



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

**Le formateur au sein du Groupe
d'Accompagnement à la Professionnalisation**
*Posture et pédagogie des formateurs GAP auprès d'étudiants Éducateurs
Spécialisés dans l'articulation des savoirs formels et expérientiels*

Présenté par
Guillaume HAILLOT

Sous la direction de :

Hervé Breton, Maître de Conférences associé
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Emmanuel Nal, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 1ère année – Arts et Sciences Humaines
Mention Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action
Spécialité Sciences de l'Éducation

Sommaire

Introduction.....	2
Du trajet au projet de recherche.....	4
Origine biographique et genèse du questionnaire.....	4
Question(s) de départ.....	6
Première partie.....	8
Chapitre I : « Approche contextuelle : L'éducation spécialisée ».....	9
I.1. Le métier d'éducateur spécialisé.....	9
I.2. La formation actuelle des éducateurs spécialisés.....	13
Chapitre II « Approche conceptuelle : Alternance, Savoirs Expérientiels et Réflexivité	24
II.1. L'alternance.....	24
II.2. Des savoirs issus de l'expérience à la compétence	29
II.3. La réflexivité et la pratique réflexive.....	32
Conclusion et problématisation.....	35
Deuxième partie.....	36
Chapitre III « Méthodologie de la recherche ».....	37
III.1. Méthode d'entretien.....	37
III.2. Choix des personnes interviewées.....	38
III.3. Construction du guide d'entretien.....	40
III.4. Transcription et codage des entretiens.....	41
Chapitre IV « Analyse ».....	43
IV.1. Les éléments relatifs à la formation.....	44
IV.2. Les informations relatives aux ressources des formateurs.....	48
IV.3. Les informations relatives aux techniques pédagogiques et outils.....	52
IV.4. Les informations relatives aux objectifs pédagogiques.....	57
Chapitre V « Interprétation ».....	58
V.1. Les acteurs de l'alternance dans cette formation.....	58
V.2. Le formateur, un « passeur » vers la professionnalisation.....	60
V.3. L'analyse de la pratique, du bon sens à la compétence.....	61
V.4. La construction d'une identité professionnelle singulière.....	64
V.5. Modélisation de l'accompagnement en GAP.....	66
Conclusion.....	67
Références bibliographiques.....	69
Table des matières.....	72
Annexes.....	74

Introduction

Depuis la fin des « trente glorieuses », la question de l'accès à la professionnalisation et à l'emploi en France est devenu un enjeu majeur. Les politiciens, les entreprises, les dispositifs d'accès à l'emploi mais aussi et surtout, les institutions responsables de l'ingénierie des formations tentent ensemble de faire coïncider au mieux la formation des étudiants avec les attentes des employeurs et la réalité du travail au quotidien. Les Sciences de l'Éducation font appel à différentes disciplines qui permettent d'aborder au mieux la question de la méthodologie et la pédagogie de ces formations.

Dans l'objectif de profiter de ce travail de recherche de fin de première année de Master en Sciences de l'Éducation, j'ai souhaité m'intéresser à un sujet directement en lien avec la profession que je souhaite exercer à moyen terme. Ce sujet concerne la manière dont les formateurs d'accompagnement au sein des Instituts de Formation en Travail Social (IFTS) parviennent à accompagner les étudiants éducateurs spécialisés dans leur démarche de professionnalisation. Cela conduit à se demander, entre autres, comment ceux-ci favorisent une posture réflexive chez eux, et comment ils accompagnent la nécessaire articulation entre savoirs formels et expérientiels au sein d'un dispositif d'analyse de la pratique.

La pertinence de cette problématique s'est confirmée au cours des travaux préparatoires de cette étude : il s'agit de s'arrêter sur un espace d'articulation théorie-pratique et d'observer ce qui se joue. L'abondante bibliographie consacrée à ce sujet, orientait la méthodologie vers l'exploitation de sources directes. Afin de déterminer par quels moyens les formateurs accompagnent les étudiants dans leur professionnalisation à travers l'articulation de savoirs expérientiels et formels, il est apparu nécessaire de se fonder sur l'utilisation d'entretiens semi-directifs et d'explicitation auprès de formateurs d'accompagnement.

L'exploitation de ces sources devait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au sujet : comment les formateurs font pour que les étudiants articulent théorie et pratique ? Comment les compétences s'acquièrent ? Quelle posture adoptent les formateurs vis à vis des étudiants?

Ce mémoire tend ainsi à démontrer que c'est en adoptant une posture d'accompagnement que le formateur suscite la réflexivité de ses étudiants pour qu'ils acquièrent les compétences visées pour l'obtention du diplôme.

Nous introduirons cette première partie par la présentation de l'origine biographique et la genèse du questionnement à l'origine de ce travail. Il s'agit de comprendre le cadre dans lequel ce mémoire de master 1 a été rédigé puis de présenter la question de départ.

Par la suite, ce mémoire s'organise en cinq chapitres. Le premier est relatif à l'approche contextuelle. Nous y présenterons le domaine de l'éducation spécialisée, son histoire, le métier d'éducateur spécialisé ainsi que la formation qui permet d'accéder à cette profession, en obtenant le Diplôme d'État d'Éducation Spécialisé (DEES). Dans le deuxième chapitre, nous nous attarderons sur trois concepts : l'alternance, la construction des savoirs issus de l'expérience dans l'acquisition de compétences, et enfin la notion de réflexivité. Ces trois concepts viendront éclairer la problématique de ce mémoire. Dans le troisième chapitre, nous présenterons la méthodologie de cette recherche avant d'analyser et d'interpréter les propos recueillis auprès des formateurs interviewés dans les quatrièmes et cinquièmes chapitres.

Du trajet au projet de recherche

Origine biographique et genèse du questionnement

Lors de l'obtention de mon baccalauréat scientifique en 2002, alors âgé de 17 ans, j'ai choisi d'intégrer la faculté de médecine pour la rentrée de septembre. Cette première année apparaissait comme un choix évident pour la poursuite de mes études car ce cursus me permettait de croiser les sciences dites « dures » (mathématiques, physique, chimie et biologie) qui m'ont toujours intéressé, ainsi que les sciences humaines que je venais de découvrir au lycée. Le programme de cette PCEM1¹ a alors suscité toute mon attention. Au cours de ces études, le contenu des enseignements semble avoir complètement modifié mes choix d'orientation professionnelle. En effet, le degré de connaissance attendu relatif aux sciences dures m'a semblé de moins en moins intéressant car difficilement transposable à ma curiosité sur les « choses du quotidien », à l'usage et l'application potentielle de mes connaissances. Parallèlement, je découvrais alors un intérêt croissant pour les sciences humaines, plus précisément la philosophie, la psychologie, et la sociologie. Le programme de PCEM1 croisait chaque jour ces trois disciplines, en nourrissant ma curiosité quant à la compréhension des cultures humaines, de leur histoire, leurs réalisations, leurs modes de vie et leurs comportements individuels et sociaux.

Parmi l'ensemble des enseignements reçus à cette occasion, je me souviens avoir eu la chance d'assister à deux conférences relatives aux « Groupes Balint ». Il nous a alors été conseillé de lire l'ouvrage « *Le médecin, son malade et la maladie* » dans lequel Michel Balint² a consigné en 1955 l'ensemble de ses observations et théories relatives à la compétence psychothérapeutique des médecins. Cet ouvrage m'a permis à l'époque de comprendre l'impact de la « relation » entre le médecin et son malade, et de découvrir comment Michel Balint venait reconsidérer de manière fondamentale la médecine. Il n'y avait donc pas seulement qu'une relation de dominant/dominé entre le médecin – savant et tout-puissant – et le patient – profane, soumis et souffrant – !

¹ Premier Cycle des Études de Médecine, 1^{ère} année

² Michaël BALINT (1896-1970) était médecin psychiatre et psychanalyste en Hongrie puis il créa les premiers groupes qui portent son nom à Londres dans les années 1950

Les choses étaient plus complexes que cela. Je voyais alors pour la première fois la maladie comme un tiers à cette relation, et non comme l'objet réel de mon intérêt.

Par ailleurs, Balint proposait le « Groupe Balint » comme moyen pour le corps médical, et plus précisément le médecin, de venir présenter « un cas » (clinique) au groupe constitué de confrères. Par la relation instaurée au sein même de ce groupe de pairs, il devenait alors possible pour chacun, le plus souvent à partir du banal de l'expérience, d'analyser sa pratique. Sans qu'il ne s'agisse d'enseignement, les médecins qui y participent sont dans une dynamique de formation et de recherche à partir du vécu. Je posais alors sans le savoir les bases de ce qui constitue aujourd'hui mon métier actuel d'une part, mais aussi mon projet de réorientation professionnelle.

A la fin de ma deuxième première année de médecine, en comprenant que je n'obtiendrais sans doute pas les résultats suffisants au concours pour entrer en deuxième année, je me suis alors tourné vers mon deuxième choix d'orientation professionnelle : l'éducation spécialisée. J'ai passé avec succès le concours d'entrée en formation dans un Institut de Formation en Travail Social. Le premier jour de cette nouvelle formation, je rencontre alors ma « GAPeuse », et mon « GAP ». On me présente cet espace de formation comme un Groupe d'Analyse de la Pratique, qu'un(e) formateur (-trice) (GAPeur/GAPeuse) animera tout au long des trois années du cursus. Le groupe est constitué de ce formateur et de 12 étudiants fraîchement entrés en formation tout comme je l'étais – mes pairs.

Bonne surprise pour moi qui venait alors de quitter la faculté de médecine avec cette découverte faite sur le groupe Balint et la frustration de ne pas pouvoir continuer à m'y intéresser. On me donnait là l'occasion de le vivre, bien entendu en dehors du secteur médical. Il s'agissait alors de croiser les enseignements reçus au sein du centre de formation avec les expériences vécues au cours des différents stages effectués. Par la suite, lorsque j'ai été diplômé, j'ai de nouveau découvert l'analyse de la pratique sous un autre angle. Lors de ma première expérience professionnelle au ministère de la justice, j'ai participé à des séances de « supervision ».

Il s'agissait là aussi d'évoquer notre pratique professionnelle avec l'équipe d'éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans l'objectif de travailler sur nos implications personnelles dans nos situations professionnelles. Le psychologue qui animait ces séances orientait nos analyses en faisant appel à ses connaissances en psychanalyse.

Enfin, lorsque j'ai changé d'emploi pour travailler en Maison d'Enfants à Caractère Social, (mon emploi actuel) j'ai de nouveau eu l'occasion de participer à des séances d'analyse de la pratique. Ces rencontres mensuelles sont animées par un psychologue clinicien, qui pour sa part nous donne un éclairage systémique sur chacun des récits du groupe.

C'est en faisant un retour sur l'ensemble de ces expériences et lorsque j'ai eu l'occasion à mon tour d'intégrer ponctuellement l'équipe de formateurs au sein d'un Institut de Formation en Travail Social que j'ai fait le choix d'intégrer le Master de Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'université de Tours. J'envisage à court terme d'occuper moi aussi les fonctions de GAPeur. Ce travail de recherche constitue alors pour moi un moyen de m'intéresser davantage à la notion d'accompagnement des étudiants dans le cadre de cet espace d'articulation entre théorie et pratique : le GAP.

Question(s) de départ

Dans un premier temps nous avons cherché à préciser ce qui au sein du thème choisi nous permettrait de construire une problématique. Nous nous sommes d'abord posé la question : « Comment les formateurs GAP permettent aux étudiants éducateurs spécialisés d'articuler théorie et pratique ». Par ailleurs, en cherchant les concepts associés à ces différents mots-clefs, nous avons été amenés à enrichir notre questionnement en ajoutant à notre connaissance les concepts de réflexivité, de pratique réflexive, de professionnalisation, etc.

En partant de nos lectures, nous avons alors complété nos connaissances relatives aux différentes formes d'analyse de la pratique, de supervision, des Groupe d'Entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE), les groupes Balint, etc...

En effet, nous avons longuement cherché à différencier l'analyse de la pratique professionnelle de celle qui est dispensée en formation, sans oublier nos interrogations quant aux groupes Balint et à ce qui les différencie de la supervision. En nous entretenant avec l'une des maîtres de conférences au sujet de notre projet de recherche, nous avons compris qu'il serait utile de ne plus chercher à différencier tous ces concepts, mais de davantage définir ce qu'il y avait de commun chez eux.

Qu'il s'agisse des groupes Balint, d'analyse la pratique en formation, d'analyse de la pratique professionnelle sous un angle psychanalytique ou systémique, il existe un objectif invariable pour l'animateur qui les met en place : permettre aux professionnels de développer et d'adopter une posture réflexive sur leur pratique.

C'est ainsi que nous avons débuté notre recherche avec les questions suivantes :

Les GAP sont ouverts aux étudiants, ils y analysent leur pratique dans l'objectif d'acquérir des compétences. Tout comme les professionnels.

Mais comment cela s'opère ?

Comment les formateurs de ces groupes d'analyse de la pratique permettent aux étudiants de faire leur expérience des savoirs, puis des compétences ?

Quelles ressources formatives sont mobilisées par l'étudiant ? Par le formateur ?

Par quels moyens didactiques les formateurs GAP font adopter une posture réflexive aux étudiants éducateurs spécialisés afin de les accompagner dans une démarche de professionnalisation ?

A quelles ressources font appel les formateurs pour articuler théorie et pratique dans l'objectif de susciter la réflexivité chez les étudiants ?

Première partie

La question de l'accompagnement des étudiants en formation d'éducateurs spécialisés est centrale dans ce mémoire. Dans l'objectif de mieux comprendre le cadre dans lequel ce thème sera traité en seconde partie, nous allons tout d'abord présenter dans un premier chapitre le contexte de cette recherche. Il s'agit de l'éducation spécialisée : le métier – son histoire, sa définition et son contexte d'intervention – mais aussi la formation qui permet l'obtention du diplôme d'état d'éducateur spécialisé, sur laquelle repose la problématique.

Dans un deuxième chapitre, nous nous intéresseront à l'approche conceptuelle. A ce titre, nous aborderont la notion d'alternance, puis les savoirs issus de l'expérience, et enfin la pratique réflexive. A partir des travaux de différents auteurs sur le même sujet, un travail de définition de ces concepts servira au mieux l'analyse qui suivra.

Enfin, avec l'éclairage des questions de départ et des informations apportées par l'approche contextuelle et conceptuelle du sujet, nous mettrons à jour la problématique de ce mémoire.

Chapitre I : « Approche contextuelle : L'éducation spécialisée »

I.1. Le métier d'éducateur spécialisé

I.1.1. Brève histoire du métier d'éducateur spécialisé

L'histoire du métier d'éducateur spécialisé et plus généralement des travailleurs sociaux trouve comme origine les œuvres de charité mises en place par différentes communautés religieuses depuis plusieurs siècles : accueil et protection des orphelins ou des enfants abandonnés, secours et charité envers les pauvres, assistance envers les familles qui élèvent leurs enfants handicapés, etc.

A la fin du dix-neuvième siècle, les philanthropes³ sont considérés comme les premiers citoyens ayant à cœur de combattre le paupérisme sans qu'il ne s'agisse d'actions dictées par des principes religieux, ou par les us des « bonnes familles ». *« Face aux bouleversements économiques du XIXe siècle, les philanthropes, souvent à leur insu, participent à un mouvement très étendu en direction d'une certaine frange de la population sous la justification d'éducation des enfants, dans un projet de transformer le paupérisme avec son cortège de maux, dans une société nouvelle, épurée et laborieuse. »*⁴ En plaçant l'humanité au premier plan, ces disciples de cette doctrine philosophique humaniste vont donc contribuer à la création des premiers établissements « sociaux ».

Parallèlement, l'école devenue obligatoire depuis 1881 par les lois Jules Ferry, constitue déjà le laboratoire de l'ensemble des observations des caractéristiques et besoins des enfants « différents ». Les instituteurs, jusqu'ici habitués à dispenser l'enseignement à l'égard d'enfants dits « classiques », seront alors de plus en plus confrontés à un public d'élèves qui va se diversifier et présenter des troubles de l'apprentissage.

³ Personne qui œuvre pour le bien de ses semblables, pour l'amélioration de leur condition, de leur sort, qui vient en aide aux déshérités. <http://www.cnrtl.fr/definition/philanthrope>

⁴ Avanzino, P. (1993), *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*, Lausanne, Éditions EESP, p. 19

De nombreux dispositifs verront le jour par ce biais : classes d'enseignement des enfants « anormaux d'école » par exemple. Pour autant, l'action en faveur des personnes défavorisées ou en difficulté sociale, familiale, et d'insertion, restera principalement l'œuvre des associations privées, le plus souvent financées et/ou dirigées par l'Église, ou encore par les institutions scolaires.

A la sortie de la deuxième guerre mondiale, et dans un contexte de laïcisation progressive de la France et de ses institutions, l'action sociale va peu à peu se détacher des administrations religieuses : par exemple en 1947, l'Union nationale des assistantes catholiques de l'enfance (UNACE) devient l'Union nationale des assistants et éducatrices de l'enfance (UNAEDE).

Il faudra attendre le décret du 22 février 1967 pour que les législateurs instituent un diplôme d'état d'éducateur spécialisé, reconnaissant ainsi l'action sociale comme un métier. Ce décret fixe alors les modalités d'obtention de ce diplôme, les critères de sélection, et les contenus de formation.

Ce diplôme sera réformé en 1973, en 1985, puis en 1990. Peu à peu, le métier d'éducateur spécialisé se façonne. Les savoirs et connaissances ainsi que le contrôle de leurs acquisitions par les étudiants sont de plus en plus réglementés. Les contenus de formation évoluent alors en fonction de l'avancement des différents paradigmes relatifs aux modalités de prise en charge des usagers de l'éducation spécialisée (en psychologie, en sociologie, en médecine et psychiatrie notamment, etc.).

Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, différents lieux de prise en charge voient le jour, qu'ils relèvent du service public ou restent gérés par des associations loi 1901. La « relation éducative » est alors placée comme compétence première des travailleurs sociaux, et constitue le principal support à l'intervention des professionnels.

Les pratiques de ces derniers poussent aussi les législateurs à créer de nouveaux dispositifs, et constituent le vivier des lois ou projets de loi qui verront le jour au sujet la prise en charge des personnes en situation de handicap, des enfants délinquants ou dits « cas sociaux », des pauvres et des personnes en errance, des toxicomanes ou adultes en difficulté d'insertion.

En 2002, la formation des travailleurs sociaux évolue encore. En reconnaissant les compétences des travailleurs non diplômés et en donnant l'accès à la qualification par validation des acquis de l'expérience, cette réforme permet la classification de l'ensemble des compétences mobilisées par les éducateurs.

C'est dans ce contexte que le référentiel métier verra le jour par l'arrêté du 12 mars 2004. Depuis, une nouvelle réforme touche le métier en 2007, en modifiant les contenus de formation sous le paradigme de la compétence, puis en 2011 avec la mise en crédits européens des formations du travail social.

I.1.2. Contexte d'intervention

« L'éducateur spécialisé intervient principalement, mais sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées. »⁵

Ce métier couvre donc un très large secteur d'intervention, auprès d'un public extrêmement varié. Il peut s'agir d'enfants ou d'adultes, de personnes malades, en situation de handicap physique et/ou psychique, de toxicomanes, d'enfants ou d'adolescents délinquants ou en difficultés sociales et familiales, atteints de troubles du comportement, mais aussi de personnes en difficultés d'insertion sociale ou professionnelle, etc.

⁵ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé

I.1.3. Définition et fonctions du métier d'éducateur spécialisé

La réforme de 2007, considérée comme la plus grande transformation de la formation, a clairement redéfini et précisé la définition du métier d'éducateur spécialisé. Selon l'annexe 1 du référentiel professionnel du métier d'éducateur spécialisé⁶ :

« [...] l'éducateur spécialisé est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion.[...].

Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles ».

Quel que soit le secteur d'intervention où l'éducateur travaille, il existe donc des fonctions et des objectifs auxquels l'ensemble des professionnels de l'éducation spécialisée concourent : préserver, restaurer ou développer l'autonomie des usagers qu'il accompagne et favoriser leur intégration sociale et professionnelle, en s'appuyant sur une relation éducative de confiance, et en valorisant chacun des potentiels de la personne dans une démarche éthique et déontologique.

⁶ Idem

I.2. La formation actuelle des éducateurs spécialisés

La formation préparant au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé est régie par :

- Le Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au DEES et l'arrêté du 20 juin 2007
- La Circulaire interministérielle du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du DEES et du DEME
- L'arrêté du 25 août 2011 modifiant l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au DEES
- La Circulaire interministérielle du 05 décembre 2011 relative à la mise en crédits Européen (ECTS) des formations préparant aux diplômes post baccalauréat du travail social.

Comme le définit l'article 5 du chapitre 2 du l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES), la formation initiale des éducateurs spécialisés est une formation en alternance :

« La formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé est dispensée de manière continue ou discontinue en trois ans. Elle comporte 1 450 heures d'enseignement théorique et 2 100 heures (60 semaines) de formation pratique. »⁷

Cet arrêté définit donc clairement le temps que chaque étudiant en travail social devra justifier pour pouvoir prétendre à l'obtention du DEES par « voie directe »⁸. Dans cette partie, nous avons fait le choix d'illustrer l'organisation de cette formation à l'aide du projet pédagogique réalisé au sein d'un Institut de Formation en Travail Social (IFTS) français, dit « IFTS témoin »..

La formation des éducateurs spécialisés est inscrite dans une pédagogie de l'alternance, organisée en quatre domaines de formation déclinés en différents modules. Chaque module est constitué : d'heures de stage, d'heures d'enseignement, d'heures de travail personnel, et de modalités de validation (assiduité et implication, contrôles de connaissances, travaux écrits à réaliser, recherches – exposés, évaluations de stage ...).

⁷ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé

⁸ En opposition à l'accès au diplôme par V.A.E., apprentissage, cours d'emploi, etc.

En référence au système européen de crédits capitalisables et transférables (ECTS), l'obtention du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé correspond à l'attribution de 180 crédits. La formation est organisée en 6 semestres valorisés chacun à hauteur de 30 crédits ; le dernier semestre étant valorisé par la réussite aux épreuves de certification. L'obtention des crédits et donc du diplôme se réalise tout au long de la formation par la validation des modules de formation et des épreuves de certification.

I.2.1. La formation pratique

Les Instituts de Formation en Travail Social sont chargés d'organiser les modalités de formation autour d'une articulation entre un enseignement théorique dispensé au sein du centre de formation et d'une formation pratique qui s'organise à travers 3 stages au sein de différents sites qualifiants (nécessairement en charge d'une mission d'intervention sociale ou médico-sociale – publics, privés ou associatifs –).

