questions survenues lors des échanges :

- La supervision est un processus : quid de l'encadrement ? (QUI)
- Importance du travail en équipe dans la formation
- Quid des équipes de pratiques professionnelles (MA – éduc – psycho-péda - ...) ?
- Question de la légitimité de l'évaluateur si et seulement si on considère que la formation est professionnalisante. Comment le formateur se crée une identité en lien avec le champ professionnel ?
- Quid du statut du maître de stage ? Année d'expérience et formation initiale.
- Importance de la triangulation étudiant – MA – Maître de stage.
- Quel est le statut du formateur en évaluation de stage ?
- Que cherche-t-on à voir (à évaluer) au travers des stages ? (QUOI)
- Est-ce que c'est la somme des compétences ou sous compétences qui fait qu'on est éducateur ?
- Comment intégrer le corpus théorique, contextualisé et spécifique à la formation ?
- Quelle est la place de l'intuition professionnelle ? Comment la nommer, la travailler ?
- Comment uniformiser (dans des procédures communes) au sein d'une même école le travail de supervision ?
- Quels sont les problèmes rencontrés par rapport aux recours ?
- Quelle est la représentation des éducateurs dans la formation ? Comment les professionnels de terrain voient la formation ?
- Quid des étudiants en difficulté par rapport au cadre ?
- Question de l'homologie entre cadre institutionnel et cadre "école".
- Comment imaginer un cadre clair qui permet l'application d'un processus ?
- Comment respecter le cadre et gérer la transgression ?
- Comment être capable de tenir un rapport responsable à la norme ?
- Importance de la singularité dans la relation.
- Importance de l'historique de l'étudiant.

CHAPITRE VI : Attributions

I. Introduction

La question des attributions est particulièrement délicate puisqu'elle reflète la valeur officielle et quantitative que l'école ou le centre de formation accorde à l'encadrement de la formation pratique des étudiants éducateurs spécialisés.

Cette formation pratique, nous l'avons évoqué plus haut, se décline en différentes activités ou prestations :

- séminaires didactiques de préparation au stage et/ou heures de méthodologie
- séminaires, supervisions collectives et individuelles pendant le stage, retours de stage.
- visites de stage
- coordination, courriers, duplication documents, relations publiques, réunions concernant la pratique professionnelle, harmonisation des pratiques.
- autres...

Concernant ces différentes prestations, l'école choisit d'en valoriser plus ou moins certaines, en fonction du nombre d'heures que les formateurs "reçoivent" pour effectuer ce travail et en fonction du "confort pédagogique" dans lequel ces prestations sont organisées (taille des groupes, équilibre entre travail individuel et collectif, facilités horaires, locaux et matériel disponibles, qualité du travail en équipes, etc....) .

Le calcul des heures attribuées n'est pas trop difficile : on arrive, en analysant les documents de référence proposés par chaque établissement , à voir combien d'heures sont attribuées par étudiant pour chaque année d'étude et, si on va dans le détail, à voir quel type d'activité de formation est valorisé (séminaire, visite de stage ...).

Notons que la nécessité de comparer les heures de M.A. (Maître-assistant) dont le temps-plein équivaut à 480 h de formation par année avec les heures du MFP (Maître de formation pratique) dont le temps plein équivaut à 750 h par année nous a obligé à faire certaines conversions. Pour les chiffres de chaque école, nous avons utilisé l'unité MFP . Soit parce que les chiffres étaient proposés sous cette forme, soit que nous les ayons traduits de 480^e en 750^e : dans ce cas nous avons indiqué "heures équivalent MFP".

La dimension du confort pédagogique est parfois plus difficile à cerner et n'a d'ailleurs pas été systématiquement explorée ici. Ce sont principalement des remarques apportées ici et là par les formateurs en cours de présentation qui permettent de sentir l'importance et l'impact qu'il peut avoir, plus encore sur le travail réel que sur le travail prescrit ...

Vous trouverez dans le texte qui suit un résumé des caractéristiques d'attributions de chaque école ainsi que les chiffres qui synthétisent le nombre d'heures consacré à la

pratique professionnelle. En fin de chapitre se trouve une série de remarques et de questions qui viennent dans la suite de cette mise en perspective.