« La formation pratique, délivrée au sein de sites qualifiants, est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. Elle participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière. »⁹

Dans l'objectif d'illustrer ces textes législatifs, nous avons choisi de nous référer à un projet pédagogique d'un Institut de Formation en Travail Social « témoin » pour ce mémoire. Il privilégie une formation pratique organisée en trois stages. Ces derniers doivent être représentatifs d'expériences diversifiées en termes de publics et de modalités d'intervention.

L'un des 3 stages s'effectue nécessairement dans une structure recevant du public en situation d'hébergement.

⁹ Article 7 de l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'État de Éducateur Spécialisé

Dans une pédagogie d'alternance, chaque stage est une expérience singulière qui doit être articulée avec le référentiel professionnel (repérage des composantes de la fonction, acquisition des compétences professionnelles).

Organisation des stages :

Statuts	Stage n°1	Stage n°2	Stage n°3
Étudiant en voie directe	12 semaines (665 heures)	19 semaines (420 heures)	29 semaines (1015 heures)
Personne en situation d'emploi	12 semaines hors structure employeur (420 heures)	8 semaines hors structure employeur (280 heures)	40 semaines chez l'employeur (1400 heures)
Apprenti	12 semaines hors structure employeur (420 heures)	8 semaines hors structure employeur (280 heures)	40 semaines chez l'employeur (1400 heures)

Le premier stage, réalisé en première année, place directement l'étudiant dans une dynamique d'alternance. Sur une période relativement longue, il a donc l'occasion de s'investir suffisamment sur ce premier lieu pour s'exercer à la pratique éducative. Il se voit alors en mesure de confronter ses premières représentations de son intervention au quotidien avec la réalité de ce qui se joue sur le terrain, tout en commençant à mettre en relation son expérience de stage avec les premiers enseignements théoriques reçus au centre de formation.

Lors du deuxième stage, réalisé en seconde année, l'objectif est différent. Il s'agit ici de fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage à partir de l'évaluation, des appréciations, et des observations faites par le formateur d'accompagnement. En d'autres termes, il s'agit de compléter les acquis du premier stage.

Enfin, le troisième stage, qui s'étale sur une période d'approximativement un an, débute au cours du deuxième trimestre de la deuxième année. Il se terminera donc en cours de troisième année. Pour ce dernier stage, il s'agit là encore de compléter et d'approfondir les connaissances et compétences acquises ou travaillées lors des deux premiers stages.

Cependant, l'amplitude et le volume horaire de ce dernier stage permettent un investissement plus important au sein des équipes de professionnels. Il est alors aussi question pour l'éducateur en formation de travailler son « identité professionnelle », et de construire la plupart des écrits de certification.

I.2.2. La formation théorique

La formation théorique est dispensée au sein des Instituts de Formation en Travail Social. Les contenus de formation s'organisent en quatre domaines de formation. A chaque domaine correspondent des compétences, calquées directement sur les 4 domaines de compétences listées par le référentiel métier¹⁰ :

- ✓ DF1 – accompagnement social et éducatif spécialisé (450 heures)
- ✓ DF2 – conception et conduite de projet éducatif spécialisé (500 heures)
- ✓ DF3 – communication professionnelle (250 heures)
- ✓ DF4 – implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles (250 heures)

L'organisation des contenus de formation tient compte du rythme d'alternance et de l'évolution dans la progression des apprentissages. Pour la formation des éducateurs spécialisés, cette progression s'organise en « 6 étapes correspondant aux 6 semestres »¹¹ :

– **Connaître** : être capable de rencontrer, de recueillir des données, de découvrir des faits et des méthodes ;(Semestre 1)

– **Comprendre** : être capable de décrire les situations vécues et observées, d'en questionner le sens, de rechercher des informations et de formuler des hypothèses de compréhension ;(Semestre 2)

¹⁰ Cf. Annexe 2

¹¹ Projet pédagogique de la formation d'Éducateur Spécialisé de l'IFTS témoin

- **Expérimenter** : être capable de mobiliser des connaissances, de transposer des situations vécues pour interpréter et résoudre des situations nouvelles ;(Semestre 3)
- **Analyser** : être capable de décomposer un tout et d'étudier les rapports que les parties ont entre elles ;(Semestre 4)
- **Maîtriser** : être capable de mobiliser et mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines de compétences pour concevoir son action et agir en situation ; (Semestre 5)
- **Formaliser** : être capable d'explicitier, de transférer et de promouvoir les compétences acquises.(Semestre 6)

Directement inspirée de la taxonomie des objectifs éducationnels de Benjamin Bloom¹², cette organisation hiérarchise les degrés d'habileté d'un apprenant. En l'intégrant au projet pédagogique de sa formation, l'IFTS témoin donne à l'organisation des modules de formation un caractère de progression par étapes, illustrant les étapes de l'apprentissage nécessaire de chacune des compétences dans un objectif de professionnalisation.

I.2.3. Le GAP

Parmi l'ensemble des moyens mis en place pour faciliter une articulation en théorie et pratique, l'IFTS organise un module de formation tout à fait spécifique : le module d'Accompagnement à l'Élaboration d'une Posture Professionnelle (AEPP). C'est au sein de ce module que s'inscrit le Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation (GAP). Il constitue l'outil principal de ce module. Dans le projet pédagogique de la formation d'éducateur spécialisé¹³, c'est ainsi que le module AEPP est présenté :

« [...] La formation d'Éducateur Spécialisé est une formation professionnelle qui suppose une alternance dans les apprentissages théoriques, techniques et pratiques afin de permettre aux acquisitions effectuées en établissements de formation et sur le terrain de s'enrichir et de se compléter mutuellement.

¹² Bloom, B.S. (avec Engelhardt M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl D.R.). (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques: Domaine cognitif (M. Lavallée, trad). Québec: Les presses de l'université du Québec. (Original publié en 1956)

¹³ Projet pédagogique de la formation d'éducateur spécialisé de l'IFTS témoin pour cette recherche

Cette alternance intégrative doit permettre au stagiaire de dialectiser des savoirs expérientiels et des savoirs formalisés. À l'IFTS, ce travail s'effectue principalement au sein du module AEPP.

Ce module intègre le suivi individuel et collectif de la formation, des temps de recherche en centre de documentation, des approches méthodologiques, les rencontres avec les référents professionnels, les bilans réguliers, l'évaluation continue de la formation ainsi que les groupes d'accompagnement à la professionnalisation (GAP).

Cette dernière modalité pédagogique favorise un retour collectif sur la pratique et permet un « déchiffre », une mise en sens des situations éducatives. [...]. Le module AEPP est donc un module transversal aux 4 domaines de compétence. »¹⁴

Le module AEPP, et plus précisément le GAP apparaît alors comme l'espace privilégié d'articulation entre théorie et pratique. En favorisant une posture réflexive chez les étudiants, le formateur GAP s'assure d'une démarche de formation dynamique, qui permet une réelle alternance intégrative telle que Gérard Malglaive la définit¹⁵. De manière à s'intéresser davantage à ce « GAP », il semble nécessaire de définir plus précisément les termes qui le définissent.

Groupe

Au regard des caractéristiques présentée par Didier Anzieu et Jean-Yves Martin, le GAP peut clairement être défini comme un groupe dit restreint :

- *« nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges individuels puissent avoir lieu ;*
- *poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés ;*

¹⁴ Projet pédagogique de la formation d'éducateur spécialisé de l'IFTS témoin pour cette recherche

¹⁵ Nous reviendrons sur cette notion dans l'approche conceptuelle de ce mémoire

- *relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous groupes d'affinités ;*
- *forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité ; union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ;*
- *différentiation des rôles entre les membres ;*
- *constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe) »¹⁶*

Au sein d'un GAP, l'effectif du groupe est de douze étudiants et d'un formateur, soit 13 personnes « *De 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints, pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion discussion »¹⁷.*

Ces 13 personnes sont amenées à se côtoyer à chaque regroupement de formation, il y existe des sous groupes créés par affinités, il existe un vocabulaire commun (du travail social et de la formation), et un objectif commun : la formation et l'acquisition de compétences, le partage d'expériences, etc.

Lorsqu'un membre de ce groupe est amené à exposer une situation professionnelle, le formateur doit « *Penser « formation » plus qu'écoute, discussion ou recherche de solution »¹⁸.* Dès lors, pour que l'échange que poursuivra l'exposé d'une situation prenne un caractère formatif, il faut que le groupe restreint puisse offrir au débat un espace symbolique où chacun des membres du groupe peut s'exprimer librement sur la situation.

Ainsi, chacun des membres du groupe apprend à partir de l'expérience. Cela permet le changement et l'innovation des compétences collectives de l'équipe.

¹⁶ Anzieu, D. et Martin, J.Y., (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, (réed. 1997) p. 36-37

¹⁷ Ibid., *Schéma de classification des groupes d'après leur taille*, p. 44

¹⁸ Richard, E. (2012) « Animer un groupe d'analyse de pratiques », in *Revue Cahiers Pédagogiques*, Hors série numérique 23 : Animer des formations - outils et dispositifs

Chantal Leclerc applique cette idée aux groupes restreints, et considère que ces derniers sont « *des lieux cruciaux de changement puisqu'ils permettent :*

- *la transposition d'une situation singulière à la conscience de ce qu'il y a de collectif dans les représentations qu'on se fait de la réalité ;*
- *la délibération par laquelle on stabilise certaines normes et on en rejette d'autres ;*
- *l'agitation des sentiments et des opinions essentielles à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs ;*
- *l'objectivation des pratiques expérientielles dans un univers symbolique qui leur permet de s'incorporer dans un stock commun de connaissances et de se transmettre d'un milieu et d'un temps donné à d'autres milieux et à d'autres temps »¹⁹*

Le groupe restreint apparaît donc comme un lieu propice à la formation, où les apprentissages réalisés sont transposables à d'autres espaces et d'autres temps. Depuis Balint, le succès des groupes de formation vient démontrer qu'en offrant un lieu où les professionnels peuvent effectuer un travail d'élaboration psychique au sujet de leurs pratiques, ils bénéficient des apports de la réalité psychique de leurs pairs pour les mettre au service de leurs actions.

Accompagnement (définition)

La racine latine du mot accompagner est *ad-* (notion de mouvement) *cum panis* (avec pain), donc « celui avec qui l'on partage le pain ».

Dans son usage sémantique, ce mot revêt de multiples définitions²⁰: *se déplacer avec, honorer une personne, servir de protecteur ou de guide, servir de compagnon, être avec, aller de pair avec, etc.*

¹⁹ Leclerc, C. (1999), *Comprendre et construire les groupes*, – Éditions Chronique Sociale, p. 150

²⁰ Définition du mot "accompagner", Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales
<http://www.cnrtl.fr/definition/accompagner>

Selon Maela Paul²¹, le mot accompagner prend tout son sens à travers trois mots qui lui sont associés : conduire, guider et escorter. A eux trois, ils permettent de couvrir l'ensemble des différentes fonctions qui peuvent s'apparenter à de l'accompagnement.

En s'intéressant à chacun de ces trois mots, afin de percevoir tout l'étendue de leur définition, l'auteure conclue que :

« En déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- avec escorter : tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection,*
- avec guider : tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation,*
- avec conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation »²²*

Toujours dans ce même article, elle synthétise ainsi son exploration de ce qu'elle appelle « le champ sémantique » du mot accompagner :

<i>Conduire</i>	<i>Guider</i>	<i>Escorter</i>
idée d'influence autorité et fermeté poussée vers une mise en mouvement	idée de conseil tenu sur l'orientation à prendre, les repères à se donner pour se situer	idée de protection, faire opposition ou obstacle, protéger contre ce qui empêche ou barre la route
Dynamisation	Anticipation	Réparation
Mettre en mouvement	Apporter une attention	Soutenue-Soutenir

²¹ Paul, M. (2003), « Ce qu'accompagner veut dire », in *Revue Carrièreologie*, Québec, vol.9, n° spécial Accompagnement

²² Idem

La notion d'accompagnement semble aujourd'hui employée dans tous les secteurs professionnels. Maela Paul, évoque même l'idée d'une « *nébuleuse* »²³ en référant différentes formes d'accompagnements modernes : coaching, counselling, sponsoring, mentoring, etc. Bien que toutes ces formes d'accompagnement fassent appel à des techniques bien spécifiques, et que leur champ d'application soit pour chacune d'entre elles différents, il est toujours question de la relation d'aide et d'accompagnement d'un initié à l'égard d'un apprenant.

Dans un autre article relatif à l'accompagnement, l'auteure tend à démontrer qu'il existe un point commun à l'ensemble de ces pratiques d'accompagnement :

«[...] Elles sont toutes fondées sur une base relationnelle forte (puisque conçue comme sa plus simple expression : deux), dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre. Il s'agit bien d'être avec et d'aller vers »²⁴.

L'accompagnement apparaît donc comme l'action par laquelle un individu accède à un savoir, à des connaissances, en bénéficiant du soutien d'une personne autre, l'accompagnant. L'objectif de ce « couple », est de mener l'accompagné vers une meilleure compréhension des choses, vers un changement de conception.

A terme, il est question de son autonomie : « *Le tout (l'accompagnement) a une durée limitée et vise, au-delà des changements de comportement et de représentations, à une autonomisation des acteurs, par le développement d'une intelligence réflexive portant sur l'action* »²⁵. Cette dernière citation apporte deux nouvelles idées : celle de la temporalité – l'accompagnement a un début et une fin –, mais aussi la notion de réflexivité. Ce dernier concept sera développé plus précisément dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

²³ Paul, M. (2003), « Ce qu'accompagner veut dire », in *Revue Carrièreologie*, Québec, vol.9, n° spécial Accompagnement

²⁴ Paul, M (2009), « Accompagnement », in *Recherche et formation*, 62 | 2009, p. 91-108.

²⁵ Paul, M., (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan , p. 27

Professionnalisation (définition)

Dans un ouvrage relatif à la notion de professionnalisation, Richard Wittorski et Maryvonne Sorel expliquent qu'elle peut être envisagée comme l'action de « *réfléchir à la manière de produire des compétences et de s'assurer de leur actualisation en situation [...] et à la manière de faire évoluer [...] les contours des activités de travail* »²⁶.

Dans le cadre du GAP, tel qu'il est présenté dans le projet pédagogique évoqué plus haut, les étudiants sont regroupés dans ce même objectif de réflexion et de travail sur leurs modes d'acquisition de l'ensemble des compétences attendues pour l'obtention du diplôme.

*« La professionnalisation est donc un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession et, dans le second, de former des individus à une profession existante. La professionnalisation « met en scène » des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. Bien plus, nous pourrions dire qu'elle réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession). »*²⁷

La professionnalisation apparaît donc comme le processus par lequel un apprenant sera en capacité de comprendre, d'analyser et de formaliser les actions qu'il met en œuvre dans sa pratique professionnelle. Ces actions ne sont alors plus considérées et exécutées de manière « spontanées », mais elles sont réfléchies et maîtrisées. Leur réalisation repose sur un objectif défini, et les moyens d'y parvenir sont connus et contrôlés. On peut alors parler de compétences.

²⁶ Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir, p. 249

²⁷ Wittorski, R., (2005) *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : l'Harmattan. Collection: Action et Savoir, p. 27

Chapitre II « Approche conceptuelle : Alternance, Savoirs Expérientiels et Réflexivité

II.1. L'alternance

II.1.1. Définitions, l'alternance en formation

Le mot alternance est issu du mot latin « *alternus* », qui a donné le mot alternatif, (l'un après l'autre), successif, lui-même venant de « *alter* », autre. Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2007 définit l'alternance comme « *la succession répétée, dans l'espace ou dans le temps, qui fait réapparaître tour à tour, dans un ordre régulier, les éléments d'une série* ».

Cette définition intègre aussi la notion de formation en alternance, « *faisant alterner les sessions d'étude et des phases d'activité professionnelle en entreprise. Contrat (de travail, d'apprentissage) en alternance* ». Dans le dictionnaire de l'histoire de l'enseignement²⁸, Dimitri Demnard propose une définition davantage reliée au domaine de la pédagogie :

*« L'alternance, succession régulière d'éléments ou de rythmes différents, est l'un des aspects fondamentaux de l'évolution : activité et repos, action et réaction. La psychologie contemporaine a mis en évidence ce mouvement dans la fonction cognitive, où se succèdent d'une part réflexion et pratique [...], pour pouvoir contribuer au développement d'un individu. »*²⁹

Dans l'ensemble de ces définitions, il est toujours question des rapports entre deux éléments différents et complémentaires : l'un/l'autre, sessions d'études/phases d'activité professionnelle, activité/repos, action/réaction, réflexion/pratique, etc. En formation d'éducateur spécialisé, cette alternance entre deux systèmes distincts est rendue possible par l'existence de deux lieux de formation distincts :

²⁸ Demnard D. (1981), « *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement* », Éditions universitaires, Jean-Pierre Delarge, p. 33

²⁹ Idem

- l'Institut de Formation en Travail Social, d'une part, lieu d'apprentissage théorique, de formalisation, de réflexion, = « *l'école* »
- Les sites qualifiants/lieux de stage d'autre part, lieux d'exercice de la pratique professionnelle, d'expérience, = « *le terrain* »

Bien qu'ils soient physiquement distants, ces deux espaces sont complémentaires et liés dans la mesure où ils concourent tous deux à un même objectif : la professionnalisation des étudiants par l'acquisition de connaissances et de compétences.

A ce sujet, Gérard Malglaive³⁰ apporte une conception plus précise de l'alternance en formation en évoquant le fait que « *La relation entre connaissance et compétence n'est pas un simple rapport de cause à effet. Elle dépend de l'engagement de l'individu dans l'action. C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'individu construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation. Par conséquent, activité et compétence sont indissociables et l'articulation des divers espaces éducatifs de l'école et du monde du travail est nécessaire. Toute formation authentique repose sur l'alternance...* ».

II.1.2. Historique de la formation en alternance

Bien qu'il soit aujourd'hui principalement associé aux dispositifs « d'apprentissage » ou « contrat de professionnalisation », le concept de formation en alternance est en réalité bien plus ancien. A partir des recherches effectuées par Jean Clénet, voici un bref rappel historique du concept d'alternance.

Issu du modèle du compagnonnage au moyen âge, il s'agissait pour les « maîtres compagnons » de transmettre leurs savoirs et compétences aux « apprentis ». « *Chez les compagnons, avec un peu de recul, on retrouve (...) l'alternance école-travail car il fallait aussi apprendre à dessiner, apprendre la géométrie... alternance des lieux en organisant*

³⁰ Malglaive, G., (1993) « L'alternance intégrative », in *Revue le partenariat*, E&M- n°5, mars 1996 p. 44-47

la formation dans un tour de France, alternance entre la maîtrise en réalisation et la maîtrise en compréhension. Tout se passe comme si l'apprenti était conduit vers une réussite en action (l'échec était objet d'étude) coordonnée avec une compréhension en pensée. »³¹

C'est alors un groupe d'agriculteurs du Lot et Garonne qui fait avancer la notion d'alternance en 1935 en créant les Maisons Familiales Rurales. Ils mirent en place un système de tutorat de leurs fils au sein de leurs exploitations pour favoriser l'apprentissage de connaissances pratiques. Parallèlement, des enseignements généraux leurs étaient dispensés. Jean Clénet explique que ces mêmes agriculteurs auraient introduit le terme « *d'alternance entre les moments vécus dans l'exploitation familiale et les séjours à la Maison Familiale.* »³²

Dans un second temps, on trouve en Europe ou dans les autres pays du monde, des pratiques pouvant être assimilés à de l'alternance au XIXème siècle ou au début du XXème. Au cours des 40 dernières années, les enseignements « professionnels » se voient dévalorisés. La voie professionnelle est alors devenue la voie d'orientation des jeunes en difficultés scolaires. Les représentations sociales inhérentes à ce type de formation expliquent certainement les réticences à l'égard de l'alternance dans la formation.

« En ce début de XXIème siècle, le contexte social et économique actuel permet une réflexion sur le concept d'alternance dans le champ éducatif. En effet, ces nouveaux modèles de formations peuvent permettre d'allier une base de culture générale et une compréhension des réalités du terrain, mais aussi d'accéder à certaines compétences demandées dans un marché du travail en constante évolution et diversification »³³

En outre, les problèmes engendrés par certaines difficultés sociales peuvent alors bénéficier d'une prise en charge plus adaptée qu'au sein d'un dispositif scolaire classique par le biais d'un partenariat entre les différents acteurs de la formation.

³¹ Clénet, J., (1995) « Émergence d'un concept », *Revue Éducatives, Alternances*, n°5, Oct. 1995, p. 20-23

³² Clénet, J., (1995), op. Cit. p. 21

³³ Clénet, J., (1995), op. Cit. p. 21

C'est au cours des vingt dernières années que le lien entre insertion professionnelle et sociale s'est développée. Ce constat venant du fait que de nombreux étudiants issus d'une formation « initiale », sans alternance, n'accédaient pas directement à un emploi pour différentes raisons : manque d'expérience repérée par les recruteurs, baisse de l'offre d'emploi face à l'augmentation de la demande, etc.

Ces évolutions sociales ont alors fait de l'alternance un moyen concret pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes : il s'agit de pouvoir directement rendre compte de l'acquisition de compétences avant même l'obtention d'un diplôme, sans pour autant dévaloriser l'importance de la formation initiale et l'intérêt dès l'acquisition de savoirs théoriques.

II.1.3. Différentes formes d'alternance

Aujourd'hui, le concept d'alternance a largement eut l'occasion de faire l'objet de recherches. J'ai choisi de retenir les apports d'autres travaux de Gérard Malglaive³⁴ afin de présenter différents types d'alternance, et de voir dans quelles conditions celle-ci permet aux personnes engagées dans une démarche de formation en alternance d'intégrer les savoirs et compétences nécessaires à l'exercice de leur profession.

Dans cet article, l'auteur redéfinit trois types d'alternance : l'alternance inductive, l'alternance déductive et l'alternance intégrative.

- La première, « inductive » part du principe que l'étudiant dispose d'une expérience pratique et donc d'un savoir pratique sur lequel il est possible d'illustrer la théorie. L'idée est donc de partir de la pratique pour expliquer la théorie.
- L'alternance « déductive » repose elle sur l'idée que la pratique et la technique sont l'application d'un savoir issu de la science. C'est en quelque sorte là aussi une relation verticale entre le savoir et la pratique, mais strictement opposée à l'idée de l'alternance inductive : ici la technique est une application de la science.

³⁴ Malglaive, G. (1994) « Alternance et compétences », *Revue Cahiers Pédagogiques*, n° 320, janvier 1994, p. 26-28

- Enfin, l'alternance « intégrative », propose elle de rompre le postulat d'une antériorité et d'une séparation d'un processus d'acquisition des savoirs par rapport à celui de leur mise en œuvre. Avec cette notion, la relation verticale entre savoir et pratique n'existe plus. Il s'agit alors d'une complémentarité entre pratique et savoir, dans une idée d'associer à la fois l'alternance inductive et déductive. Et c'est par cette complémentarité qui permet l'acquisition de compétences.

II.2. Des savoirs issus de l'expérience à la compétence

II.2.1. De l'expérience au savoir

D'après la définition du CNRLT³⁵, en tant que fait vécu, l'expérience est :

- « le fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde »
- Le résultat de cette acquisition; ensemble des connaissances concrètes acquises par l'usage et le contact avec la réalité de la vie, et prêtes à être mises en pratique.»³⁶

Pour Wittorski, « L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître »³⁷ et les « savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe. [...] et ils sont « de nature théorique quand ils sont élaborés par une activité scientifique et de nature pratique quand ils sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques »³⁸.

La question de la connaissance et des savoirs est clairement liée à la définition de l'expérience. C'est aussi pourquoi l'on entend régulièrement parler de l'expérience comme la condition d'acquisition d'un « savoir-faire ». L'association du « savoir » et du « faire » peut être vue comme la juste considération du fait qu'il y a du « savoir » dans le « faire ».

La formation des éducateurs spécialisés, comme nous l'avons vu, est organisée sous la paradigme de la compétence. Le référentiel métier³⁹ liste une à une les compétences nécessaires à l'obtention du diplôme, et définit pour chaque compétence la liste des « savoirs » indicateurs de ces mêmes compétences.

³⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

³⁶ Définition du mot "expérience" Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>

³⁷ Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation : note de synthèse », in *Revue Savoirs*, Février 2008, n° 17, p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009

Ressource en ligne consultée le 28 juillet 2013 <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2.htm>

³⁸ Wittorski, R. (2004). « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », in *Revue Éducation Permanente*, 2004 n° 160, p. 61-70.

³⁹ Cf. Annexe 1

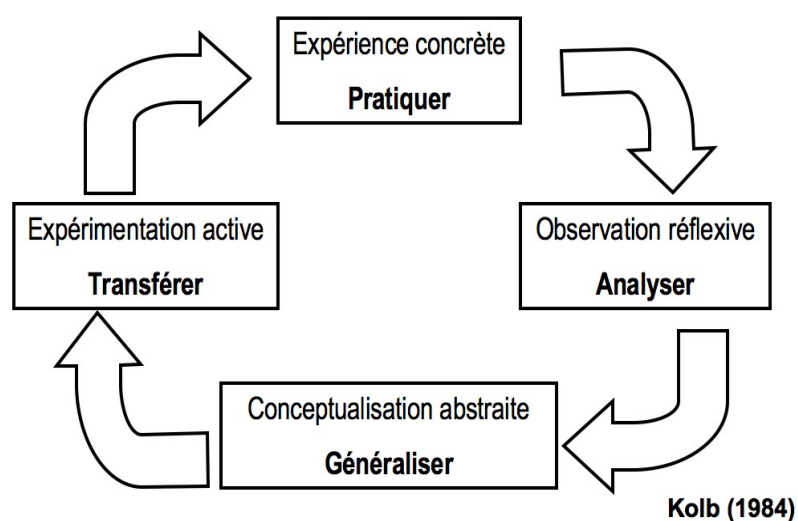
Exemple :

DOMAINE DE COMPETENCES 1 <i>Accompagnement social et éducatif spécialisé</i>	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Instaurer une relation	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Savoir observer les attitudes et comportements des usagers - Savoir développer une écoute attentive et créer du lien - Savoir identifier et réguler son implication personnelle

L'ensemble des savoirs listés dans les « indicateurs de compétence » sont de nature pratique. Ils nécessitent pourtant une réelle capacité à mobiliser un ensemble de connaissances théoriques, afin de faciliter leur formalisation.

II.2.2. Le cycle de Kolb

En 1984, David A. Kolb publie son ouvrage « experiential learning » et schématise l'apprentissage issu de l'expérience par un cycle qui porte son nom : Le cycle de Kolb.



Le cycle de Kolb modélise quatre étapes qui se répètent de manière cyclique lors du processus d'apprentissage réalisé à partir d'une expérience concrète de travail, d'une expérience pratique.

- 1) Expérience concrète / Pratiquer : La réalisation d'une tâche correspond à cette première étape. Le sujet ne réfléchit pas son action, il la vit. Il termine son exécution avec un certain nombre d'informations brutes et d'observations.
- 2) Observation réflexive / Analyse: Dans cette phase d'observation réflexive, l'apprenant revient sur ce qu'il a vécu, il décrit et tente de donner du sens à son intervention. Les capacités d'observation et de communication du sujet jouent un rôle clef à cette étape. Il s'agit d'une réflexion sur l'action.
- 3) Conceptualisation abstraite / Généraliser : A partir des interprétations de l'analyse précédente, le sujet tente de d'associer ses conclusions à des concepts. Il inscrit en quelque sorte ces interprétations à un cadre théorique de manière à pouvoir les transférer et les imaginer applicable à une situation similaire future.
- 4) Expérimentation active / Transférer : Dans cette dernière phase, le sujet ré-expérimente l'action, riche d'une nouvelle compréhension de la situation. Il utilise les concepts synthétisés lors de la phase de conceptualisation abstraite.

Ces savoirs d'action s'apparentent à ce que Perrenoud appelle des savoirs expérientiels : « *Des savoirs expérientiels, construits par l'observation et la pratique réflexive. fondés sur l'expérience personnelle, faiblement formalisés, mais puissants parce que liés dès leur genèse à des schèmes d'action et des enjeux pragmatiques [...]* »⁴⁰.

Quelle que soit leur dénomination, ces savoirs (d'action, expérientiels, issus de l'expérience, etc.) constituent un vivier pour l'acquisition de compétences. La manière dont l'étudiant développe l'habitude d'utiliser ces expériences pour créer du savoir est définie par Donald Schön comme la Pratique Réflexive.

⁴⁰ Perrenoud, P. (2001), Texte d'une intervention dans la Journée « *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* », IUFM de Lyon, 5 juillet 2001.

II.3. La réflexivité et la pratique réflexive

II.3.1. Origine et définition de la pratique réflexive

La notion de pratique réflexive est née aux États-Unis dans les années 1980. Elle est décrite comme l'héritage moderne de la notion de « *réflexion* », introduite dans les années 1930 par John Dewey⁴¹. C'est notamment à partir des travaux de Donald Schön⁴² qu'un courant de pensée émerge sur l'idée qu'il est possible de théoriser à partir même de la pratique d'un professionnel.

« Pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle. Largement inexploré et tout à fait inarticulé, ce processus des apprentissages et de la recherche " sur le tas " forme la toile de fond de cet ouvrage original et mordant. »⁴³

En d'autres termes, un professionnel en connaît bien plus sur sa pratique qu'il ne le pense. Il a la connaissance d'un savoir-faire qu'il puise aussi dans son expérience, sans forcément être capable d'emblée d'expliquer pourquoi il a agi de telle ou telle manière. Il s'agit alors de prendre sa propre action comme objet de réflexion, pour savoir en dégager (et s'engager alors dans un processus de formation) des connaissances et des savoirs.

De nombreux auteurs vont alors reprendre cette idée de retour réflexif sur sa propre pratique, dont Philippe Perrenoud. « *Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait éventuellement contre son gré* »⁴⁴ Il existe donc un savoir caché dans l'action, qu'il convient de mettre à jour par la réflexivité.

⁴¹ Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. New York (NY): The Macmillan Company

⁴² Schön, D, (1983/1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éditions logiques, collection « formation des maîtres »

⁴³ Ibid. Quatrième de couverture

⁴⁴ Perrenoud P, (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Revue Éducation Permanente*, 2004 n°160, p. 38

Cette notion de réflexivité vient alors remettre en question l'idée dominante selon laquelle sur le savoir « des livres » et la science peuvent permettre de résoudre tout problème. Presque à concevoir comme un « changement de paradigme » dans l'ingénierie des formations, l'idée de partir de l'expérience pour se professionnaliser a transformé l'organisation de nombreuses formations actuelles. C'est ce à quoi Schön fait référence lorsqu'il évoque un « Tournant réflexif ».

«Le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. A la question : « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?, ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel »⁴⁵

Ainsi, la pratique réflexive est un habitus que le professionnel peut développer, afin de faire de son expérience passée et présente la source d'un savoir lui permettant de développer ses compétences.

II.3.2. La formation du praticien réflexif

Dans la transcription d'une Communication présentée le 10 janvier 2007 à la *Facultad de Ciencias Humanas y Education* (Universidad Diego ortales, Chili), Gaston Pineau envisage la pratique réflexive comme une « *clef de la professionnalisation du métier* »⁴⁶.

En citant Philippe Perrenoud, il explique que « *Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience* »⁴⁷.

⁴⁵ Schön D., 1996, *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*, Ed. Logiques. p. 24

⁴⁶ Pineau, G. (2009), Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif, in *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et ingénieries émergentes*, sous la direction de C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, Paris : l'Harmattan, p. 17-35

⁴⁷ Perrenoud, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris ESF, p. 24

Ainsi, Philippe Perrenoud explique que la professionnalisation par la pratique réflexive nécessite une formation élaborée à partir de 9 propositions initiales :

- 1) « Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations ;
- 2) Un référentiel de compétence clés ;
- 3) Un plan de formation organisé autour de compétences ;
- 4) Un apprentissage par problèmes ;
- 5) Une véritable articulation entre théorie et pratique ;
- 6) Une organisation modulaire et différenciée ;
- 7) Une évaluation formative des compétences ;
- 8) Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis ;
- 9) Un partenariat négocié avec les professionnels »⁴⁸

Enfin, Hervé Breton explique que « le développement de la réflexivité passe par la pratique »⁴⁹. En d'autres termes, l'auteur soutient l'idée que la réflexivité n'est pas « innée ». C'est une capacité qu'il convient de développer par l'entraînement. Elle ne s'enseigne pas dans l'idée de la transmission simple d'un savoir, mais elle s'acquiert par la pratique régulière, voir quotidienne.

Dans ces conditions, les temps « d'entraînement » à la pratique réflexive en formation ne suffisent pas à faire des étudiants des « praticiens réflexifs » à proprement parlé. Ils offrent cependant un espace-temps où les apprenants ont l'occasion de s'initier à la réflexivité, et par les consignes données par le formateur, à faire l'acquisition d'une méthodologie et de techniques facilitant cette réflexivité qu'il devront s'efforcer de faire vivre sur chacun des leurs temps de formation pratique. Nous parlons alors de « posture réflexive ».

⁴⁸ Perrenoud, Ph., (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris ESF, p. 25

⁴⁹ Breton, H., (2009), De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive, in *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et ingénieries émergentes*, sous la direction de C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, Paris : l'Harmattan, p. 57-65

Conclusion et problématisation

Dans cette première partie, nous avons rappelé le contexte particulier de l'éducation spécialisée dans lequel cette recherche s'inscrit. Par la suite, nous avons abordé de manière précise la formation des éducateurs spécialisés, dont la finalité est l'obtention d'un diplôme d'état qui garantit aux futurs employeurs de ces étudiants l'acquisition de l'ensemble des compétences listées par le référentiel professionnel des éducateurs. A titre de rappel, cette formation est organisée entre des temps de stage (pratique) et le suivi des enseignements reçus sur le lieu de formation (théorie). A ce titre nous avons explicité ce qu'est un Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation (GAP), espace privilégié d'articulation entre savoirs formels et expérientiels.

Dans l'approche conceptuelle de ce mémoire, nous sommes revenus sur la notion *d'alternance*, afin de préciser ce qui se joue pour ces étudiants qui « alternent » des temps de formation sur des sites qualifiants, mais aussi au sein du centre de formation. Nous avons aussi la notion d'*expérience et de savoirs issus de l'action*, et à partir du modèle de Kolb, dans quelle mesure elle peut se formaliser. Enfin, nous avons expliqué la manière dont il est possible d'adopter une posture de professionnalisation en poursuivant un effort de *réflexivité*.

Avec cet éclairage contextuel et conceptuel, nous pouvons alors nous demander « *Par quels moyens les formateurs en travail social permettent aux étudiants éducateurs spécialisés d'articuler théorie et pratique dans un objectif de professionnalisation ?* ». Cette question de recherche nous permet d'émettre plusieurs hypothèses que la suite de ce travail vérifiera ou infirmera :

- 1) L'intervention du formateur au sein du GAP relève d'une posture pédagogique d'accompagnement, et se différencie de l'enseignement.
- 2) L'alternance en formation n'est pas « passive », elle prend forme par l'investissement d'acteurs.
- 3) Dans la formation d'éducateur spécialisé, l'analyse de la pratique est le support principal d'articulation théorie-pratique
- 4) C'est en aidant les étudiants à développer une posture réflexive que les formateurs GAP s'assure qu'ils adoptent une démarche de professionnalisation

Deuxième partie

Dans cette seconde partie, nous allons tirer profit de l'ensemble des informations recueillies précédemment, autant conceptuelles que contextuelles, pour tenter de traiter cette problématique et de trouver des réponses à nos hypothèses.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons aussi choisi de chercher des réponses à nos interrogations par le recueil, l'analyse et l'interprétation d'entretiens semi directifs réalisés auprès de deux formateurs actuellement en poste au sein d'un Institut de Formation en Travail Social. Nous ne donneront ni le nom ni la situation géographique de ce centre de formation de manière à préserver l'anonymat des personnes interviewées. Dans ce même objectif, les prénoms des personnes qui sont citées dans la suite de ce mémoire ont été modifiés.

Dans un premier temps, nous nous efforcerons de rendre claire et intelligible la méthodologie de recherche employée pour ce travail : le choix de la technique d'entretien, des personnes interviewées, l'explicitation du guide d'entretien, et enfin la transcription et le codage de ces derniers.

Par la suite, nous rendront compte des informations recueillies dans les tableaux d'analyse de ces entretiens⁵⁰, en les classant par types de réponses. L'ensemble de ces renseignements seront alors utiles à l'interprétation de ces résultats, dans l'objectif de répondre à la question de recherche explicitée précédemment.

⁵⁰ Cf. Annexes 3

Chapitre III « Méthodologie de la recherche »

III.1. Méthode d'entretien

Pour traiter cette problématique, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode des entretiens auprès de 3 professionnels de la formation d'éducateurs spécialisés. Ces entretiens étaient dans un premier temps « semi directifs » puis « d'explicitation ».

L'entretien semi directif permet de recueillir des informations au sujet d'un thème donné, tout en centrant le discours des personnes interrogées sur le sujet choisi. Ainsi, après retranscription, les entretiens sont une source d'informations précises et descriptives, tout en permettant une comparabilité des données.

A ce sujet, Pierre Vermersh explique qu'au cours d'un entretien semi directif *« s'instaure un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. »*⁵¹

Enfin, l'entretien d'explicitation permet une *« description aussi fine que possible d'une action passée »*⁵². En interrogeant les formateurs GAP sur l'une de leurs expériences passées d'accompagnements d'étudiants, il a été possible de faire émerger les connaissances implicites de leurs actions afin de les analyser.

« Si l'action contient nécessairement toujours des connaissances non conscientisées, leur mise à jour va passer par les étapes de la prise de conscience qui devient un thème théorique central à notre propos, puisqu'il va rendre compte de ce que l'on opère quand on aide une personne à expliciter son faire. L'explicitation va se modeler

⁵¹ Quivy, R., Campenhoudt, L., (1988) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, (rééd. 1992) p. 184

⁵² Vermersch P., (1994) *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 1994

sur les étapes de la prise de conscience. Elle va jouer un rôle formateur par la prise de conscience qu'elle peut induire. »⁵³

Par l'explicitation, nous avons tenté de focaliser l'attention des interlocuteurs sur le « comment tu fais ? ». En insistant sur la méthode employée pour décrire une action, ils sont à capacité de se voir « mentalement » agir et donc de décrire avec davantage de précision leurs techniques, leurs procédés. L'analyse de ces entretiens n'en sera alors que plus riche de contenu, et nous permettra d'attendre une meilleure qualité d'analyse.

III.2. Choix des personnes interviewées

Pour définir les personnes à interviewer, nous avons choisi de faire appel à nos connaissances professionnelles au sein d'un Institut de Formation en Travail Social. Par soucis de faisabilité, nous avons choisi le nombre de 3 entretiens.

Le premier entretien a été fait sans méthodologie, sans enregistrement, et sans volonté de constituer un recueil d'informations utiles à l'analyse du thème choisi pour ce mémoire. Il s'est déroulé avec une de nos connaissances proches, psychologue et formatrice au sein d'un Institut de Formation en Travail Social. Dans la forme, il s'agissait d'un entretien exploratoire ayant comme objectif « une discussion autour du thème choisi ». Par une importante prise de notes et l'échange libre, cet entretien nous a permis de sélectionner au mieux les questions qui traitaient davantage le sujet de l'accompagnement en formation, tout en excluant les questions jugées « non pertinentes ». Cet entretien exploratoire a permis la construction d'un guide d'entretien. Compte tenu du caractère « informel » de cet entretien, il ne figure pas dans les annexes de ce travail, et ne contribue pas à l'analyse et l'interprétation du sujet choisi.

Pour le second entretien, nous avons fait appel à « Henri », actuellement responsable du pôle de formation « éducation spécialisé » au sein d'un Institut de Formation en Travail Social. Éducateur, puis formateur (vacataire puis titulaire), et enfin responsable de pôle, son parcours professionnel riche nous a semblé intéressant pour cette

⁵³ Ibid. p. 45

recherche. Sa pratique au sein des GAP, et aujourd'hui ses fonctions d'encadrement et de coordination au sein de la formation et à l'égard de l'équipe pédagogique de cet Institut de Formation en Travail Social lui permet, selon nous, d'avoir un regard objectif et « avec de la hauteur » sur l'accompagnement des étudiants au sein d'un GAP.

Nous avons donc pris contact par mail au mois de décembre, afin de lui proposer une rencontre en janvier. Henri a accepté notre requête, et cet entretien a donc eu lieu le 29 janvier 2013. Il a duré 57 minutes.

Le troisième entretien a eu lieu avec « Claire ». Éducatrice au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) pendant 11 ans, elle a rejoint en 2008 l'équipe pédagogique de l'Institut de Formation en Travail Social au sein duquel travaille aussi Henri. Depuis, elle anime plusieurs GAP en qualité de formatrice titulaire. Claire est une de nos anciennes collègues, et son parcours professionnel avant d'intégrer la formation est atypique : elle n'est pas éducatrice spécialisée ou psychologue de formation, comme le sont la plupart de ses collègues actuels. Ses cinq ans d'expérience supposent suffisamment d'exercice professionnel pour pouvoir parler avec pertinence de ses fonctions d'accompagnement au sein des GAP, tout en laissant place à une analyse différentielle sur celles ci. Aussi contactée par mail, l'entretien a eu lieu le 15 février et a duré 54 minutes.

Ces deux derniers interlocuteurs ont été rencontrés dans leurs bureaux respectifs. Nous étions seuls dans ces deux espaces, portes fermées, assis face à face autour de leur bureau. Ils ont tous deux été informés que leur anonymat serait respecté, et que nos entretiens étaient enregistrés pour faciliter la retranscription. Compte tenu du fait que nous connaissons ces deux personnes de par nos expériences professionnelles croisées, nous avons utilisé le tutoiement.

III.3. Construction du guide d'entretien

Pour mener à bien ces entretiens, nous avons construit un guide d'entretien. Au départ trop exhaustif, nous avons réduit le nombre de questions à poser afin de mieux cadrer l'objet de la recherche. Il n'est composé que de sept questions au final. Les premières concernent la partie « semi directive » de mon entretien, les deux dernières ont comme objectif l'explicitation.

Introduction : J'effectue un M1 en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours, et dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse aux moyens par lesquels les formateurs parviennent à accompagner les étudiants Éducateurs Spécialisés à faire de leurs expériences de stage des savoirs et des compétences dans un objectif de professionnalisation.

Semi-directif {
1) En premier lieu, peux-tu me préciser ton parcours professionnel ?
2) Quel est désormais l'intitulé exact de ton emploi ?
3) Pendant combien de temps as-tu animé des GAP ?
4) Sais-tu s'il existe des textes qui définissent clairement le contenu pédagogique des GAP ?
5) Est-ce qu'il existe une fiche de poste pour les formateurs ?

Explicitation {
6) Par quels moyens tu parviens à aider les étudiants à articuler théorie pratique au sein même du GAP ?
7) A l'aide d'un exemple vécu, peux-tu m'expliquer par quels moyens parviens-tu à aider les étudiants à articuler théorie/pratique en formation ?

Le caractère semi directif puis exploratoire de ces entretiens a bien-sûr nécessité de multiples interventions de notre part au cours des échanges. D'autres questions ont ainsi pu être posées afin de recadrer l'entretien ou encore de demander des précisions sur les propos tenus.

Selon le Manuel de recherche en sciences sociales, R. Quivy et L. Van Campenhoudt, « le questionnaire est défini en fonction des objectifs de recherche, du modèle d'analyse et des caractéristiques du champ d'analyse. Un questionnaire est un recueil d'informations. Il existe un risque d'induire des réponses par la formulation des questions. La réponse dans ce cas dépend largement de la technicité de formulation des questions. Cette technicité dépend d'un apprentissage personnel, de la prise de conscience de ses propres projections, dimension contre-transférentielle propre à toute situation relationnelle »⁵⁴.

Dans l'objectif de s'assurer de l'objectivité des réponses, nous avons tenté de ne jamais poser de questions complémentaires trop directives ou « orientées ». L'entretien exploratoire aura permis un premier entraînement à ce sujet.

Enfin, la construction et l'utilisation du guide d'entretien nous a permis de rester concentrés sur le thème de la recherche, en gardant notre problématique comme fil conducteur à ces deux échanges.

III.4. Transcription et codage des entretiens

Comme cela a été dit précédemment, ces deux entretiens ont été enregistrés avec l'aide d'un dictaphone. Placé au centre de la table, ce dernier a pu enregistrer l'intégralité des échanges. A la suite, par une écoute attentive et dans un endroit calme, nous avons pu retranscrire tous les propos tenus. Les silences « (...) », les hésitations « (*que j'ai... qu'on a... enfin...*) », ainsi que les onomatopées « (*Mmmmm...., euhhhh...*) » ont aussi pu apparaître dans les retranscriptions, afin d'ajouter un degré supplémentaire à la fidélité de l'écrit face au discours oral. Ces informations « secondaires » apportent des précisions complémentaires quant au récit des interlocuteurs, utiles pour l'analyse de ces deux entretiens.