Ecole a

Dans cette Haute Ecole, la formation pratique est encadrée par des psychopédagogues ou des psychologues et des professeurs de techniques professionnelles (éducation musicale, plastique, sport, psychomotricité, expression verbale et/ou accompagnement psycho-éducatif). Pas de MFP.

Donc tout est comptabilisé en 480 h/année.

Le superviseur du stage est un psychopédagogue ou un psychologue.

Les tâches du psychopédagogue sont : l'acceptation du stage, la vérification des documents administratifs, la négociation du RDV avec le maître de stage, les visites de stage (entre 1h et 1h30, voire 2h par visite), à raison d'une visite en 1^{ère} année et 2 visites en 2^{ème} et 3^{ème} année. Prise de RDV pour les visites, lecture des rapports de l'étudiant, du maître de stage et du ou des professeurs visiteurs, rédaction de la synthèse de l'évaluation du stage et participation au conseil de classe.

Les tâches des professeurs de techniques professionnelles sont : la négociation du RDV de visite avec l'étudiant, la visite de l'étudiant, visite de stage (entre 1h et 1h30 – observation de l'étudiant en activité suivi d'un débriefing), rédaction du rapport d'observation à destination du superviseur de stage

Les attributions sont accordées au prorata du nombre d'étudiants supervisés sur base du nombre d'étudiants et de l'estimation du temps de travail nécessaire.

Heures par étudiant pour les psychopédagogues

1^{ère} année : 3,97h (X2) 2^{ème} : 5,41h (X2) 3^{ème} : 4,61h (X2)

Heures par étudiant pour les professeurs de techniques professionnelles

Entre 1h15 et 1h30 (X2)

1^{ère} année : une visite d'un psychopédagogue et une visite de professeurs de techniques professionnelles

2^{ème} année = deux visites d'un psychopédagogue et une visite de professeurs de techniques professionnelles

3^{ème} année : deux visites d'un psychopédagogue et pas de visite de professeurs de techniques professionnelles.

Heures par étudiant : (Heures équivalent MFP)

1^{ère} année : 8h44

2^{ème} : 13h15

3^{ème} année : 9h15

Ecole b

Ecole c

Dans cette Haute Ecole, l'encadrement des stages est assuré uniquement par de maîtres assistants. Les prestations sont comptées en 480^e pour ce qui concerne la préparation des stages et en 750^e pour les autres prestations : suivi, visites, supervision individuelles et collectives, lecture des rapports, négociation évaluation, travail administratif.

En 1^{ère} année sont prévues 1 visite et 2 supervisions individuelles par étudiant.

En 2^{ème} année, 1 visite et 2 supervisions individuelles et collectives

En 3^{ème}, 3 visites et 6 supervisions individuelles ou collectives.

Ceci donne en additionnant l'ensemble des tâches les attributions suivantes

Heures par étudiant :

1^{ère} année : 8h (Heures MFP)

2^{ème} année : 9h (Heures MFP)

3^{ème} année : 13h (Heures MFP)

Ecole d

Dans cette Haute Ecole, il y a uniquement une équipe de MFP pour la supervision de la pratique professionnelle (8 équivalents TP).

Deux collègues ont quelques heures de "dépannage". C'est-à-dire qu'ils pallient en cas de problème, de maladie d'un MFP, ...

En 1^{ère} année, il n'y a pas de visite de stage mais de la recherche accompagnée de stage (1h/étudiant), des séminaires par groupes de 8 étudiants (12h par groupe), du suivi de stage individuel (5h par étudiant), de la lecture et recherche valorisée à 0,5 h/étudiant, et de la pratique professionnelle auxiliaire (2h/groupe).³²

En 2^{ème}, s'ajoutent à cela deux visites de stage (3h), le suivi individuel de stage (4h), le travail sur les notes de stage et rapports (7h). Les séminaires passent à 40h par groupe et la pratique professionnelle auxiliaire à 14.

En 3^{ème}, les attributions sont semblables à celles des 2^{ème}.

Heures étudiant : (Heures MFP)

1^{ère} année : 8,36h

2^{ème} année : 19,5h

3^{ème} année : 17, 7h

Ecole e

³² Pratique professionnelle auxiliaire : séminaires spécifiques par secteurs (aide à la jeunesse, personnes âgées...)