⁵⁴ Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2006) *Manuel de recherche en sciences sociales, 3e édition revue et augmentée*, Dunod

Au sujet du codage de ces mêmes entretiens, nous avons choisi la méthode suivante, comme suit l'exemple :

G17 : D'accord. Pendant combien de temps ?....

- Quelqu'un entre dans le bureau... H explique qu'il est en entretien et lui demande de revenir ultérieurement. -

H17 : Tu disais ?

G18 : Je disais, pendant combien de temps exactement as-tu animé des GAP ? En tout ?

H18 : De 2002 à euh... en fait depuis que je suis responsable de formation je continue [...]

- Chaque propos tenu par une personne est précédé de son initiale, suivie par un nombre correspondant à l'ordre de ses interventions.

G17 = question de Guillaume, 17^{ème} prise de parole

H17 = réponse d'Henri, sa 17^{ème} prise de parole aussi

- En italique figurent toutes nos interventions. Aussi codées par l'initiale G, l'utilisation de l'italique facilite la lecture globale des retranscriptions.
- Toujours sur nos interventions, certaines questions sont en gras. Il s'agit des questions à mettre directement en lien avec le guide d'entretien explicité précédemment. Par conséquent, les interventions qui ne le sont pas constituent les interventions « annexes », destinées :
 - aux demandes de précisions,
 - aux signes d'acquiescement pour faciliter la poursuite de l'expression des interlocuteurs,
 - aux reformulations pour « rassembler » les idées,
 - ou encore aux questions ayant comme objectif de recadrer l'entretien
- Enfin, les phrases placées entre deux tirets (- xxx -) apportent des précisions sur d'éventuelles interventions de l'extérieur. Dans cet exemple, l'arrivée de quelqu'un dans le bureau, initialement fermé.

Chapitre IV « Analyse »

Pour analyser le contenu de ces deux entretiens retenus, nous avons fait le choix d'observer unes à unes les « unités de sens » de chacun des propos tenus par ces deux formateurs. Chaque idée ayant retenu notre attention au regard de la problématique du mémoire nous a permis de mieux appréhender ce sujet, d'un point de vue pratique.

A partir des observations brutes que nous avons pu faire sur ces unités de sens, différents thèmes et sous thèmes sont apparus. Les tableaux d'analyse de contenu sont consultables en annexes 3. Nous avons ainsi pu organiser notre analyse en observant principalement :

- les éléments relatifs à la formation (organisation, ingénierie, projet, etc.) ;
- les informations relatives aux ressources internes et externes des formateurs ;
- les informations relatives aux techniques pédagogiques et outils, qu'ils emploient à l'égard des étudiants (description de leurs pratiques et discours sur la pratique) ;
- et enfin les informations relatives aux objectifs pédagogiques.

Ces deux entretiens se sont avérés très complémentaires. Le guide d'entretien pourtant identique dans les deux cas, et par voie de conséquence les mêmes questions posées à deux personnes différentes et ne s'étant pas consultées à ce sujet, ont amené nos interlocuteurs à répondre chacun à leur façon. Là où Henri s'est davantage attaché à décrire la formation et les outils pédagogiques dont il dispose, Claire s'est elle davantage décrite « en action ». La qualité, la diversité, et la pertinence de leurs réponses nous permettent d'avoir un regard très précis sur l'accompagnement des étudiants par les formateurs de cet IFTS.

IV.1. Les éléments relatifs à la formation

IV.1.1. Les réformes et la ré-ingénierie

Dans les retranscriptions des deux entretiens, la part qu'est accordée au sujet de la formation en elle même est non négligeable. Les deux formateurs ont fait le choix de situer leurs interventions en décrivant au préalable l'organisation de la formation. Tout d'abord, il a été question de l'évolution de cette formation d'éducateur spécialisé. Comme nous l'avons vu en première partie, elle a récemment fait l'objet de différentes réformes qui ont profondément changé son organisation et ses objectifs :

« Ça s'est fait en 2007 au moment de la réforme du diplôme, où, euh le diplôme s'est construit sur le paradigme de la compétence » (H12, l. 33)

« [...] c'est un dossier rectificatif, c'est à dire qui intègre les ECTS, les crédits européens. Donc euh, suite à l'arrêté du 25 Août 2011 [...] » (H21, l. 56-57)

Ces réformes ont poussé les IFTS à revoir complètement l'ingénierie de la formation des éducateurs spécialisés. A travers leurs propos, Henri et Claire expliquent qu'ils n'ont pas connaissance de l'existence de textes législatifs relatifs au contenu pédagogique de la formation. Ils ont donc dû s'adapter à ces réformes par la ré-ingénierie de cette formation au sein même de l'IFTS.

« Alors des textes législatifs non, aucun » (H19, l.52)

« Mis à part des documents internes [...] j'ai pas connaissance d'autre chose, en tout cas pas de l'extérieur et d'un point de vue général » (C11, l. 36-37).

A ce sujet, Claire explique que les formateurs participent, dans le cadre de leurs fonctions, à l'ingénierie de cette formation. Elle considère cet élément comme une plus-value dans la mesure cela lui permet d'avoir un regard plus global sur la formation, et dans son accompagnement auprès des étudiants, elle est ainsi en mesure de faire référence aux autres dispositifs de formation : les cours magistraux, et les Travaux Dirigés par exemple :

« Et ça a un intérêt de faire de l'ingénierie de formation en même temps. C'est bien parce que on a aussi une vision du contenu de formation au cours des semaines parce que aussi on y participe » (C19, l. 76-77).

IV.1.2. Le paradigme de la compétence

Dans les propos de nos deux formateurs, il est plusieurs fois fait référence au paradigme de la compétence.

«Ça s'est fait en 2007, au moment de la réforme du diplôme, où, euh, le diplôme s'est construit sur le paradigme de la compétence. [...] Ce qui est complètement modifié entre avant et maintenant après la réforme, c'est que aujourd'hui un professionnel il est défini en partie par le référentiel professionnel [...] Et il définit les compétences qu'il faut donc avoir pour mettre en œuvre ces activités. ». » (H12, l. 33 et 135-137)

Cité à plusieurs reprises, ce changement de paradigme tient une place clef dans la conception qu'ils ont de la formation : objectif compétence. Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, Philippe Carré, Pierre Caspar, et Sandra Bélier expliquent que *« la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégré »*⁵⁵. Philippe Perrenoud, quant à lui, définit la compétence comme *«la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations »*⁵⁶. Il n'est donc plus seulement question de connaissances et de savoirs qu'il faut « apprendre », mais de la capacité à savoir articuler ces savoirs, capacités et informations dans l'objectif de réussir la réalisation d'une tâche donnée.

« Aujourd'hui un professionnel il est défini en partie par le référentiel professionnel qui dit ce que doit être un professionnel. Avec notamment un certain nombre de fonction, d'activités que ce professionnel doit être capable de réaliser. [...] Donc finalement ça, ça serait notre objectif. (H34, l. 36-38).

⁵⁵ Carré, P. et Caspar, P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999

⁵⁶ Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences. Texte original d'un entretien A arte de construir competências paru en portugais dans Nova Escola (pp. 19-31). En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

La validation des compétences listées par le référentiel professionnel des éducateurs spécialisés constitue donc aujourd'hui l'objectif premier des étudiants en formation. Elle conditionne l'obtention du diplôme d'état d'éducateur spécialisé, et représente donc un enjeu majeur pour les formateurs qui accompagnent ces futurs professionnels.

IV.1.3. La notion de « parcours »

En se calant sous le paradigme de la compétence, la formation d'éducateur spécialisé a du, comme nous l'avons vu dans l'approche contextuelle de ce mémoire, s'organiser par la construction de « modules » de formation (les 4 Domaines de Formation correspondant aux 4 Domaines de Compétences). L'ingénierie et la construction du projet pédagogique s'est donc adapté à cette nouvelle donne. Dans les propos des formateurs, d'Henri notamment, il est question de la notion de « parcours » des étudiants. La notion de parcours est depuis quelques années très présente dans le vocabulaire de la formation : « parcours de formation », « parcours professionnel », « parcours individualisé », etc.

« Même si l'analyse de la pratique reste le cœur de l'activité dans ces groupes là, mais que on faisait plus globalement de l'accompagnement à la professionnalisation, euh, notamment en accompagnant les « parcours » des étudiants ». (H14, l. 38-39)

Selon l'extrait de la circulaire DGEFP⁵⁷ du 14 Novembre 2006 : *« L'évolution des pratiques de formation a été marquée ces dernières années par le développement de parcours individuels dans lesquels une personne participe consécutivement à différentes séquences, même si ces séquences ne sont pas toutes assimilables en elles-mêmes à des actions de formation (par exemple des tests de niveau), mais participent d'une continuité pédagogique : phase d'évaluation, phases de formation, mise en situation de production tutorée ou accompagnée, évaluation en fin de formation ou après un délai d'occupation de poste etc... Ces parcours doivent faire l'objet d'une programmation globale, chaque*

⁵⁷ Placée sous l'autorité du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Santé et du ministre chargé de l'Apprentissage et de la Formation professionnelle, la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) est chargée de proposer les orientations de la politique pour l'emploi et la formation professionnelle continue

personne suivant ensuite un cheminement individualisé qui ne comprend pas forcément l'ensemble des modules et étapes prévues, en fonction de son niveau ou de sa progression personnelle. De tels parcours doivent faire l'objet d'une formalisation contractuelle préalable à leur mise en œuvre, dont le bénéficiaire individuel doit avoir connaissance. Ils peuvent aussi être envisagés dans le cadre d'une période de professionnalisation dans le respect des accords de branche ou conventions collectives »

Dans cette définition générale de l'idée de parcours de formation, la notion de parcours (ici considéré comme pouvant s'étaler sur l'ensemble d'une carrière) de la DGEFP, l'accent est mis sur l'idée d'individualisation. Sur le plan pédagogique, il s'agit de concevoir la progression d'une carrière, mais aussi sur une temporalité plus courte, d'une formation par exemple, comme le moyen d'acquérir des connaissances et compétences par le biais d'un apprentissage individualisé. Acteur de son projet de formation, l'individu utilise différentes ressources formatives : expérience professionnelle, de formation, de tutorat, etc. Henri, dans la description qu'il fait de la notion de parcours, décrit précisément un exemple de prise en compte de la notion de parcours de formation :

« C'est à dire que chaque étudiant est inscrit dans un groupe, le GAP, qui est composé d'un douzaine d'étudiants, et qui va être accompagné de manière longitudinale, donc tout au long de sa formation par le même formateur. Mais ce formateur là, il est aussi chargé d'accompagner individuellement chaque étudiant de ce groupe. Et, alors notamment via la lecture et l'appréciation des travaux qui sont produits par étudiant, mais aussi dans, euh, plus globalement dans l'accompagnement du parcours de formation avec aussi une réflexion quant au choix de stage, à la pertinence de ces choix, donc qui vont être mis en questionnement, en interrogation, eu égard au parcours antérieur et aux compétences déjà acquises du stagiaire. Ses connaissances, euh, eu égard à ce qu'il souhaite faire peut être après dans sa vie professionnelle. Et aussi en étant garant du respect des textes réglementaires qui imposent un certain nombre de choses ». (H25, l. 78-83)

IV.2. Les informations relatives aux ressources des formateurs

En cadrant les propos des formateurs par l'utilisation de l'entretien semi directif, mais aussi d'explicitation, Henri et Claire ont fait part des multiples ressources auxquelles ils font appel dans l'exercice de leurs fonctions.

Afin de faciliter leur présentation, nous avons fait le choix de les classer selon leur origine : interne ou externe. Les ressources internes sont directement mobilisables par le formateur, elles proviennent de leur parcours personnel. Les ressources externes sont quant à elle issues de la contractualisation de partenariats (formels ou non), ou de l'utilisation de ressources disponibles dans leur environnement.

<i>Ressources internes</i>	<i>Ressources externes</i>
Parcours de formation initial Parcours de formation continue Parcours et expériences professionnelles Participation à l'ingénierie de la formation Ressources cognitives : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Encourager,<input type="checkbox"/> valoriser,<input type="checkbox"/> accompagner,<input type="checkbox"/> analyser,<input type="checkbox"/> diriger un entretien,<input type="checkbox"/> animer un GAP,<input type="checkbox"/> lire et évaluer des travaux,<input type="checkbox"/> etc.	Référent professionnel (site qualifiant) Les pairs (étudiants) Le groupe Les travaux de formation Cours magistraux Travaux Dirigés Fiche de poste

IV.2.1. Les ressources internes

Parmi les ressources des formateurs, Claire et Henri ont décrit en détail leur parcours de formation (initiale et continue) ainsi que les différentes expériences professionnelles. Par exemple :

« Donc euh après cette licence de science de l'éduc j'ai rebossé à droite à gauche pendant quelques années et j'ai finalement pas passé le concours de l'IUFM mais j'ai passé le concours d'entrée d'éducateurs spécialisé et la PJJ en même temps ». (C3, l. 14-16)

« Donc en sciences de l'éducation euh... licence, maîtrise, euh, sachant, que, j'ai pas tout de suite terminé ma maîtrise, j'ai pas fait le mémoire, j'étais à rennes 2. J'ai travaillé à cette période là comme éducateur auprès des gens du voyage ». (H3, l. 11-12)

Ces deux éléments révèlent qu'ils ont tous deux orientés leurs carrières vers l'éducation spécialisée. Ils accompagnent ainsi des étudiants dans une formation relative à un métier qu'ils ont eux même exercé.

A ce propos, Claire explique qu'elle *« tire beaucoup ses savoirs de son expérience »* (C27, l. 187) et que *« à la base ses connaissances sont plus ancrées dans une pratique que dans des savoirs universitaires »* (C27, l. 189). Tout en confirmant que l'expérience permet l'acquisition de compétences qu'elle met aujourd'hui au service de la formation, Claire évoque aussi l'idée de transmission au sein des GAP. En s'appuyant sur des savoirs issus de son propre parcours professionnel, elle parvient aujourd'hui à accompagner les étudiants dans leur démarche de professionnalisation.

Par ailleurs, il est aussi question dans ces entretiens de la participation des formateurs à l'ingénierie de la formation, tant sur l'organisation que sur le contenu des enseignements :

« Et ça a un intérêt de faire de l'ingénierie de formation en même temps. C'est bien parce que on a aussi une vision du contenu de formation au cours des semaines. Parce que aussi on y participe » (C19, l.76-77).

Enfin, en étudiant les termes employés par ces deux formateurs pour évoquer leur accompagnement au sein des GAP, il est possible d'entrevoir dans le discours l'ensemble des ressources cognitives dont ils font preuve dans cet espace particulier : *Accompagner, faire raconter, présenter, interroger, renvoyer l'idée, tricoter, amener de la matière, mener des échanges, décortiquer, faire émerger, aider à mettre à jour, faire le bilan, mener des entretiens, discuter, solliciter, tendre une perche, négocier, identifier, encourager, valoriser, partager, donner des consignes, questionner, formuler des hypothèses, lire, apprécier, observer, veiller à ce que, veiller sur, prêter attention, aider, favoriser.*

Rares sont les termes qui peuvent éventuellement évoquer quelque pratique d'enseignement, et la distinction est clairement établie par Claire : « *Je suis pas enseignante je suis formatrice* » (C27, l. 186)

IV.2.2. Les ressources externes

Toujours à partir de l'analyse de la transcription de ces entretiens, nous avons souhaité mettre en avant ce qui est dit des ressources, appelées ici « externes », des formateurs. Claire et Henri font plusieurs fois référence à ce qui leur permet d'accompagner les étudiants sans qu'il n'y ait d'intervention directe de leur part. En d'autres termes, les formateurs font appel à des ressources « extérieures » pour faciliter l'accompagnement des étudiants dans l'acquisition de compétences.

Par exemple, Henri évoque l'intervention de référents professionnels :

« *On peut aussi évoquer le travail qui est fait par les référents professionnels. C'est les référents qui accompagnent les étudiants lorsqu'ils sont en stage. [...]* Et au sein du terrain de stage qu'on appelle les « sites qualifiants », il y a un référent professionnel qui lui aussi est amené à favoriser ce travail d'articulation entre la pratique et la théorie. Donc c'est pas uniquement le boulot des formateurs de l'Institut de Formation. Ça fait partie intégrante du travail d'accompagnement du référent professionnel. Et ça c'est un élément vraiment essentiel » (H24. l. 71-75)

Le travail d'articulation théorie pratique est alors aussi assuré par ces professionnels « co-formateurs ». D'autres personnes sont aussi citées comme « ressources ». A plusieurs reprises, l'idée d'utiliser les pairs des étudiants au sien des GAP est explicitée. Ainsi, et comme cela a été vu dans l'approche conceptuelle de ce mémoire, le groupe peut être utilisé comme support permettant l'apprentissage et l'acquisition de savoirs : (citant les propos d'une étudiante).

« Si il y avait pas eu le soutien du GAP, je ne me serais pas autorisée à changer ma posture, et à affirmer la mienne » (C19, l. 92)

« Voilà, et ça je trouve que c'est l'objet ultime du GAP. C'est-à-dire que quand on en arrive là, et bah le groupe a joué son rôle je pense. » (C19, l. 93).

Les travaux de formation peuvent eux aussi constituer une ressource importante pour les formateurs. Sans aborder la question de leur utilité sur le plan technique de l'articulation théorie-pratique (cela fait par la suite), leur rédaction par les étudiants constitue un réel moyen de poursuivre cette démarche de professionnalisation :

« Premier support en temps que tel, l'écrit. La place de l'élaboration écrite fait partie intégrante du processus de professionnalisation. Euh, puisque l'activité d'écriture accompagne la maturation du processus qui permet de formaliser sa pensée. Et cette formalisation elle s'appuie de part les consignes qui sont données toujours sur une expérience pratique de terrain, qui va être interrogée et analysée à la lumière d'apports théoriques. Donc les travaux ils servent d'abord et avant tout à ça. A favoriser des articulations entre la pratique et la théorie. Si possible dans une circularité, c'est à dire qu'on part d'une situation pratique, on la questionne on formule des hypothèses de compréhension en s'appuyant sur des éléments théoriques qui vont servir à une adaptation ou à modifier sa pratique par la suite. » (H23, l. 65-69)

Enfin, l'existence d'une fiche de poste que nous avons pu consulter. Elle décrit précisément l'ensemble des fonctions qui définissent le métier de formateur d'accompagnement. A elle seule, elle constitue un recueil d'informations clés pour ces formateurs en listant l'ensemble des objectifs de leur travail. Les moyens d'y parvenir sont cependant absents de cette fiche de poste.

IV.3. Les informations relatives aux techniques pédagogiques et outils

IV.3.1. L'analyse de la pratique lors des séances de GAP

L'analyse de la pratique reste l'activité première de ces Groupes d'Accompagnement à la Professionnalisation. « [...] *l'analyse de la pratique reste le cœur de l'activité* » (H14, l. 38). Ce sujet a donc été largement questionné et abordé au cours des deux entretiens. A l'oral, les étudiants s'entretiennent collectivement avec le formateur.

Dans la description de ce qu'ils font au sein du GAP, Henri et Claire insistent régulièrement sur l'analyse de la pratique comme base de l'articulation entre théorie et pratique. Ils présentent tous deux une méthodologie simple pour faciliter cette démarche : A partir d'une description précise et détaillée, à l'oral, d'une action réalisée dans le cadre des stages (le Comment), les étudiants sont amenés à proposer des hypothèses d'explication sur la technique, les moyens et les objectifs de cet acte posé (le Pourquoi).

« [...] j'essaie de les interroger plus sur le comment. [...] Donc on décortique pas mal ça. Concrètement « t'as fais quoi ? » [...] Voila. C'est d'aller sur le comment, on décortique, qu'ils se refassent le film à l'envers [...] et puis après essayer d'aller comprendre pourquoi on a fait plutôt ci ou plutôt ça. Et dans le pourquoi c'est là qu'on peut faire émerger aussi pas mal les liens entre la théorie et la pratique » (C20, l. 96-105)

« Euh, donc à chaque fois moi je procède, euh, j'ai envi de dire « de la même manière ». [...] C'est à dire la première chose c'est de préciser le contexte. Donc préciser le contexte, euh, c'est à dire le contexte institutionnel, c'est à dire de dire comment telle ou telle action, tel ou tel accompagnement, voilà, la statut, voilà, est pensé dans l'institution. [...] Et le deuxième axe auquel, de travail, auquel je vais prêter attention, bah c'est la question du pourquoi ? Alors le pourquoi du côté de la cause, ou du côté de l'intention. Pour-quoi en un ou deux mots. [...] Le pourquoi, en fait la théorie elle est dans le pourquoi. » (H28, l.94-107)

Toujours à ce sujet, Claire et Henri précisent plusieurs éléments qu'il convient de mettre en avant. Le premier correspond à l'importance de l'implication personnelle de l'étudiant dans cet exercice.

*« Et dans l'explicitation, je vais veiller à ce qu'il y ait, à ce que l'étudiant il utilise le « je », qu'il s'implique dans ce que il a lui observé »
(H28,. l. 100-101)*

L'implication personnelle de l'étudiant dans cet exercice d'analyse de la pratique permet au formateur de travailler plus « en profondeur ». En effet, le « je » permet de mettre à jour l'ensemble des informations relatives au vécu subjectif de l'étudiant : les affects, les ressentis, les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels présents, les projections éventuelles, etc. Il s'agit alors de s'approcher d'une démarche de supervision pour pouvoir travailler en même temps sur la posture de l'étudiant, et de les aider à prendre conscience des enjeux précis de la « rencontre », de la relation inter subjective entre eux et les usagers.

« Euh, on se rend bien compte que dans des situations complexes, [...] on peut pas s'en tenir à ce qu'on voit, on peut pas s'en tenir à ce qui est écrit et que faut bien aller gratter un peu derrière sur les réactions, etc. Pas rester dans de la confrontation, des réponses en miroir des choses qui nous renvoient à ce qu'on est etc. » (C26, l. 160-162)

Le second correspond à l'importance de considérer tout type d'expérience comme matière à la production de savoirs et de compétences. Il ne s'agit pas seulement des situations complexes ou qui posent des difficultés. Ce postulat vient remettre en question une « habitude sociale » : dans la vie courante et le plus souvent, on ne s'attarde qu'à revenir sur les démarches qui posent problème. Le savoir issu de l'expérience se construit aussi dans le banal, l'anecdotique, et dans les actions simples et agréables à vivre.