MFP Implantation 1 : 7/10^{ème} (750h) répartis sur 3 personnes

MFP Implantation 2 : 11/10^{ème} répartis sur 3 personnes

La gestion de la pratique professionnelle est répartie sur les cours de séminaire et des visites de stage.

Cours de séminaire :

- En 1^{ère} année (30 étudiants/classe)

46h /classe (10 classes Implantation 1 et 10 classes Implantation 2) = 920h (dont 460h pour stage).

Mais réellement 23h de cours et 23 heures de supervision de stage

Les heures de supervision de stage contiennent la gestion de la farde administrative de stage, le retour didactique, la correction du rapport de stage, etc....

- En 2^{ème} année (25 étudiants/classe)

44h/classe (8 classes sur implantation 1 et 5 classes sur implantation 2) = 572h (donc 286h pour stage)

- En 3^{ème} année par classe (25 étudiants/classe)

20h/professeur

Cela représente 970 heures réservées aux stages pour les 3 années (organisation + débriefing)

Pour les visites de stage, nous complétons les attributions des enseignants par des heures de visites (1h = 1 visite de stage).

Il y a +/- 1000 heures sur les 2 implantations d'attribuées pour les visites de stage pour les 3 années.

Heures par étudiant : (Heures MFP)

1^e année : 4,37h

2^e année : 4, 61h

3^e année: 2,73h

Ecole f

Dans cette Haute Ecole, plus petite que la moyenne concernant le nombre de ses étudiants, les liens avec la préparation des stages se font au sein des **cours de Didactique Professionnelle de l'éducation spécialisée**. En 1^{ère} année (45h – cours), en 2^{ème} année (70h - cours).

Les supervisions pendant le stage se font lors des **retours de stage**.

- en 1^{ère} année (3x3h)
- en 2^{ème} année (3x3h)
- en 3^{ème} année (2x3h)

Les visites de stage prennent plus ou moins 1h de visite par étudiant = **supervision individuelle**

- en 1^{ère} année (1h)
- en 2^{ème} année (1h)
- en 3^{ème} année (1h)

Il y a 3 professeurs psychopédagogues M.A., pour l'encadrement des stages sur les 3 années :

2 pour 1^{ère} = 80h pour stage

2 pour 2^{ème} = 110h

2 pour 3^{ème} = 135h

Heures étudiant : (heures équivalent MFP)

1^{ère} année : 4h30

2^{ème} année : 6h

3^{ème} année : 7h30

Ecole g

Dans cette Haute Ecole Les séminaires **SPRP de préparation de stage** (Séminaires de pratique et de réflexion professionnelle) ont lieu environ 2x par mois dans les mois qui précèdent le stage, en groupes-classes.

Toutes les activités SPRP sont encadrées par un binôme de formateur en 1^{ère} et 3^e année et par un trinôme en 3^{ème}. Ceci représente un total de 190 h MA par groupe-classe en 1^{ère}, de 240h en 2^{ème} et de 190 en 3^{ème}.

Les séminaires **SPRP en cours de stage** ont lieu une fois tous les 15 jours en moyenne par petits groupes de 8-10 étudiants.

Une visite en institution est effectuée par stage et par étudiant. Cette visite est réalisée par un des formateurs du binôme – trinôme (et comptabilisée pour une heure).

Il y a dans cette école beaucoup d'étudiants qui effectuent leur stage à l'étranger. Principalement en 3^{ème} année. Pour 2012-2013, une classe complète est organisée rien qu'avec les étudiants qui partent à l'étranger.

Heures par étudiant :

1^{ère} année : 6h (heures MA) - 9,375 MFP

2^{ème} année : 6h (heures MA) - 9,375 MFP

3^{ème} année : 5h (heures MA)- 7,81 MFP

Ecole h

A l'origine, 2 éducateurs de formation s'occupaient de la pratique professionnelle puis des psychopédagogues sont venus s'ajouter à cette équipe.

Pour cette année : 3 MFP + 5 psychopédagogues

Transformation des heures MA en heure MFP (condition lors de l'engagement).

En 1^{ère} année : une supervision minimum (visite de stage) 1h

2^{ème} année : une supervision institutionnelle (visite de stage) : 1 supervision collective. (3h)

3^{ème} année : deux supervisions institutionnelles et 3 supervisions collectives (12h)

N.B. : il s'agit d'un tronc commun minimum, défini entre tous les superviseurs. Des supervisions individuelles peuvent venir s'ajouter en fonction des besoins et demandes.