« Qu'ils puissent raconter leurs expériences. [...] je leur dis bien que ce qui a pu leur poser question ou ce qui a pu leur poser difficulté, et les mettre en difficulté éventuellement, mais aussi et peut être surtout les bons moments

partagés, les rigolades qu'ils ont eu, les blancs, leurs moments de solitude... Voilà j'essaie d'équilibrer sinon on ne peut partir que dans les difficultés et je suis pas sur que ce soit que dans les difficultés qu'on apprenne le métier. C'est aussi sur tout ce qui fait bah qu'on a envi d'y retourner le lendemain quoi. » (C17, l.52-56)

Enfin, dans le cadre de l'analyse de la pratique, Claire et Henri s'attachent à décrire comment ils permettent aux étudiants de prendre conscience que leur démarche de formation et l'ensemble de leurs expériences sur les sites qualifiants, se différencient du « bon sens ». Il est question de quitter l'évidence et de percevoir ce qu'il y a de professionnel dans l'intervention décrite.

« Pour moi c'est ça qui fait la différence entre un professionnel et quelqu'un qui l'est pas. C'est qu'on sort de la pratique empirique. C'est qu'on sort du bon-sens, du « simple bon sens » entre guillemets ». (H29, l. 111-112)

« Donc en fait c'est plus souvent les aider à mettre à jour ce qu'ils font, et ce qui fait de leur pratique qu'ils sont en train de devenir éduc. Parce que souvent ils se rendent pas compte, ils ont l'impression que c'est juste du bon sens. » (C20, l. 109-111)

« [...] je leur explique que si il n'y avait que besoin de bon sens dans le taf, bah le bénévolat suffirait, et qu'il y aurait pas besoin de trois ans de formation, et si il y a ces trois ans c'est qu'on a besoin d'être outillé pour comprendre des situations complexes ». (C26, l. 154-155)

IV.3.2. Les travaux de formation, l'écrit

Dans les techniques pédagogiques utilisées par les formateurs, il est très souvent fait référence à l'utilisation de l'oral, comme nous venons de la voir au sujet de l'analyse de la pratique au sein des GAP. De manière toute aussi importante, l'écrit et l'accompagnement des formateurs dans sa rédaction et son évaluation constituent un outils privilégié d'articulation théorie-pratique.

Sur le plan méthodologique, il semble que les formateurs utilisent la même démarche qu'à l'oral :

« [...] je pense que dans le travail que je fais en Gap j'essaie de garder la démarche qu'on a pour les écrits. Mais qui est une démarche professionnelle. C'est-à-dire observer, questionner, essayer d'aller chercher à droite à gauche des éléments pour comprendre et pour pouvoir après analyser, et donc modifier ma posture professionnelle » (C19, l. 67-69)

«[...] le deuxième support c'est l'accompagnement des travaux, mais qui s'apparente à la première situation parce qu'à chaque fois on repart d'un cas concret. Même pour l'accompagnement du mémoire il faut partir de situations concrètes qui vont alimenter finalement la construction de la problématique du mémoire et toute la réflexion autour du sujet retenu. Euh, donc à chaque fois moi je procède, euh, j'ai envi de dire « de la même manière ».(H28, l. 92-94)

Par ailleurs, Claire précise au sujet de l'écrit que *« Dans le GAP le liens théorie pratique, euh, il va se raconter beaucoup, et dans l'écrit il se rend visible ».* (C27, l. 172)

V.3.3. L'individuel, le groupe

Dans leurs propos, les formateurs interviewés citent très régulièrement la notion de groupe. Ils font d'ailleurs très souvent référence au fait que l'accompagnement auprès des étudiants est à la fois mise en œuvre de manière individuelle et collective. Ils évoquent l'utilisation du groupe de pairs comme support à l'analyse.

« On va parler de l'accompagnement parce que l'accompagnement d'étudiants à l'Institut de Formation il se fait, euh, de manière individuelle et de manière collective ». (H25, l. 77-78)

Ils travaillent à la construction de la dynamique de ce groupe (*« Surtout qu'il faut un peu de temps pour qu'un groupe se constitue, se fasse confiance etc. Et que de partager oui d'abord des émotions et des rigolades etc. euh ça facilite aussi souvent la prise de paroles d'autres dans le groupe ».* (C17, l. 58-59)), et lui attribuent un rôle :

« C'est-à-dire que quand on en arrive là, et bah le groupe a joué son rôle je pense ». (C19, l. 93)

« Soit on est dans le cadre justement plus d'une analyse de la pratique, c'est à dire un étudiant qui revient avec une situation vécue, euh, pendant son stage qui, une situation qui l'interroge, et alors euh, et qu'il a envi de partager avec le groupe, le collectif. C'est là où c'est intéressant d'ailleurs car le collectif, c'est tout le collectif qui va l'amener à se déplacer, c'est à dire à regar... à questio.... A observer et questionner la situation de manière autre, différente que si il était tout seul avec la situation ». (H28 l. 89-92)

Par exemple, il est possible d'utiliser le groupe GAP pour mettre en place des entraînements face à certaines difficultés que peuvent rencontrer les étudiants :

« [...] un exemple tout bête par rapport à ça : un étudiant qui dit euh, j'ai besoin de travailler la prise de parole en réunion, sur le terrain ça m'est renvoyé à chaque fois, je suis trop discret il faut absolument que je travaille ça. Euh, ce que je leur dit systématiquement c'est que le GAP ça peut être le premier terrain d'expérimentation de ça. Et que là ils peuvent se lancer, sous un prétexte ou un autre, qu'on discute aussi, pour justement faire cette expérience de prise de parole, etc ». (C24, l. 136-138)

Pour autant, Claire rappelle l'importance d'un travail individuel, conjoint au travail en groupe. Il permet selon elle une meilleure connaissance des étudiants, et s'accorde donc le temps de mener des entretiens individuels :

« Je pense que le GAP prend son intérêt parce qu'il est à coté accompagné d'un travail individuel, et ça permet de repositionner l'étudiant, et puis de savoir quand on peut solliciter ou pas de tendre une perche ou pas... ». (C23, l. 131-132)

Pour nos formateurs, il est donc important de s'investir dans un accompagnement individuel au sein du GAP, mais de savoir aussi utiliser le potentiel du groupe GAP.

IV.4. Les informations relatives aux objectifs pédagogiques

IV.4.1. L'identité professionnelle

Dans leurs propos, ces deux formateurs, et notamment Claire, mettent un point d'honneur à l'accompagnement de la recherche et de la construction d'une identité professionnelle pour leurs étudiants :

« Hier encore dans un GAP en deuxième année, voilà sur la durée du stage deux, euh, une étudiante elle est passée d'une copie de la posture de sa référente, avec laquelle elle se sentait pas du tout, d'une espèce d'autorité imposée, très ferme, dans une MECS avec des petits. En disant « c'est pas du tout mon truc je ne sais pas du tout comment aborder ça », elle a essayé de se calquer là-dessus, ça n'a évidemment pas marché. Son autorité n'était pas du tout posée elle s'est fait mal mener, on en a discuté en GAP à un regroupement, elle est repartie avec l'idée d'essayer de faire autrement [...] En se souvenant ce que lui avait renvoyé le GAP, et elle est revenue la fois d'après en disant « bah voilà il s'est passé telle ou telle chose avec les gamins, et ça c'est super bien passé et du coup je sais que maintenant voila, moi mon identité professionnelle elle est plutôt de ce côté là », [...] Et qui (l'étudiante) disait hier « si il y avait pas eu le soutien du GAP, je ne me serais pas autorisée à changer ma posture, et à affirmer la mienne ». Voilà, et ça je trouve que c'est l'objet ultime du GAP. C'est-à-dire que quand on en arrive là, et bah le groupe a joué son rôle je pense ». (C19, l. 84-93)

Claire décrit ici la manière dont une étudiante a su affirmer son positionnement professionnel, et découvrir ce qu'elle nomme « l'identité professionnelle ». Dans l'acquisition d'une compétence, la formatrice s'assure ici qu'il ne s'agit pas seulement d'une « technique maîtrisée ». Elle utilise le support du GAP pour que cette technique soit en effet maîtrisée, mais qu'elle corresponde aussi à la personnalité de l'étudiante, soit singulière, et adaptée à sa manière de mettre en œuvre un accompagnement auprès des jeunes.

Chapitre V « Interprétation »

V.1. Les acteurs de l'alternance dans cette formation

Lorsque les formateurs évoquent les techniques pédagogiques utilisées et l'organisation de la formation ou encore lorsqu'ils abordent son organisation, il est possible de repérer dans leur discours l'existence « d'acteurs » participant à l'efficacité de cette formation en alternance : l'étudiant, le site qualifiant (ou « lieu de stage ») et le centre de formation. Ces trois acteurs ont la mission de mettre en œuvre un travail en collaboration qui a comme objectif de faire vivre cette alternance afin de s'assurer de l'acquisition de l'ensemble des compétences listées par le référentiel de compétence du métier d'éducateur spécialisé.

Le stagiaire, tout d'abord, a comme objectif principal de construire son projet de formation en choisissant avec attention les trois sites qualifiants au sein desquels il aura l'occasion de confronter ses représentations du métier d'éducateur spécialisé à la réalité du travail effectué auprès des usagers. Il devra alors s'assurer de la pertinence de ses choix, dans l'objectif de pouvoir travailler l'ensemble des objectifs pédagogiques de la formation et construire ainsi trois « projets de stage ». Par ailleurs, c'est lui qui sera chargé d'articuler les apports de l'ensemble des espaces mis à sa disposition pour sa professionnalisation : les apports expérientiels et les apports théoriques. Enfin, c'est de la qualité de son investissement au sein des différents dispositifs⁵⁸ mis en place par le centre de formation que dépendra son aptitude à vivre une réelle situation d'alternance intégrative.

Le site qualifiant est la plupart du temps représenté par les membres de l'équipe éducative qui accueillent un stagiaire, et plus particulièrement par le « référent professionnel ». C'est à ce dernier qu'est en partie confiée la responsabilité d'organiser les moyens humains et matériels de l'accueil du stagiaire. Les apports expérientiels seront bien entendu multiples, et le référent professionnel aura la mission de coordonner l'ensemble de ces apprentissages. Il devra les faire vivre et de les questionner pour faciliter une

⁵⁸ Le Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation par exemple

dynamique d'acquisition de compétences par l'alternance intégrative. Enfin, il sera responsable de l'évaluation du stage, et devra rendre compte des compétences acquises au cours de cette expérience de formation.

Enfin, le centre de formation est responsable de la qualité de l'ensemble du parcours de formation. Il a notamment pour mission de mettre pleinement en œuvre l'alternance entre la formation pratique et la formation théorique. L'ensemble du déroulement et des modalités de la formation est précisément décrit dans un projet pédagogique rigoureusement construit, dans le respect des attentes légales et éthiques de cette formation. Le formateur GAP est l'interlocuteur privilégié de l'étudiant et du référent professionnel au sein du centre de formation. animateur des GAP, il est également chargé d'accompagner l'étudiant tout au long de son parcours de formation. A ce titre, il valide les choix de stage de l'étudiant, signe les conventions de stage et effectue les visites de stage : il accompagne le parcours de l'étudiant dans sa formation.

L'alternance, comme nous le supposions, prend sens parce qu'elle existe par l'intervention d'acteurs. Notre première hypothèse est donc confirmée : ***L'alternance en formation n'est pas « passive », elle prend forme par l'investissement d'acteurs.***

V.2. Le formateur, un «passeur» vers la professionnalisation

Dans les propos des deux formateurs interviewés, l'ensemble du champ lexical de l'accompagnement tel que nous l'avons abordé en première partie est utilisé. Pour ces deux formateurs, il est question d'accompagner les étudiants. En réutilisant les mots employés par Claire et Henri, on retrouve bien les trois concepts associés à la notion d'accompagnement selon Maela Paul :

mouvement (Conduire)	soutien (Escorter)	attention (Guider)
<i>faire raconter</i> <i>interroger;</i> <i>faire émerger</i> <i>solliciter</i> <i>favoriser</i>	<i>accompagner</i> <i>aider à mettre à jour</i> <i>tendre une perche</i> <i>encourager</i> <i>veiller sur</i>	<i>amener de la matière</i> <i>valoriser</i> <i>donner des consignes</i> <i>veiller à ce que</i>

Lorsque les formateurs décrivent leurs fonctions auprès des étudiants, dans la pratique ou dans le discours sur leurs pratiques, c'est donc une posture d'accompagnement qu'ils adoptent. A titre indicatif, les mots accompagner, accompagnement, et accompagné, sont cités 36 fois dans les deux entretiens. Cela témoigne de l'importance que cette posture peut représenter dans ce travail. L'hypothèse selon laquelle ***l'intervention du formateur au sein du GAP relève d'une posture pédagogique d'accompagnement, et se différencie de l'enseignement*** est donc vérifiée,

Joëlle Allouche-Benayoun explique que « *Former évoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique ou moral, ainsi qu'un changement dans les structures correspondant à ces domaines. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition, mais aussi d'une transformation de la personne, qui met en jeu des mécanismes psychologiques plus vastes* »⁵⁹. L'acte de former se distingue donc de l'acte d'enseigner dans la mesure où la question de la relation au savoir n'est pas la même. Un « changement » s'opère.

⁵⁹ Allouche-Benayoun, J. Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*, Toulouse, Éditions Privat, p.115

Dans l'enseignement, il y a transmission de savoirs. Dans la formation, il s'agit davantage de proposer des situations d'apprentissage. Le rapport qu'entretient l'apprenant au savoir n'est donc pas le même. Pour emprunter la métaphore utilisée par Thierry Goguel d'Allondans, le formateur est donc tout comme l'éducateur un « passeur »⁶⁰. Mais cette fois ci, passeur vers du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, dont l'objet principal est le travail d'éducateur spécialisé.

Pour cela, le formateur doit être en capacité de repérer, de valoriser et de mobiliser les potentiels de ses étudiants, et cela de manière individuelle comme collective. Mobiliser le potentiel de l'individu pour faire avancer le groupe, mais aussi mobiliser le potentiel du groupe pour faire avancer l'individu.

V.3. L'analyse de la pratique, du bon sens à la compétence

Selon André Lévy, « *La notion d'analyse des pratiques, prise ici dans sa généralité, désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même profession* »⁶¹.

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des entretiens, nos deux formateurs utilisent une méthodologie basée sur le Comment et le Pourquoi. En s'attachant à garder ces deux questions simples en tête, les étudiants progressent par étape dans l'acquisition d'une méthodologie et d'outils techniques utiles à l'analyse de la pratique :

- Dans le comment, vont être travaillés les capacités d'observation, de description, d'explicitation, la prise de parole, la synthèse des informations, l'écoute, la prise de notes, la présentation orale, etc.
- Dans le pourquoi, il s'agit de se familiariser avec la construction d'hypothèses, la recherche d'éléments d'ordre théorique, la formalisation, l'organisation de la pensée, le fait de structurer une argumentation, etc.

⁶⁰ Goguel d'Allondans, T., (2004) *Le travailleur social comme passeur. Procès anthropologiques et pratiques du travail social*, Lille, ANRT

⁶¹ André Lévy (2002), « Analyse des pratiques », in *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES, p. 302-312.

On observe dans cette méthodologie une réelle opportunité de construire du savoir à partir de l'expérience. Il s'agit d'explicitier, d'identifier, de décrire et d'expliquer les démarches cognitives utilisées pour accomplir une tâche, pour ensuite inscrire cette explicitation dans un cadre théorique. Ainsi, le « comment » et le « pourquoi » de ces deux formateurs correspondent directement à deux phases du cycle de Kolb abordé en première partie : l'observation réflexive (phase 2) et la conceptualisation abstraite (phase 3). Ces deux phases suivent l'expérience concrète vécue sur le terrain de stage (phase 1) et préparent l'expérimentation active (phase 4). C'est donc au sein du GAP que l'ensemble de la démarche de recul nécessaire sur une expérience se déroule, pour pouvoir construire du savoir qui sera de nouveau expérimenté une fois de retour en stage. Il y a donc bien apprentissage, à partir de l'expérience, et construction de compétences.

Par ailleurs, il est possible de percevoir le « pourquoi » comme le moyen de sortir du bon sens. En effet, l'intervention à base de bon sens, d'évidence, n'a rien de « professionnelle ». Nous ne disons pas ici qu'il n'y a pas de bon sens dans l'intervention éducative, mais que dans une démarche de professionnalisation, il est nécessaire de dépasser le bon sens. Cet exercice apparaît comme nécessaire pour l'acquisition de compétence et donc d'être dans une démarche de professionnalisation, telle qu'elle a été définie en référence aux travaux de Richard Wittorski dans le premier chapitre de ce mémoire.

L'hypothèse selon la quelle **c'est en aidant les étudiants à développer une posture réflexive que le formateurs GAP s'assure qu'ils adoptent une démarche de professionnalisation.**

A l'écrit et par l'écrit, les formateurs tentent d'accompagner les étudiant vers cette même démarche de production de savoirs à partir de l'expérience. Les travaux de formations apparaissent comme un support très important dans la poursuite d'un exercice d'analyse de la pratique. Selon Bénédicte Étienne, « *La question des liens entre activité d'écriture et élaboration de la pensée n'est pas nouvelle* »⁶².

⁶² Bénédicte É. (2011) « Présentation. « L'écriture aggrave la pensée » », in *Le français aujourd'hui* Mars 2011 (n°174), p. 3-8.

Dans cet article de la revue « Le français aujourd'hui », l'auteure parle d'une « intrication » entre l'activité d'écriture et la pensée. « *Par intrication, on entend une conception de l'écrit qui ne le réduit pas à un médium inerte mais qui le désigne comme porteur de développement d'un certain rapport au monde, d'une certaine organisation mentale, marqués par la rupture avec le régime de l'oral communicationnel/pratique. Par sa spatialisation, l'écrit suscite des remaniements et des reconfigurations dans les manières de penser et de faire avec la langue, dans le sens d'une capacité accrue à la décontextualisation, la généralisation, la conceptualisation et la réflexivité (B. Lahire, Cultures écrites et inégalités scolaires, Presses universitaires de Lyon, 1993 et La Raison scolaire, Presses universitaires de Rennes, 2008)* »⁶³.

L'écriture permet donc de s'extraire de l'oral, du dialogue, et permet à l'étudiant de prendre du recul face à ce qu'il dit d'une action. L'écrit, parce qu'il apparaît comme un récit plus « figé », oblige l'étudiant à faire l'effort du choix des mots, et impose une rigueur dans la construction de la description et l'organisation de ses idées. Les travaux de formation constituent un réel outil de production de sens à partir de l'explicitation d'une situation vécue au sein des sites qualifiants. Par les consignes de chacun de ces travaux de formation, les étudiants doivent aussi argumenter leurs hypothèses de compréhension à l'éclairage d'informations théoriques collectées.

Il s'agit encore une fois de sortir du bon sens, et d'utiliser l'explicitation et la formalisation pour développer des compétences et « devenir » professionnel.

L'analyse de la pratique apparaît donc comme le moyen privilégié d'articuler théorie et pratique. Notre troisième hypothèse est donc confirmée.

⁶³ Bénédicte É. (2011), op. cit., p. 3-8.

V.4. La construction d'une identité professionnelle singulière

Renaud Sainsaulieu définit l'identité professionnelle par la « *façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise* »⁶⁴. Il s'agit par exemple d'avoir l'identité professionnelle d'un éducateur spécialisé, parmi le corps des travailleurs sociaux, exerçant son activité dans tel type de structure, occupant telle fonction au sein de son service.

Plus communément, l'identité professionnelle correspond à ce qui définit une personne dans le cadre de son travail, par les fonctions qu'il exerce, et à partir desquelles il est en capacité de s'identifier à des pairs.

Dans le « jargon » de l'éducation spécialisée, la notion d'identité professionnelle est reliée davantage reliée à l'idée de la « personnalité professionnelle » de l'éducateur. C'est à dire la manière singulière dont il va exercer son métier, et utiliser ses compétences pourtant communes à tous ses collègues éducateurs spécialisés. Il s'agit par exemple d'une posture plus ou moins maternante, plus ou moins autoritaire, de son appétence pour certains supports à la relation éducative (le sport ou l'art par exemple), etc. L'objectif étant d'être en capacité de faire des « choix » dans les orientations que peuvent prendre les accompagnements mis en œuvre auprès des usagers, et d'être en mesure de les justifier.

Dans les propos des formateurs précédemment cités, on mesure l'importance donnée à cette notion d'identité professionnelle. Parmi les hypothèses qui peuvent expliquer ce fait, nous pourrions supposer que les métiers de la relation telle que l'éducation spécialisée, nécessitent un travail personnel sur la question de notre propre identité, de nos propres résonances émotionnelles, afin de s'approprier la « bonne distance » avec les usagers.

⁶⁴ Sainsaulieu, R. (1977), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2ème édition 1985, p. 5

La question de cette distance nécessaire est une conséquence de prendre la « relation éducative » comme support principal d'intervention auprès des usagers : il est nécessaire d'adopter une posture professionnelle afin de maîtriser les effets de transfert et de contre-transfert nés de la relation instaurée.

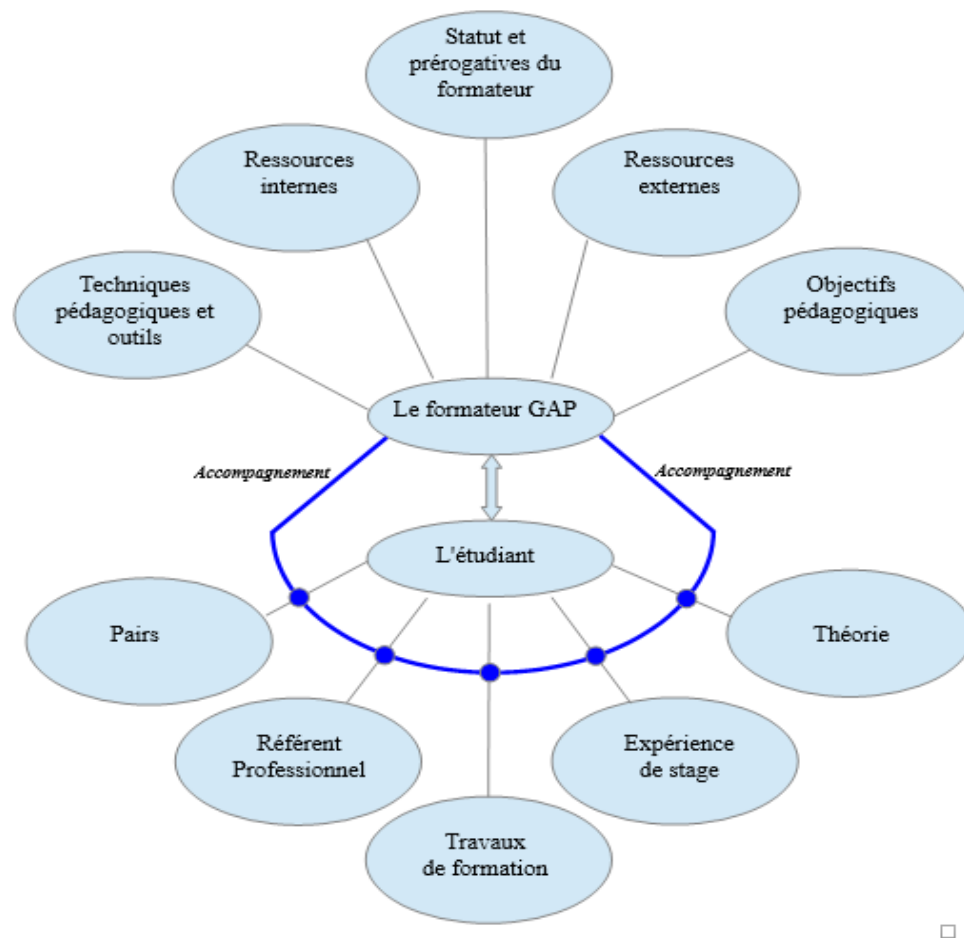
A ce sujet, Joseph Rouzel explique que *« Si la relation engagée par un éducateur avec une personne en souffrance obéit aux aléas de toute relation humaine, cette rencontre singulière prend, en revanche, une toute autre dimension qu'une relation d'amitié ou de camaraderie. D'une part, elle prend en compte la demande singulière des personnes. D'autre part, elle s'inscrit dans un projet, obéit à une mission, est garantie et contrôlée par une institution, étant elle-même sous la tutelle d'un organisme d'état ou d'une collectivité locale [...]. Du coup, la relation éducative est au service de ces différents niveaux d'objectifs [...]. La relation éducative est le moyen d'agir dans le sens d'un changement des personnes en vue d'une meilleure insertion pour elles dans la communauté des citoyens. »*⁶⁵

et que *« Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes. »*⁶⁶

⁶⁵ Rouzel, J. (2000), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris : Dunod,, p. 10

⁶⁶ Rouzel, J. (2000), op. Cit., p. 11

V.5. Modélisation de l'accompagnement en GAP



Avant de conclure, nous avons cherché à modéliser la notion d'accompagnement en GAP et montrer comment le formateur accompagne l'étudiant vers la professionnalisation. L'accompagnement (—) du formateur vient croiser la relation qu'entretient l'étudiant avec les différents pôles à partir desquels il va pouvoir appréhender sa formation. En agissant sur ces points névralgiques (●), il est amené à Guider, Escorter, et Conduire l'étudiant vers l'acquisition de compétences, en utilisant toutes les ressources formatives (○) disponibles (les siennes, mais aussi celles de l'étudiant).

Conclusion

L'objectif principal de ce mémoire de première année de Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation était de découvrir et d'acquérir une méthodologie de recherche. Dans l'idée de méthodologie, nous prenons aussi en compte la recherche et la synthèse d'informations très diverses, le traitement d'une question, la construction d'un plan, la rédaction, le respect des sources, la présentation, et l'ensemble des tâches qui permettent de mener à bien ce travail de recherche.

Pour autant, la rédaction de ce mémoire nous aura permis de nous attarder sur un sujet tout aussi intéressant que complexe. La formation des éducateurs spécialisés, à l'instar de nombreuses formations actuelles, permet la professionnalisation des étudiants en privilégiant une pédagogie basée sur l'alternance. La complémentarité entre les apports « formels » et « expérientiels » permet non seulement l'acquisition de savoirs théoriques, mais aussi la formalisation des expériences vécues sur les sites qualifiants. Gage d'accès à la profession, nous avons compris que l'acquisition des compétences nécessaires à son exercice est un mécanisme qui fait appel à la réflexivité. Le formateur GAP intervient directement dans le rapport qu'entretient l'étudiant avec l'ensemble des ressources formatives dont il dispose, et éveille l'étudiant à cet habitus réflexif.

Pour bien comprendre ce qui se joue dans cet apprentissage, il a été nécessaire de préciser le contexte dans lequel nous avons orienté notre recherche, mais aussi de collecter des informations auprès d'auteurs ayant déjà défini et explicité des notions utiles à la bonne compréhension des mécanismes en jeu dans ce sujet. Par ailleurs, nous avons souhaité enrichir notre recherche par l'apport de sources directes : les propos recueillis lors d'entretiens menés auprès d'acteurs de terrain, les formateurs d'un IFTS.

Dans cette recherche, nous avons appris qu'au sein de cet espace singulier qu'est le GAP, les formateurs mais aussi les étudiants font appel à de multiples ressources formatives. Concentrés à l'origine sur l'idée que l'articulation de la pratique constituait à lui seul le moyen par lequel les formateurs permettent aux étudiants d'articuler théorie et pratique, nous n'avions pas mesuré qu'il est aussi nécessaire d'intervenir directement dans

la relation que l'étudiant entretient avec ses propres ressources pour s'assurer d'une réelle démarche de professionnalisation. C'est ce que nous avons cherché à démontrer.

Plus globalement, et dans la mesure où les hypothèses émises en fin de première partie ont été vérifiées, nous savions qu'il était question d'utiliser l'expérience comme support à la production de savoirs, et grâce aux apports plus formels, de les formaliser en compétences transposables et réutilisables.

La notion de posture réflexive apparaît dans cette situation comme une habitude de travail que le formateur doit susciter chez ses étudiants pour qu'ils poursuivent au quotidien cet effort d'analyse, démarche nécessaire pendant la formation, mais aussi dans la poursuite d'une carrière.

La question de la recherche d'une identité professionnelle singulière a elle aussi apporté une information essentielle dans le traitement de cette problématique. En effet, l'identité professionnelle semble permettre au formateur de s'assurer que l'ensemble des apprentissages effectués au sein des GAP ne se limitent pas à la simple maîtrise technique, mais qu'il est davantage question de réelle intégration de compétences, qui devient alors possible d'interroger au quotidien, dans un souci éthique et déontologique.

Références bibliographiques

Ouvrages

Allouche-Benayoun, J. Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*, Toulouse, Éditions Privat

Anzieu, D. et Martin, J.Y., (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, (réed. 1997)

Avanzino, P. (1993), *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*, Lausanne, Éditions EESP

Bloom, B.S. (avec Engelhardt M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl D.R.) (1975), *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Domaine cognitif* (M. Lavallée, trad). Québec: Les presses de l'université du Québec. (Original publié en 1956)

Breton, H., (2009), De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive, in *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et ingénieries émergentes*, sous la direction de C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, Paris : l'Harmattan

Carre, P. et Caspar, P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999

Demnard D. (1981), *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement*, Éditions universitaires, Jean-Pierre Delarge

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. New York (NY): The Macmillan Company

Goguel d'Allondans, T., (2004) *Le travailleur social comme passeur. Procès anthropologiques et pratiques du travail social*, Lille, ANRT

Leclerc, C. (1999), *Comprendre et construire les groupes*, – Éditions Chronique Sociale,

Paul, M., (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan

Perrenoud, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris ESF

Pineau, G. (2009), Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif, in *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et ingénieries émergentes*, sous la direction de C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, Paris : l'Harmattan

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, (réed. 1992 et 2006)

Rouzel, J. (2000), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris : Dunod

Sainsaulieu, R. (1977), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2ème édition 1985

Schön, D. (1983/1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éditions logiques, collection « formation des maîtres »

Schön D., 1996, *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*, Ed. Logiques

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir

Vermersch P., (1994) *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF

Wittorski, R.,(2005) *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : l'Harmattan. Collection: Action et Savoir

Articles de revues

André Lévy « Analyse des pratiques », in *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES, 2002

Bénédicte É. (2001) « Présentation. « L'écriture aggrave la pensée » », in *Le français aujourd'hui*, Mars 2011 (n°174)

Clénet, J., (1995) « Émergence d'un concept », *Éducatives, Alternances*, n°5, octobre 1995

Malglaive, G., (1993) « L'alternance intégrative », in *Le partenariat,-E&M-* n°5, mars 1993

Malglaive, G. (1994) « Alternance et compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, janvier 1994

Paul, M. (2003), « Ce qu'accompagner veut dire », in *Carriérologie*, Québec, vol.9, n° spécial Accompagnement

Paul, M (2009), « Accompagnement », in *Recherche et formation*, n°62

Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences. Texte original d'un entretien " A arte de construir competências paru en portugais, in *Nova Escola* (pp. 19-31). En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

- Perrenoud P, (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Éducation Permanente*, 2004 n°160
- Perrenoud, P. (2001), Texte d'une intervention dans la Journée « *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* », IUFM de Lyon, 5 juillet 2001.
- Richard, E. (2012) Animer un groupe d'analyse de pratiques, in *Cahiers Pédagogiques*, Hors série numérique 23 : Animer des formations - outils et dispositifs
- Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation : note de synthèse », in *Savoirs*, Février 2008, n° 17, DOI : 10.3917/savo.017.0009
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2.htm>
- Wittorski, R. (2004). « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques » in *Éducation Permanente*, n° 160

Autres

Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé

Pour les définitions :

- Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/>
- Dictionnaire « Le petit Robert », édition 2007

Table des matières

Introduction.....	2
Du trajet au projet de recherche.....	4
Origine biographique et genèse du questionnaire.....	4
Question(s) de départ.....	6
Première partie.....	8
Chapitre I : « Approche contextuelle : L'éducation spécialisée ».....	9
I.1. Le métier d'éducateur spécialisé.....	9
I.1.1. Brève histoire du métier d'éducateur spécialisé.....	9
I.1.2. Contexte d'intervention.....	11
I.1.3. Définition et fonctions du métier d'éducateur spécialisé	12
I.2. La formation actuelle des éducateurs spécialisés.....	13
I.2.1. La formation pratique.....	14
I.2.2. La formation théorique.....	16
I.2.3. Le GAP	17
Groupe.....	18
Accompagnement (définition).....	20
Professionnalisation (définition).....	23
Chapitre II « Approche conceptuelle : Alternance, Savoirs Expérientiels et Réflexivité	24
II.1. L'alternance.....	24
II.1.1. Définitions, l'alternance en formation.....	24
II.1.2. Historique de la formation en alternance.....	25
II.1.3. Différentes formes d'alternance.....	27
II.2. Des savoirs issus de l'expérience à la compétence	29
II.2.1. De l'expérience au savoir.....	29
II.2.2. Le cycle de Kolb.....	30
II.3. La réflexivité et la pratique réflexive.....	32
II.3.1. Origine et définition de la pratique réflexive.....	32
II.3.2. La formation du praticien réflexif.....	33
Conclusion et problématisation.....	35

Deuxième partie.....	36
Chapitre III « Méthodologie de la recherche ».....	37
III.1. Méthode d'entretien.....	37
III.2. Choix des personnes interviewées.....	38
III.3. Construction du guide d'entretien.....	40
III.4. Transcription et codage des entretiens.....	41
Chapitre IV « Analyse ».....	43
IV.1. Les éléments relatifs à la formation.....	44
IV.1.1. Les réformes et la ré-ingénierie.....	44
IV.1.2. Le paradigme de la compétence	45
IV.1.3. La notion de « parcours ».....	46
IV.2. Les informations relatives aux ressources des formateurs.....	48
IV.2.1. Les ressources internes.....	49
IV.2.2. Les ressources externes.....	50
IV.3. Les informations relatives aux techniques pédagogiques et outils.....	52
IV.3.1. L'analyse de la pratique lors des séances de GAP.....	52
IV.3.2. Les travaux de formation, l'écrit	54
IV.3.3. L'individuel, le groupe.....	55
IV.4. Les informations relatives aux objectifs pédagogiques.....	57
IV.4.1. L'identité professionnelle.....	57
Chapitre V « Interprétation ».....	58
V.1. Les acteurs de l'alternance dans cette formation.....	58
V.2. Le formateur, un « passeur » vers la professionnalisation.....	60
V.3. L'analyse de la pratique, du bon sens à la compétence.....	61
V.4. La construction d'une identité professionnelle singulière.....	64
V.5. Modélisation de l'accompagnement en GAP.....	66
Conclusion.....	67
Références bibliographiques.....	69
Table des matières.....	72
Annexes.....	74
Annexe 1 : Référentiel professionnel “Éducateurs Spécialisés”	75
Annexe 2.1 : Retranscription de l'entretien avec Claire.....	83
Annexe 2.2 : Retranscription de l'entretien avec Henri.....	90
Annexe 3.1 : Tableau d'analyse à partir de l'entretien avec Claire.....	99
Annexe 3.2 : Tableau d'analyse à partir de l'entretien avec Henri	

Annexes

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL

1.1 – DEFINITION DE LA PROFESSION ET DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION

L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires.

Son intervention, dans le cadre d'équipes pluri-professionnelles, s'effectue conformément au projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction des champs de compétences qui sont les leurs dans un contexte institutionnel ou un territoire.

L'éducateur spécialisé est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion.

Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles

L'éducateur spécialisé a un degré d'autonomie et de responsabilité dans ses actes professionnels le mettant en capacité de concevoir, conduire, évaluer des projets personnalisés ou adaptés à des populations identifiées. Il est en mesure de participer à une coordination fonctionnelle dans une équipe et de contribuer à la formation professionnelle d'autres intervenants.

L'éducateur spécialisé développe une fonction de veille et d'expertise qui le conduit à être interlocuteur et force de propositions pour l'analyse des besoins et la définition des orientations des politiques sociales ou éducatives des institutions qui l'emploient. Il est en capacité de s'engager dans des dynamiques institutionnelles, inter institutionnelles et partenariales.

L'éducateur spécialisé intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille soient considérés dans leurs droits, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et soient soutenus dans le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur milieu de vie.

L'éducateur spécialisé intervient principalement, mais sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées.

EDUCATEUR SPECIALISE - ANNEXE 1 – REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.2 – Référentiel fonctions / activités

Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif	Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe	Conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe	Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales
<ul style="list-style-type: none"> - S'approprie et analyse les informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Etablit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe - Elabore un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socio-éducative et préfigure un projet individuel adapté à la situation de la personne (ou du groupe) et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilise les ressources de l'environnement de la personne ou du groupe - Mobilise les ressources de la personne ou du groupe et développe ses capacités - Exerce une fonction symbolique permettant la distinction des rôles et places dans une société ; rappelle les lois et règles sociales permettant à la personne ou au groupe de s'y inscrire en tant que citoyen - Accompagne la personne ou le groupe dans la construction de son identité et de sa singularité dans le respect le plus large possible de ses choix et de son intimité 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construit une intervention adaptée aux attentes et/ou aux besoins de la personne (ou du groupe) en cohérence avec la commande sociale et le projet institutionnel - Réalise et ajuste les projets sociaux et éducatifs dans un système d'acteurs multiples - Intervient en qualité de "réfèrent" de la personne ou du groupe vis-à-vis de l'institution dans un rôle de régulation - Contribue à la mise en œuvre du projet : gestion logistique et financière d'activités, ou de séquences collectives, de nature socio-éducative - Evalue les actions menées dans le cadre du projet social ou éducatif, ou des mesures individuelles assurées 	<ul style="list-style-type: none"> - S'implique dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative et dans un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de professionnalités différentes - Echange les informations nécessaires aux besoins d'un milieu professionnel au sein duquel la communication est à la fois institutionnelle et informelle - Prête une attention permanente à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de maintenir une pratique adaptée à ces évolutions - Capitalise de manière permanente les acquis de l'expérience individuelle et collective par une formalisation de ceux-ci, en vue de faire progresser et de partager son propre savoir

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

Domaine de compétences 1 – Accompagnement social et éducatif spécialisé

Instaurer une relation
 Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités
 Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique
 Organiser une intervention socio-éducative individuelle ou collective
 Animer la vie quotidienne

Domaine de compétences 2 – Conception et conduite de projet éducatif spécialisé

Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif

Observer, rendre compte et analyser les situations éducatives
 Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif

Conception du projet éducatif

Etablir un diagnostic socio-éducatif
 Concevoir un projet éducatif
 Evaluer le projet éducatif

Domaine de compétences 3 – Communication professionnelle

Travail en équipe pluri-professionnelle

S'inscrire dans un travail d'équipe
 Elaborer, gérer et transmettre de l'information

Coordination

Elaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs
 Assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative

Domaine de compétences 4 – Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles :

Implication dans les dynamiques institutionnelles

Etablir une relation professionnelle avec les partenaires
 Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet
 Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques

Travail en partenariat et en réseau

Développer des actions en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé
 Développer et transférer ses connaissances professionnelles

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Instaurer une relation	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Savoir observer les attitudes et comportements des usagers - Savoir développer une écoute attentive et créer du lien - Savoir identifier et réguler son implication personnelle
Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir repérer et mobiliser les potentialités de la personne ou du groupe - Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités et handicaps - Savoir mettre en œuvre des actions adaptées dans le respect des droits et aspirations de la personne - Savoir adopter une posture éthique - Savoir favoriser l'expression et la communication - Savoir expliciter les normes et usages sociaux - Savoir aider la personne à se positionner
Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir favoriser l'apprentissage des règles de vie collective - Savoir se positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence
Organiser une d'intervention socio-éducative individuelle ou collective	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir comprendre une situation - Savoir exploiter une relation d'échange - Savoir affiner ses objectifs de travail - Savoir instaurer une coopération avec la famille et les proches - Savoir concevoir et mener des activités de groupe et rendre compte de leur budget
Animer la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir proposer des axes d'animation - Savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance - Savoir repérer, apprécier en équipe les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées - Savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu ou du groupe dans une dimension citoyenne - Savoir contribuer à l'épanouissement de l'individu au sein du collectif - Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 2 Conception et conduite de projet éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif Observer, rendre compte et analyser les situations éducatives	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir collecter et analyser des données et des observations - Savoir formaliser et restituer les éléments recueillis - Savoir évaluer l'apport des activités au projet éducatif - Savoir réajuster l'action éducative en fonction de cette évaluation - Savoir tenir compte des éléments qui caractérisent une situation individuelle, des groupes ou un territoire dans la réponse éducative - Savoir mettre en lien des constats avec l'environnement social et économique
Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir mobiliser les ressources, projets et réseaux internes et externes à l'institution - Savoir prendre en compte la place et le rôle des familles - Savoir anticiper les difficultés, ajuster et réguler les actions - Savoir rendre compte de l'évolution du projet
Conception du projet éducatif Etablir un diagnostic socio-éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir réaliser la synthèse d'approches pluri-professionnelles permettant d'établir un diagnostic socio-éducatif - Savoir intégrer un diagnostic socio-éducatif à un projet personnalisé

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

Concevoir un projet éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir identifier le cadre de sa mission et participer à l'élaboration d'une stratégie d'équipe - Savoir poser des hypothèses d'action éducative en fonction d'un diagnostic - Savoir formaliser les étapes et objectifs d'un projet
Evaluer le projet éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir faire le bilan des actions menées et des objectifs atteints - Savoir présenter le bilan des actions menées et des objectifs atteints - Savoir rechercher et prendre en compte les analyses des différents acteurs du projet personnalisé

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 3 Communication professionnelle	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Travail en équipe pluri-professionnelle	
S'inscrire dans un travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir coopérer avec d'autres professionnels, solliciter leur avis, leurs connaissances, leurs compétences - Savoir transmettre ses propres analyses - Savoir confronter ses analyses
Elaborer, gérer et transmettre de l'information	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir sélectionner des informations pour les transmettre en protégeant la vie privée des personnes ou le caractère confidentiel des informations saisies - Savoir traiter et conserver des informations - Savoir donner du sens aux informations pour une aide à la décision - Savoir construire et rédiger des analyses - Savoir argumenter des propositions - Savoir écrire la synthèse d'une situation - Savoir utiliser les nouvelles technologies
Coordination	
Elaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir élaborer des courriers et des textes synthétiques et analytiques - Savoir produire des documents transmissibles à des tiers (juges, autorités de contrôle etc...)
Assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir animer une réunion de travail - Savoir soutenir et accompagner les orientations d'une équipe - Savoir organiser la cohérence des interventions des différents membres d'une équipe - Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 4	
Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Implication dans les dynamiques institutionnelles Etablir une relation professionnelle avec les partenaires	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir représenter son service - Savoir accueillir - Savoir adapter son mode de communication aux partenaires
Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir négocier avec les personnes, les institutions - Savoir contribuer à l'élaboration du projet institutionnel - Savoir intégrer son action dans le cadre du projet institutionnel
Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir prendre en compte les évolutions des problèmes sociaux - Savoir actualiser ses connaissances professionnelles - Savoir capitaliser les expériences professionnelles - Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques professionnelles
Travail en partenariat et en réseau Développer des activités en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir identifier les partenaires institutionnels de son environnement et connaître leur culture - Savoir établir des relations avec l'ensemble des acteurs - Savoir conduire des actions conjointes avec les partenaires de l'intervention sociale, sanitaire, scolaire et culturelle. - Savoir argumenter des propositions dans le cadre de l'élaboration de projets territoriaux de politique sociale - Savoir animer un réseau de professionnels - Savoir décoder les positionnements et les stratégies de l'ensemble des acteurs
Développer et transférer ses connaissances professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir conceptualiser ses pratiques professionnelles - Savoir s'auto-évaluer - Savoir appliquer les méthodologies de recherche - Savoir assurer une fonction de tutorat pour la formation des futurs professionnels - Savoir transmettre des valeurs, connaissances et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques

*Annexe 2.1**Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00*

1 G0 : J'effectue un M1 en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours, et dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse aux moyens par lesquels les
 2 formateurs parviennent à accompagner les étudiants Éducateurs Spécialisés à faire de leurs expériences de stage des savoirs et des compétences dans un objectif de
 3 professionnalisation. Notamment au sein du GAP.

4 **G1 : Peux tu me rappeler l'ensemble de ton parcours de formation et professionnel ?**

5 C1 : Depuis le début ?

6 G2 : Depuis ton Bac...

7 C2 : Alors après mon bac j'ai fait une année de lettres. J'ai fait un bac littéraire, A2 à l'époque mais ça met en avant mon grand âge donc euh..... Après mon bac littéraire je voulais
 8 faire un DUT de communication. Mais j'ai d'abord fait une année de lettres en attendant d'être prise en DUT. J'ai fait ensuite un DUT Communication d'entreprise et relations
 9 publiques à Bordeaux. Ensuite je suis revenue dans ma région, j'ai fait divers petits boulots de vente, d'intérim dans des centres d'appel, et pas mal de choses comme ça. J'ai travaillé
 10 au festival des jardins de Chaumont au tout début à la création, enfin voilà, j'ai fait plein de trucs comme ça. Je suis retournée en formation plus tard, trois ans après, j'ai fait une
 11 licence de sciences de l'éduc à Bordeaux, j'y suis retournée. Mon idée à l'époque c'était de passer le concours de l'IUFM

12 G3 : Hum Hum

13 C3 : J'étais pas absolument convaincue du truc mais à l'époque c'était une option. Et puis après dans l'intervalle j'ai découvert, je sais pas bien comment le métier d'éduc et j'avais
 14 dans mon idée l'envie de travailler avec des ados qui avaient des soucis avec la justice. A l'époque c'était formulé comme ça. Donc euh après cette licence de science de l'éduc j'ai
 15 rebossé à droite à gauche pendant quelques années et j'ai finalement pas passé le concours de l'IUFM, mais j'ai passé le concours d'entrée d'éducateurs spécialisé et la PJJ en même
 16 temps.