Une caractéristique de cette école est d'utiliser des heures du pot commun pour des "cours" liés directement à la pratique professionnelle.

Initiation à la sécurité : 47h, Déontologie : 141h, Stage supplémentaire étudiants passerelles : 15h Stage intégration : 117h Stage échange professionnel international : 78h

Heures par étudiant : moyenne sur les trois années 9h12 (heures MFP)

Remarques :

- **La conversion d'heures M.A. en heures MFP (480^e – 750^e)** se fait assez couramment quand il est question pour des M.A. d'exercer des activités de pratique professionnelle. Dans les écoles où seuls des M.A. s'en chargent il est convenu (souvent explicitement comme lors du contrat d'engagement) qu'une heure attribuée à un M.A. pour de la pratique professionnelle correspond à 2, voire à 3 heures de pratique professionnelle. Dans d'autres écoles, on convient que toute prestation exercée par un M.A. est comptabilisée en 750^e.

- Concernant **la coordination de la pratique professionnelle** et le type de tâches qui y est lié : coordination, courriers, duplication documents, relations publiques, réunions concernant la pratique professionnelle, harmonisation des pratiques. La reconnaissance et la valorisation de ce travail varie assez bien d'une école à l'autre et parfois même n'est pas précisée. Ce travail semble pourtant jouer un rôle important pour la qualité d'ensemble de la pratique professionnelle.

Questions susceptibles de nourrir la réflexion autour des attributions :

1. Concernant le cadre

- Heures réelles et heures valorisées : plusieurs écoles font écho à la sous-valorisation des heures "comptées" par rapport aux heures effectivement prestées. Ceci pose le problème du cadre que pose les attributions : il définit un chiffre qui peut être compris suivant les personnes, l'institution, le type de prestations, le confort pédagogique y afférent etc.... comme un minimum ou un maximum !

- La conscience professionnelle des enseignants ainsi que la spécificité culturelle de chaque institution est discutée. La notion de limite n'est pas la même pour tous.
- L'équipe a beaucoup d'importance. Alors qu'au début l'enseignant est un peu seul face à sa classe. L'équipe de pratique professionnelle est parfois plus (que les autres formateurs) prompte à travailler en équipe vu leur pratique d'éducateur spécialisé qui les a déjà habitués à travailler en équipe.
- Importance pour certains professeurs de pouvoir parler de leurs limites personnelles !

2. Concernant l'organisation

- Quelle dimension donner à la "visite" ou la "supervision" de stage ?
- Intérêt d'avoir la présence de MFP (= formation) dont la vision est différente de celle de psychopédagogues ou pédagogues.
- Quel serait le nombre d'heures idéal à consacrer à chaque étudiant ?
- Comment fonctionne la coordination de la pratique professionnelle, et celle-ci dans le cadre de la coordination de section et dans ses liens avec la catégorie pédagogique ?
- On constate une grande différence de chiffres entre chaque établissement mais une heure dans une école n'est pas égale à une heure dans l'autre : -heure MA / heure MFP , parfois grande latitude laissée dans la manière d'utiliser ces heures, vases communicants entre certaines heures de pratiques et certaines heures de cours/formation.
- Si on se recentre sur l'étudiant, que lui apporte-t-on vraiment dans sa pratique?
- Au vu de l'augmentation des effectifs, on s'interroge sur la possibilité de continuer à être formateur avec de si grands nombres d'étudiants ?
- On se rend compte que tout est exponentiel : plus d'étudiants = plus de difficultés = plus besoin d'heures pour les gérer.
- Quel est l'intérêt d'engager des MA **ou** des MFP et des MA **et** des MFP ? Intérêts d'une mixité des deux statuts dans l'équipe de formation ?

Conclusions générales

1. GT a permis un *échange* de documents et d'informations importantes
2. GT a permis un *croisement* des pratiques qui permet de mesurer les convergences et les divergences
3. GT a permis de dégager des questions qui restent bien présentes dans chaque pratique mais aussi des questions transversales
4. Quelles sont les perspectives ? L'apport du travail et dans quel sens nous pouvons continuer ?