17 G4 : En quelle année ?

18 C4 : En 1997

19 G5 : D'accord

20 C5 : Donc en 1997 j'ai le concours de la PJJ, pas celui de l'école d'éduc. Donc deux ans de formation PJJ puis j'ai bossé à la PJJ jusqu'en 2008 avec déjà dans mon parcours PJJ
 21 une dispo de quasiment un an suite à mon premier congé mat', euh où j'ai bossé quelques mois en CHRS.

22 G6 : D'accord.

23 C6 : Puisque mon idée depuis le début c'était « je veux être éduc », c'était pas le cadre ministère de la justice, fonction publique etc. qui m'intéressait c'était vraiment éduc. Voilà,
 24 donc j'ai un peu mal pris de ne pas avoir le concours d'éduc. A choisir j'aurais préféré mais voilà, la formation à la PJJ elle était rémunérée aussi et ça permettait de faire bouillir la
 25 marmite pour deux étudiants car mon mari l'était aussi à l'époque. Donc c'était pas négligeable. Et depuis 2008 bah formatrice ici.

*Annexe 2.1**Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00*

- 26 G7 : OK
- 27 C7 : En gros c'est à peu près ça. Après quand j'ai reçu mon décompte il y a quelques années, de points de retraite, il y en a trois pages j'ai halluciné je ne me souvenais pas de tout ça
28 mais j'ai vraiment fait plein de trucs.
- 29 **G8 : OK quel est intitulé de ton emploi actuel ?**
- 30 C8 : Je suis formatrice au sein du pôle éducation spécialisé.
- 31 **G9 : Pendant combien de temps as-tu animé des Gaps ?**
- 32 C9 : Et bien ça fait 4 ans et demi.
- 33 G10 : OK
- 34 C10 : Chez les ME et chez lez ES.
- 35 **G11 : Sais-tu s'il existe des textes qui définissent clairement le contenu pédagogique des GAPS ?**
- 36 C11 : Mis à part des documents internes qui m'ont été transmis par le responsable de filière ME à l'époque où je suis arrivée, mais c'était un espèce de Charte éthique du
37 fonctionnement du Gap, euh j'ai pas connaissance d'autre chose, en tout cas pas de l'extérieur et d'un point de vue général.
- 38 G12 : D'accord.
- 39 C12 : De toute façon, même la fonction de formateur dans la convention collective elle existe pas !
- 40 **G13 : D'accord. Est-ce que par contre il existe une fiche de poste ?**
- 41 C13 : Oui
- 42 G14 : Est-ce que tu penses que je pourrais me la procurer.
- 43 C14 : Il faut que je sache si elle peut sortir, mais euh...
- 44 G15 : J'en ai déjà fait la demande au responsable du pôle ES

*Annexe 2.1**Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00*

45 C15 : D'accord très bien

46 G16 : Dans cette fiche de poste, y a-t-il une section réservée à l'animation des GAPS ?

47 C16 : A mon souvenir non, je ne sais plus précisément comment c'est formulé mais je pense que ça reprend à la fois l'accompagnement de groupe et l'accompagnement individuel.
 48 Euh, la, l'accompagnement des étudiants sur les liens théorie pratique, etc. Voilà et puis je pense que sont listés quelques points par rapport à l'organisation, les tâches et les
 49 responsabilités qui sont inhérentes à ça mais j'avoue que je ne m'en rappelle plus dans le strict détail. Ah, il y a aussi le projet pédagogique de l'ITS. Mais il faudrait que je le relise,
 50 comme ma fiche de poste d'ailleurs !

51 **G17 : Euh, OK. Alors dans le cadre de l'exercice de tes fonctions, comment fais-tu pour accompagner les étudiants dans l'articulation théorie / pratique que tu viens d'évoquer ?**

52 C17 : Je suis pas sûr que ça apparaisse dans la fiche de poste en temps que tel. Je vérifierai. Je dirai que le premier point c'est de les faire raconter. Qu'ils puissent raconter leurs
 53 expériences. Euh, donc un travail d'observation, rapporter une observation de ce qu'il s'est passé sur le terrain et quand je leur ouvre ça je leur dis bien que ce qui a pu leur poser
 54 question ou ce qui a pu leur poser difficulté, et les mettre en difficulté éventuellement, mais aussi et peut-être surtout les bons moments partagés, les rigolades qu'ils ont eues, les
 55 blancs, leurs moments de solitude... Voilà j'essaie d'équilibrer sinon on ne peut partir que dans les difficultés et je suis pas sûr que ce soit que dans les difficultés qu'on apprenne le
 56 métier. C'est aussi sur tout ce qui fait bah qu'on a envie d'y retourner le lendemain quoi. Donc sur la relation, sur les petits moments, oui sur les éclats de rire, sur les petits bonheurs
 57 partagés ou sur les émotions partagées, euh Voilà. J'essaie toujours de leur présenter les choses, voilà la palette assez large. Parce que je me dis aussi que si on les emmène
 58 simplement sur le fait de raconter leurs difficultés ça peut être compliqué. Surtout qu'il faut un peu de temps pour qu'un groupe se constitue, se fasse confiance etc. Et que de
 59 partager oui d'abord des émotions et des rigolades etc. euh ça facilite aussi souvent la prise de paroles d'autres dans le groupe. C'est-à-dire que si on est à raconter je sais pas un repas
 60 qui a terminé en bataille de petits suisses, euh, c'est plus facile de dire aussi « oui bah ça m'est arrivé aussi, je me suis complètement fait déborder, j'en ai pris un dans la poire et on
 61 a vachement rigolé et bon voilà. J'essaie de partir d'observation et de récits. C'est ce qu'on est en train de travailler en ce moment d'ailleurs avec la venue d'un intervenant et de
 62 vraiment travailler sur le voilà, le récit, voilà ce qu'il s'est passé. Lui, François Hébert il dit que quand on réussit à écrire un récit l'analyse elle est déjà au ¾ faite. Voilà parce qu'on a
 63 déjà tous les éléments d'observation.

64 G18 : François... ?

65 C18 : François Hébert. (elle me tend un livre). Voilà, tu pourras regarder tout à l'heure si tu veux après notre entretien.

66 G19 : Chemins de l'éducatif, de François Hébert, éditions Dunod.

67 C19 : C'est une bible. Donc voilà plutôt partir de l'observation, et je pense que dans le travail que je fais en Gap j'essaie de garder la démarche qu'on a pour les écrits. Mais qui est
 68 une démarche professionnelle. C'est-à-dire observer, questionner, essayer d'aller chercher à droite à gauche des éléments pour comprendre et pour pouvoir après analyser, et donc
 69 modifier ma posture professionnelle. C'est euh, ces étapes là on les retrouve dans les écrits, et euh, du coup j'essaie de l'appliquer aussi dans le GAP, de façon très stricte et très
 70 visible, mais moi je l'ai en tête. Et de les amener à tenir ce cheminement car moi je pense que professionnellement parlant c'est comme ça qu'on réfléchit. On observe d'abord, on
 71 interroge, on essaie de comprendre puis après on peut analyser et adapter notre posture professionnelle. Donc euh je leur présente comme ça et euh je suis vigilante par rapport à
 72 l'écrit et à l'oral j'essaie de faire un peu la même chose. Donc de les laisser raconter, de les interroger sur ce qui a pu les questionner, voilà, qu'est-ce que ça soulève comme question,
 73 comme surprise, comme étonnement, voilà, ce qui peut permettre au reste du groupe de questionner et de voir ce que ça peut aussi soulever comme question chez les autres avec du

Annexe 2.1

Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00

74 recul et en étant pas dans la situation. Puis après d'essayer petit à petit de renvoyer les éléments d'hypothèse et là de ramener des éléments théoriques, mais en ouvrant la question à
 75 tout le monde. Qu'est ce qu'on peut essayer d'amener à untel comme hypothèse, dans quoi on peut piocher euh, leur rappeler qu'ils ont eu tel ou tel cours dans les regroupements
 76 avant. Et ça a un intérêt de faire de l'ingénierie de formation en même temps. C'est bien parce que on a aussi une vision du contenu de formation au cours des semaines parce que
 77 aussi on y participe. Et ça permet de temps en temps de renvoyer, je sais pas moi par exemple de parler de punition, de sanctions et tout ça, ça me permet de leur dire « mais attendez,
 78 vous avez pas eu un cours que vous avez en plus apprécié « de l'interdit à la sanction » de machin. « Ah si ». « Et il disait quoi l'intervenant ? » Voilà. C'est comme ça qu'on peut
 79 aussi tricoter un peu les liens en amenant de la matière éventuellement. Quand on est sur un thème, euh, moi j'essaie de regarder et de dire bah euh, je dois avoir un texte là-dessus, je
 80 vous l'amène, on le fait passer et on en rediscute ou pas la fois d'après. Mais d'essayer comme ça d'amener une peu de matériaux, ou les uns les autres aussi, euh, d'échanger et
 81 quand j'ai eu un entretien avec un étudiant et qu'on a parlé d'un bouquin, d'un truc. J'essaie de me souvenir et de renvoyer la balle en disant « mais tiens, on parlait de ça l'autre
 82 jour, c'est pas toi qui avait une référence ou un truc ? ». Et petit à petit pour vraiment croiser tout ça et apporter un max de matière et puis après une fois qu'on a posé tout ça on dit
 83 « bon, bein.... comment on peut essayer de voir ce qu'on pourrait en faire la prochaine fois et repartir sur le terrain avec une autre idée, essayer de mettre en œuvre autrement et puis
 84 au retour on verra ce que ça a donné, suite au prochain épisode. Et on fait comme ça un peu, un exemple : Hier encore dans un GAP en deuxième année, voilà sur la durée du stage
 85 deux, euh, une étudiante elle est passée d'une copie de la posture de sa référente, avec laquelle elle se sentait pas du tout, d'une espèce d'autorité imposée, très ferme, dans une
 86 MECS avec des petits. En disant « c'est pas du tout mon truc je ne sais pas du tout comment aborder ça », elle a essayé de se calquer là-dessus, ça n'a évidemment pas marché. Son
 87 autorité n'était pas du tout posée elle s'est fait mal mener, on en a discuté en GAP à un regroupement, elle est repartie avec l'idée d'essayer de faire autrement, il s'est trouvé que sa
 88 référente a été absente sur le terrain pendant un moment. Donc elle a du gérer un peu toute seule, elle a du s'autoriser à faire comme elle se sentait de le faire avec sa personnalité et
 89 sa façon d'être, beaucoup plus douce et maternelle certainement etc., euh, en se souvenant ce que lui avait renvoyé le GAP, et elle est revenue la fois d'après en disant « bah voilà il
 90 s'est passé telle ou telle chose avec les gamins, et ça c'est super bien passé et du coup je sais que maintenant voilà, moi mon identité professionnelle elle est plutôt de ce côté là », et
 91 euh j'ai cet exemple en tête car c'est sur un temps assez court, en trois regroupement successifs on est passé d'un extrême à l'autre et avec une étudiante qui était perdue au départ et
 92 maintenant elle sait à peu près où elle se situe, en tout cas par rapport à cette question là. Et qui disait hier « si il y avait pas eu le soutien du GAP, je ne me serais pas autorisée à
 93 changer ma posture, et à affirmer la mienne ». Voilà, et ça je trouve que c'est l'objet ultime du GAP. C'est-à-dire que quand on en arrive là, et bah le groupe a joué son rôle je pense.

94 G20 : Alors tu m'as parlé de partir de l'observation et du récit pour analyser de manière collective une pratique, pour ensuite influencer sur celle-ci. Plus précisément, comment fais tu
 95 pour que les étudiants arrivent à tirer des enseignements de leurs pratiques de stage ?

96 C20 : Bah, euh, j'essaie de les interroger plus sur le comment. Parce que souvent ils vont raconter un truc et puis dire euh, par exemple. « Moi j'ai travaillé tel truc ». OK, mais « j'ai
 97 travaillé quelque chose » ça veut rien dire. Je les titille beaucoup sur le vocabulaire. Donc on décortique pas mal ça. Concrètement « t'as fait quoi ? » « Bein euh.... » Et très souvent
 98 ils ont l'impression d'avoir rien fait. Sauf que c'est là qu'on va plus précisément dans l'observation, dans la description, dans un deuxième temps c'est souvent « Mais comment tu as
 99 fait ? » « Qu'est ce qui s'est passé ? ». Très précisément, et souvent on est déjà dans... C'est ce qu'il dit François Hébert, quand ils décrivent plus précisément les choses, ils se
 100 rendent compte que euh... je sais pas moi « dans le trajet en voiture euh, il s'est dit des choses mais que à un moment la radio était à fond, que ils ont baissé pour pouvoir discuter »,
 101 'fin sur des petits détails comme ça concrets, et on voit comment ils ont fait. Et euh, comment on fait pour rentrer en relation avec quelqu'un, comment on fait avec quelqu'un qu'en
 102 veut pas de cette relation par exemple, c'est « comment on bricole ». Voilà. C'est d'aller sur le comment, on décortique, qu'ils se refassent le film à l'envers et qu'ils voient ce qu'ils
 103 ont fait, ou ce qu'ils ont pas fait, ou là où il leur a manqué un truc peut être pour faire et qu'ils feraient autrement, voilà. Et d'aller sur le pourquoi après. Déjà on décortique comment
 104 on a fait, et puis après essayer d'aller comprendre pourquoi on a fait plutôt ci ou plutôt ça. Et dans le pourquoi c'est là qu'on peut faire émerger aussi pas mal les liens entre la théorie
 105 et la pratique, c'est que souvent dans le comment euh, ils se rendent compte qu'ils ont fait des choses, là où des fois ils avaient l'impression d'avoir fait juste sur du bon sens. Je leur
 106 dis « non, tu as fait ça ou ça ». Et pourquoi tu lui as dit plutôt ça, le péquin lambda qui a fait du commerce il aurait peut être répondu autre chose ! Et là ils comprennent que par
 107 exemple si on parle d'ados, euh, bah oui mais ils ont fait un peu de psycho de l'ado avant et euh, ils savent que dans le développement il y a tel et tel truc et on sait que ça vaut pas le
 108 coup d'y aller frontalement là-dessus, et que en terme de confiance en soi ils sont pas encore très équipés ou je ne sais pas quoi. Et que comme on sait ça, on intégré les choses, on va

*Annexe 2.1**Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00*

109 pas citer l'auteur mais on le connaît, ou on a des stratégies de contournement, c'est ce qu'il dit aussi... Voilà, le travail éducatif il est là. Donc en fait c'est plus souvent les aider à
 110 mettre à jour ce qu'ils font, et ce qui fait de leur pratique qu'ils sont en train de devenir éducateurs. Parce que souvent ils se rendent pas compte, ils ont l'impression que c'est juste du bon
 111 sens. Sauf que quand on regarde ce qu'ils ont pu faire en début de première année et quand on fait le bilan à la fin de la troisième année, euh on voit bien l'évolution. Donc c'est
 112 plutôt, voilà, mettre à jour le comment on fait et « est-ce que tu aurais fait pareil l'année dernière », euh, « bah non », « et pourquoi ? » « Bah parce que j'ai appris ci, parce que je sais
 113 ça, parce que j'ai pris plus confiance », parce que y a ce qu'on sait et y a ce qu'on est devenu. Voilà, donc c'est plutôt mettre à jour tout ça et les faire prendre conscience de ce qu'ils
 114 ont appris et de l'éduc qu'ils sont en train de devenir finalement. Et ça, ça se voit bien que les troisième années ils viennent de finir leur stage par exemple et euh, à un Gap y a 15
 115 jours, ils ont tous dit « on a commencé stagiaires, et on sort, on se sent éducateurs, et on se sent légitimes à être éducateurs, ça y est, on y est, on a pas passé le diplôme mais on se sent légitime
 116 à être éducateurs, et les équipes nous l'ont renvoyé aussi. » Ça c'est du bonheur de formateur...

117 G21 : Oui et...

118 C 21: Voilà, en plus ils y ont pris du plaisir, ils sont contents, ils ont confirmé leur choix professionnel, ils savent avec quel public ils vont aller bosser, et ils savent qui ils sont
 119 professionnellement. Pffffff « bah voilà quoi ! Bingo ! C'est génial » Enfin moi j'adore ça !

120 **G22 : Pour terminer, est-ce que tu pourrais me donner un ou plusieurs exemples d'accompagnements vécus ? Sur le thème que tu choisis, en gardant en tête un étudiant en**
 121 **particulier, ou un groupe, et comment tu es intervenu auprès de lui ou d'eux ? C'est à dire « comment » tu fais.**

122 C22 : Ah...

123 G23 : Tu m'as déjà donné l'exemple d'une étudiante en MECS, c'est ce genre d'exemple que j'attends.

124 C23 : D'accord. Y en a sans doute, mais faut piocher, sur le comment on fait. Je crois qu'on peut faire un maillage entre l'accompagnement collectif qu'on peut faire en GAP et le
 125 travail qu'on fait individuellement avec un étudiant. Euh, et souvent ce qui m'aide c'est justement de bien connaître les étudiants, d'avoir fait des entretiens, de pouvoir discuter avec
 126 eux de ce que sont leurs points forts, de quelles sont leurs faiblesses, de faire le point sur lesquels ils sont pas sûrs d'eux, etc. De les faire un peu discuter là dessus et de pouvoir, alors
 127 avec dosage, parcimonie, ça dépend sur quel point, mais parfois pouvoir le ramener en GAP et de dire « tiens, justement, on en discutait ensemble l'autre fois, qu'est ce que tu me
 128 disais l'autre fois, euh machin », de renvoyer la balle comme ça et de vraiment tricoter entre l'individuel et le collectif, euh, je pense que ça aussi ça les aide parce que en individuel,
 129 c'est plus facile de livrer certaines difficultés, certains questionnements, voire certains doutes à un moment et de pouvoir les.... Alors même dans le cours des entretiens individuels
 130 parfois je leur dis « mais tu sais là en ce moment t'es pas la seule à faire ce genre de remarque, d'autres collègues du GAP sont dans les mêmes questions ou classiquement, l'année
 131 dernière avec un autre groupe, tel ou tel étudiant se métamorphose et c'est un vrai maillage entre les deux. Je pense que le GAP prend son intérêt parce qu'il est à côté accompagné
 132 d'un travail individuel, et ça permet de repositionner l'étudiant, et puis de savoir quand on peut solliciter ou pas de tendre une perche ou pas.... Je pense que je m'éloigne de ta
 133 question là...

134 G24 : Non, non, tu apportes de nouveaux éléments c'est intéressant. Tu utilises aussi le groupe pour faire avancer chaque étudiant... Et à l'inverse, tu utilises aussi les informations
 135 collectées lors d'entretiens individuels pour faire avec le groupe...

136 C24 : Oui c'est ça, un exemple tout bête par rapport à ça : un étudiant qui dit euh, j'ai besoin de travailler la prise de parole en réunion, sur le terrain ça m'est renvoyé à chaque fois, je
 137 suis trop discret il faut absolument que je travaille ça. Euh, ce que je leur dit systématiquement c'est que le GAP ça peut être le premier terrain d'expérimentation de ça. Et que là ils

Annexe 2.1

Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00

138 peuvent se lancer, sous un prétexte ou un autre, qu'on discute aussi, pour justement faire cette expérience de prise de parole, etc. Il y en a d'autres dans la formation hein euh, on leur
 139 en propose d'autres ailleurs mais le GAP, comme c'est un endroit sécurisé, où il y a une confiance, une connaissance des uns et des autres ça leur permet de.... Ce que je leur demande
 140 parfois c'est : si tu as du mal à prendre parfois la parole en GAP, est ce que si je te tends une perche parfois ça t'aide ? Justement si dans un entretien on a discuté de quelque chose, ou
 141 que j'ai lu dans un écrit que tu t'intéressais à tel ou tel truc, est ce que je permette, ou parce que je sais que tu as fais tel ou tel stage avant, est ce que je peux me permettre de te
 142 lancer une perche, ; est ce que c'est quelque-chose qui t'aide ou pas. Alors là c'est en fonction de chacun, certains vont dire euh.... » je m'en sens pas encore capable » et d'autres vont
 143 dire « au contraire ». Et une fois que j'ai leur autorisation, je peux renvoyer... Je l'ai fait l'autre fois avec une étudiante qui arrive dans le groupe et qui a fait un stage à la PJJ, et moi je
 144 me met à causer de mesure de réparation parce qu'il en était question là dedans, et euh, je lui ai renvoyé la balle en lui disant « bah tiens c'est quelque chose que tu dois connaître, j'ai
 145 lu dans tes écrits pro que tu en avais fais etc. », voilà, et après reprendre avec elle « je me suis permise de, parce que tu m'avais dit... » « oui oui mais non au contraire, je me rends
 146 compte que l'exercice est moins difficile qu'est ce que je pensais, ça va me permettre de faire ma place dans le groupe plus facilement. ? Mais ça c'est toujours négocié en entretien
 147 individuel avant. Pour pas mettre quelqu'un en difficulté. Voilà, ça c'est un exemple concret de maillage entre l'individuel et le collectif.

148 G25 : Ne « pas mettre en difficulté », c'est aussi en soi un exemple de pratique, de comment...

149 C25 : Oui parce que l'idée c'est de faire émerger des compétences, des qualités professionnelles, euh, et pas d'enfoncer les gens quoi..... euh l'idée c'est de leur montrer que, bah si, ils
 150 ont des compétences, mais ils les ont pas identifiées comme telles. Ils sont pas « monsieur Jourdain », ils sont éducs sans s'en rendre compte. Et je crois qu'une grosse partie de notre
 151 boulot c'est ça, c'est de faire émerger à la conscience des étudiants que oui ils sont en train de devenir éducs. Et que tel type de réaction ou tel type de réponse à un usager, ils l'ont
 152 faite comme ça et pas seulement parce qu'il sont gentils et pleins de bonne volonté !

153 G26 : Au risque de te faire te répéter, comment tu fais pour leur faire comprendre qu'il n'y a pas que du « bon sens » dans leurs interventions ?

154 C26 : Bah je, je leur explique que si il n'y avait que besoin de bon sens dans le taf, bah le bénévolat suffirait, et qu'il y aurait pas besoin de trois ans de formation, et si il y a ces trois
 155 ans c'est qu'on a besoin d'être outillé pour comprendre des situations complexes. Et que si on est pas outillé pour comprendre ces situations complexes, on peut faire beaucoup de
 156 mal. On peut faire beaucoup de dégâts avec beaucoup de bonne volonté et de gentillesse. Et que ça suffit pas. Donc il faut reprendre dans les exemples qu'ils ont ramené, parfois on
 157 est en troisième année et on reprend un exemple qui avait été amené en première année, de leurs premières réflexions et de leurs premiers questionnements, et ils se rendent compte
 158 que oui, il fallait un peu de matière pour comprendre. Ou que quand on prend des situations.... Moi ce que j'aime bien faire, notamment sur la fin de la formation, qu'ils ramènent des
 159 situations, et qu'ils les présentent comme s'ils étaient en réunion de synthèse. C'est à dire qu'ils amènent au groupe les éléments importants pour qu'on comprenne la situation et qu'on
 160 puisse réfléchir ensemble au truc. Euh, on se rend bien compte que dans des situations complexes, en matière de protection de l'enfance par exemple, on peut pas s'en tenir à ce qu'on
 161 voit, on peut pas s'en tenir à ce qui est écrit et que faut bien aller gratter un peu derrière sur les réactions, etc. pas rester dans de la confrontation, des réponses en miroir, des choses
 162 qui nous renvoient à ce qu'on est etc., mais ça c'est vraiment, ça se travaille vraiment sur le long de la formation. Avec d'autres objets que le GAP, notamment à l'écrit, je pense à la
 163 note clinique par exemple. Euh, sur le travail sur ses propres résonances émotionnelles, il a des déclics qui se font et sans une introspection poussée mais dire « ah bah tiens, moi je
 164 suis sensible à ça ». Ça c'est une question que je peux leur poser aussi parfois. Savoir s'ils ont aussi identifié chez eux des réactions des gens qu'il accompagnent, qui
 165 systématiquement les font dégoupiller. Euh, ou les mettre mal à l'aise. On essaie d'identifier ce genre de chose, puis après c'est eux qui font le chemin de savoir pourquoi ils
 166 réagissent de cette façon là face à telle problématique. Exemple : une étudiante qui me dit l'autre fois que tout ce qui touche la question du droit des femmes ça la rend épidermique.
 167 Elle dit « j'ai fait un stage en CADA, c'est pas toujours évident à ce sujet et même si je sais que c'est des questions culturelles ça me fait bondir à chaque fois ! » « Il faut que je
 168 travaille là dessus ». Différencier ce que je ressens moi et ce que j'ai à faire auprès des usagers. Voilà à elle à ça à bosser, donc après elle devra décortiquer... pourquoi, en quoi, etc.
 169 Je pense que c'est aussi déculpabiliser aussi beaucoup. Hier en GAP la question c'était « les trucs loupés, les ratés ». Moi je leur disais « mais c'est quoi un raté. Est-ce que c'est
 170 vraiment un raté dans la mesure ou vous avez six personnes en danger ? » Raté quoi ? Mais peut être que eux ils auront un impact sur leur vie sur ce raté ?

*Annexe 2.1**Entretien avec Claire --- Temps : 54 minutes 22 secondes --- Date et heure : 15 février 2013 à 15h00*

171 G27 : Au cours de cet entretien tu as plusieurs fois évoqué « les écrits », est-ce qu'en GAP tu accompagnes les étudiants sur leurs écrits ?

172 C27 : Oui. Et d'ailleurs c'est un bon outils pour en faire des professionnels. Dans le GAP le liens théorie pratique euh il va se raconter beaucoup, et dans l'écrit il se rend visible. C'est
 173 là qu'on peut le voir, ou ne pas le voir s'il existe pas. C'est un appui important. Car on peut avoir deux types d'étudiants. Il y a ceux qui justement à l'écrit vont pouvoir montrer qu'il
 174 articulent bien leur pratiques avec des bonnes références théoriques, une bonne analyse, alors qu'à l'oral ils sont en difficulté, bah ça permet de savoir qu'il sont quand même entrain
 175 de développer des compétences. Et il y a l'inverse, des écrits pas très riches, mais via le GAP on sait que les étudiants comme ça il sont bien capables de faire appel à leurs
 176 connaissances théoriques pour analyser les choses. Et leur dire « ce que tu as expliqué là à l'oral, bah écrit le ! ». C'est vraiment deux choses à travailler en parallèle. Et la posture
 177 professionnelle on la voit beaucoup dans les écrits. Vraiment. Là j'ai un exemple en tête d'une étudiante de troisième année, quelqu'un qui a commencé à prendre confiance en elle sur
 178 le terrain parce qu'elle a eu de bons retours sur un stage, etc., donc je pense qu'elle a plus de problème a bien ressentir sa légitimité à être éduc.. Mais c'est une étudiante qui a pas un
 179 parcours universitaire, qui a un bac un peu déclassé comme elle dit, voilà, qui vient d'un milieu loin d'être euh.... voilà elle dit que sa famille ils sont beaucoup plus proches des
 180 usagers de services sociaux que des éducs, bon elle dresse un tableau comme ça... Et au début ses écrits, c'était très compliqué, et là maintenant dans ces écrits on la voit vraiment
 181 comment elle est, éduc. On la voit sur le terrain, et ça se retrouve dans ces écrits ? Elle peut affirmer une posture professionnelle, le défendre et l'argumenter, à l'écrit et à l'oral. Je
 182 crois que mon taf c'est aussi encourager, valoriser, c'est un peu du travail éducatif des fois, même si mes collègues trouveraient cela discutable. Mais on est tous travailleurs sociaux
 183 au départ. Et du coup ça se sent dans le travail, tous les « je crois en toi, tu en es capable, tu vas pas te laisser abattre par des difficultés,etc... ». Et il y a aussi beaucoup de soutien à
 184 un moment car trois ans c'est long. Il y a des moments creux, des moments de doute, c'est une formation qui brasse beaucoup émotionnellement, moi je pense que notre boulot de
 185 formateur il est aussi du coup sur ce registre là. En tout cas moi je pense que c'est comme ça et je le dis à mes étudiants. Ma porte elle est ouverte et ça fait partie de mon boulot. Je
 186 suis pas enseignante je suis formatrice. Mais tous les collègues ne seront pas d'accord avec ça. Ah et pour en revenir à ton sujet, je pense que par rapport à certain d'eux qui ont un
 187 niveau universitaire bien supérieur au mien et qui utilisent beaucoup de concepts, moi je pense que je tire beaucoup mes savoirs de mon expérience. Parce que c'était ça que j'avais
 188 disposition quand j'ai débuté, et que peut être en partie c'est ça qu'attendent les étudiant, de pouvoir partager mes expériences avec eux. Petit à petit je le nourris d'autres choses, mais
 189 à la base mes connaissances elle sont plus ancrées dans une pratique que dans des savoirs théoriques et universitaires. J'en ai aussi, mais ils sont plus dilués. Je fait pas toujours appel
 190 à des concepts tout faits, ça on l'apprend un peu sur le tas. Du coup je puise dans mes expériences. Et à l'inverse j'ai des collègues qui me disent qu'ils galèrent un peu car leur
 191 expérience le est un peu loin, et il me disent bah, euh, qu'ils ont du mal à donner des exemples pro.

192 G28 : Tu as des questions ou tu veux préciser des choses ?

193 C28 : Bah que quand même, depuis que je suis là, formatrice, j'ai appris beaucoup des étudiants, et que si je retournais sur le terrain, je ferais sans doute un peu différemment.
 194 Notamment sur les écrits professionnels. En faisant un TD sur les écrits pro, je me suis rendu compte que là où je pensais être bien calée, bah en fait j'ai appris beaucoup de choses,
 195 j'écirais sans doute de manière beaucoup plus distanciée, plus réfléchie. Même si la relation c'est l'essentiel de notre travail.

*Annexe 2.2**Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h*

1 G0 : J'effectue un M1 en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours, et dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse aux moyens par lesquels les
 2 formateurs parviennent à accompagner les étudiants Éducateurs Spécialisés à faire de leurs expériences de stage des savoirs et des compétences dans un objectif de
 3 professionnalisation.

4 **G1 : Peux tu me rappeler l'ensemble de ton parcours de formation et professionnel ?**

5 H1 : Euh... alors mon parcours professionnel, donc euh, j'ai commencé... ça dépend... depuis le bac ?

6 G2 : Oui.

7 H2 : Après le bac j'ai fait un BTS action commerciale. Après quoi j'ai pas travaillé dans ce domaine parce que ça m'intéressait pas. Après j'ai fait une fac de Sociologie jusqu'en
 8 licence, et là j'étais particulièrement intéressé par la sociologie de l'éducation et j'ai bifurqué en sciences de l'éducation. En sachant que durant ces années là j'étais maître d'internat et
 9 surveillant d'externat : pion comme on disait à l'époque.

10 G3 : D'accord

11 H3 : Donc en sciences de l'éducation euh... licence, maîtrise, euh, sachant, que, j'ai pas tout de suite terminé ma maîtrise, j'ai pas fait le mémoire, j'étais à rennes 2. J'ai travaillé à
 12 cette période là comme éducateur auprès des gens du voyage.

13 G4 : D'accord

14 H4 : Notamment éducateur scolaire, et c'était mon premier sujet de maîtrise : la scolarisation des gens du voyage. Et, euh, ensuite eh bien j'ai décidé de me professionnaliser comme
 15 éducateur spécialisé.

16 G5: OK

17 H5 : Donc j'ai fait une formation d'éducateur spécialisé en situation d'emploi.

18 G6 : Toujours auprès des gens du voyages ?

19 H6 : Non, j'ai eu plusieurs emplois en fait. En MECS et la plus longue expérience en foyer d'hébergement et en service d'accompagnement à la vie sociale auprès d'adultes
 20 handicapés, euh... déficients intellectuels et malades mentaux.

21 G7 : OK

22 H7 : Et euh, pendant ma formation d'éduc, j'ai terminé mon mémoire de maîtrise et continué en DEA de sciences de l'éducation. Après, euh, après ce DEA et le diplôme d'éduc j'ai

*Annexe 2.2**Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h*

- 23 exercé comme chef de service pendant deux ans, et je suis rentré à l'IFTS comme formateur d'accompagnement vacataire l'année d'après mon diplôme d'Éducateur Spécialisé.
- 24 G8 : Et tu as été diplômé en quelle année ?
- 25 H8 : J'ai été diplômé en 2000
- 26 G9 : D'accord, donc vacataire à l'IFTS en 2002.
- 27 H9 : Oui, après je suis rentré en CDI en 2004 comme formateur et puis en 2008 comme responsable du pôle ES.
- 28 G10 : OK, euh..., dans la première expérience à IFTS comme vacataire tu étais sur quel type de formation ?
- 29 H10 : J'étais sur la formation ES. Dans des GAPs. Mais à l'époque le sigle voulait pas dire la même chose.
- 30 G11 : D'accord, c'est à dire ?
- 31 H11 : Aujourd'hui ça veut dire Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation, alors que avant c'était Groupe d'Analyse des Pratiques.
- 32 G12 : Est ce que tu sais pourquoi on a changé l'appellation du GAP ?
- 33 H12 : Ça s'est fait en 2007 au moment de la réforme du diplôme, où, euh le diplôme s'est construit sur le paradigme de la compétence.
- 34 G13 : D'accord
- 35 H13 : Et euh dans ce cadre là on a revu le projet pédagogique de la formation d'ES et de Moniteur Éducateur et du coup on a aussi revu les fonctions de formateur
- 36 d'accompagnement. Et quand on a interrogé ce qu'était le GAP, on s'est dit que, euh, c'était euh, on y faisait pas uniquement de l'analyse de la pratique.
- 37 G14 : Peux tu préciser ?
- 38 H14 : Même si l'analyse de la pratique reste le cœur de l'activité dans ces groupes là, mais que on faisait plus globalement de l'accompagnement à la professionnalisation, euh,
- 39 notamment en accompagnant les « parcours » des étudiants.
- 40 **G15 : Je reviendrais dans une question ultérieure sur le projet pédagogique que tu viens d'évoquer, mais sinon quel est l'intitulé exact de ton emploi aujourd'hui ?**
- 41 H15 : Responsable du pôle éducation spécialisé
- 42 G16 : Qui comprend les formations d'ES et de ME ?

*Annexe 2.2**Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h*

43 H16 : ES et ME en effet, pour les 4 voies d'accès à la certification, c'est à dire voie directe, situation d'emploi, apprentis et VAE. Et je coordonne tout cela, avec de responsables de
44 promotions et des responsables de domaine de formation.

45 **G17 : D'accord. Pendant combien de temps ?....**

46 - Quelqu'un entre dans le bureau... H explique qu'il est en entretien et lui demande de revenir ultérieurement. -

47 H17 : Tu disais ?

48 G18 : Je disais, pendant combien de temps exactement tu as animé des GAP ? En tout ?

49 H18 : De 2002 à euh... en fait depuis que je suis responsable de formation je continue à en animer mais avec les post-jury, c'est à dire avec les personnes qui euh, qui ont pas eu le
50 diplôme du premier coup. Donc euh, en fait j'en ai pas cette année donc jusqu'à 2012.

51 **G19 : D'accord. Est-ce qu'il existe des textes qui définissent clairement le contenu pédagogique des GAPs ?**

52 H19 : Alors des textes législatifs non, aucun...

53 G20 : Et des textes de l'Institut de formation ?

54 H20 : Alors oui, c'est le projet pédagogique qui fait référence à cette modalité d'accompagnement.

55 G21 : D'accord. C'est ce texte que l'on peut télécharger sur le site de l'institut de formation ?

56 H21 : Euh oui, mais ce qui est téléchargeable c'est loin d'être complet, c'est euh, du coup, c'est un dossier rectificatif, c'est à dire qui intègre les ECTS, les crédits européens. Donc
57 euh, suite à l'arrêté du 25 Août 2011, donc je pense pas que dans ce document soit détaillé la place du GAP. C'est fait dans un autre texte....

58 G22 : Tu penses que je peux me le procurer ?

59 H22 : Oui, je l'ai, je peux t'envoyer la partie relative au groupe d'accompagnement. Par contre du coup, est-ce que je fait référence à ça. (Il se parle à lui même et regarde l'écran de
60 son ordinateur en recherchant un texte). Par contre tu pourras aller télécharger le guide des stages et dans le guide des stages il y a un chapitre relatif à l'accompagnement et, euh, une
61 référence est faite au GAP. Par contre il y a peu de littérature par rapport au GAP, mais il y a quelques écrits.

62 G23 : D'accord. Et de quelle manière à partir de ce document, le projet pédagogique de l'Institut de Formation, sont définies les consignes données aux formateurs pour qu'ils
63 accompagnent l'articulation théorie pratique des étudiants ?

*Annexe 2.2**Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h*

64 H23 : Ola... Alors dans le projet pédagogique on va identifier plusieurs choses. Il y a pas que le GAP qui sert à ça. Hummm, il y a le GAP mais on va sûrement y revenir après, mais
 65 du coup il y a les travaux de formation. Premier support en temps que tel, l'écrit. La place de l'élaboration écrite fait partie intégrante du processus de professionnalisation. Euh,
 66 puisque l'activité d'écriture accompagne la maturation du processus qui permet de formaliser sa pensée. Et cette formalisation elle s'appuie de part les consignes qui sont données,
 67 toujours sur une expérience pratique de terrain, qui va être interrogée et analysée à la lumière d'apports théoriques. Donc les travaux ils servent d'abord et avant tout à ça. A favoriser
 68 des articulations entre la pratique et la théorie. Si possible dans une circularité, c'est à dire qu'on part d'une situation pratique, on la questionne on formule des hypothèses de
 69 compréhension en s'appuyant sur des éléments théoriques qui vont servir à une adaptation ou à modifier sa pratique par la suite.

70 G24 : OK, Il y a donc les écrits, mais aussi ?

71 H24 : On peut aussi évoquer le travail qui est fait par les référents professionnels. C'est les référents qui accompagnent les étudiants lorsqu'ils sont en stage. Parce que la formation
 72 d'ES est en alternances avec 1450h de formation théorique et 2100h de stage. De formation « pratique ». Et donc quand les étudiants sont en stage, logiquement, enfin là c'est
 73 réglementaire pour le coup, le terrain de stage qu'on appelle les « sites qualifiants », il y a un référent professionnel qui lui aussi est amené à favoriser ce travail d'articulation entre la
 74 pratique et la théorie. Donc c'est pas uniquement le boulot des formateurs de l'Institut de Formation. Ça fait partie intégrante du travail d'accompagnement du référent professionnel.
 75 Et ça c'est un élément vraiment essentiel.

76 G25 : OK

77 H25 : Et troisième point, alors « l'accompagnement ». On va parler de l'accompagnement parce que l'accompagnement d'étudiants à l'Institut de Formation il se fait, euh, de manière
 78 individuelle et de manière collective. C'est à dire que chaque étudiant est inscrit dans un groupe, le GAP, qui est composé d'un douzaine d'étudiants, et qui va être accompagné de
 79 manière longitudinale, donc tout au long de sa formation par le même formateur. Mais ce formateur là, il est aussi chargé d'accompagner individuellement chaque étudiant de ce
 80 groupe. Et, alors notamment via la lecture et l'appréciation des travaux qui sont produits par étudiant, mais aussi dans, euh, plus globalement dans l'accompagnement du parcours de
 81 formation avec aussi une réflexion quant au choix de stage, à la pertinence de ces choix, donc qui vont être mis en questionnement, en interrogation, eu égard au parcours antérieur et
 82 aux compétences déjà acquises du stagiaire. Ses connaissances, euh, eu égard à ce qu'il souhaite faire peut être après dans sa vie professionnelle. Et aussi en étant garant du respect
 83 des textes réglementaires qui imposent un certain nombre de choses. Voilà.

84 **G26 : OK. Est-ce qu'il existe un fiche de poste pour les formateur à l'IFTS ?**

85 H26 : Oui

86 G27 : Pareil, est ce que je peux me la procurer ?

87 H27 : Euh, sssssssss, je suis pas sûr que c'est un document qui puisse sortir de l'IFTS. Je demanderai.

88 **G28 : D'accord. Question suivante, par quels moyens tu parviens à aider les étudiants à articuler théorie pratique au sein même du GAP ?**

89 H28 : Alors, euh, ce travail il a, il va se faire à partir de deux supports. Soit on est dans le cadre justement plus d'une analyse de la pratique, c'est à dire un étudiant qui revient avec
 90 une situation vécue, euh, pendant son stage qui, une situation qui l'interroge, et alors euh, et qu'il a envi de partager avec le groupe, le collectif. C'est là où c'est intéressant d'ailleurs

Annexe 2.2

Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h

- 91 car le collectif, c'est tout le collectif qui va l'amener à se déplacer, c'est à dire à regar... à questio.... A observer et questionner la situation de manière autre, différente que si il était tout
 92 seul avec la situation. Euh, bon ça c'est un premier support, le deuxième support c'est l'accompagnement des travaux, mais qui s'apparente à la première situation parce qu'à chaque
 93 fois on repart d'un cas concret. Même pour l'accompagnement du mémoire il faut partir de situations concrètes qui vont alimenter finalement la construction de la problématique du
 94 mémoire et toute la réflexion autour du sujet retenu. Euh, donc à chaque fois moi je procède, euh, j'ai envi de dire « de la même manière ». Enfin j'essaye. C'est à dire la première
 95 chose c'est de préciser le contexte. Donc préciser le contexte, euh, c'est à dire le contexte institutionnel, c'est à dire de dire comment telle ou telle action, tel ou tel accompagnement,
 96 voilà, la statut, voilà, est pensé dans l'institution. Si il est question du partenariat par exemple, on va demander à l'étudiant, je vais demander à l'étudiant de nous dire, euh, qu'est ce
 97 que ça veut dire le partenariat dans l'institution ? Où est-ce qu'il est défini ? Comment il est défini ? Euh, et est-ce que lui il est au clair déjà avec le cadre institutionnel par rapport à
 98 la question du partenariat. Voilà. Même chose si l'étudiant parle de la référence éducative : Qu'est ce que ça veut dire la référence éducative dans cette institution là, euh, ensuite peut
 99 être de dire comment il perçoit cette notion là ? Est-ce qu'il a lui une autre approche ? Est-ce qu'il a une définition, euh, référencée ? Voilà, en tout cas de situer du coup le cadre
 100 contextuel, institutionnel, le cadre théorique qu'il a déjà, par rapport à une situation. Ensuite ça va être d'explicitier le déroulement de la situation vécue. Et dans l'explicitation, je vais
 101 veiller à ce qu'il y ait, à ce que l'étudiant il utilise le « je », qu'il s'implique dans ce que il a lui observé, dans ce qu'il a... et ça sur différents registres. De l'ordre de l'observation, de
 102 faits, euh, de l'ordre du ressenti, de l'ordre de ses réactions et de ce qu'il a produit comme action. Et de l'ordre de ce qu'il en comprend. Voilà donc une attente, euh, d'implication dans
 103 cette description, avec le je, donc et euh vraiment une attente de description de ce qu'il s'est passé qui viendrait répondre à la question du comment ça s'est passé. Et comment ça s'est
 104 passé et quelle place, euh, quelles était ton implication dans cette situation ? Et le deuxième axe auquel, de travail, auquel je vais prêter attention, bah c'est la question du pourquoi ?
 105 Alors le pourquoi du côté de la cause, ou du côté de l'intention. Pour-quoi en un ou deux mots. Pourquoi tu décide de serrer la main à ce jeune plutôt que de lui faire la bise ? Bah
 106 parce que du côté de ses carences affectives, etc. Donc là on est du côté de la cause, Et puis on peut aussi être du côté de l'intention, c'est pour éviter, euh, que par la suite il me
 107 confonde avec je ne sais pas qui. Le pourquoi, en fait la théorie elle est dans le pourquoi. Parce que ça veut dire que dans son explicitation, dans sa formulation, j'attends qu'il y ait,
 108 même dans la construction même de ses phrases, qu'il y ait des coordinations, parce que pour, en vue de.
- 109 G29 : D'accord. Pendant...
- 110 H29 : Et c'est euh l'articulation, le voilà, entre la capacité à décrire et à se décrire dans l'action net en même temps à dire pourquoi on a fait ça plutôt qu'autre chose qui fait, euh, la
 111 professionnalisation. Pour moi c'est ça qui fait la différence entre un professionnel et quelqu'un qui l'est pas. C'est qu'on sort de la pratique empirique. C'est qu'on sort du bon-sens, du
 112 simple bon sens entre guillemets. Même si il est souvent nécessaire, voilà, à la rigueur ce qui va peut être faire la différence entre un professionnel et quelqu'un qui l'est pas, c'est que
 113 quelqu'un qui l'est pas va pouvoir dire que bah oui il a fait tel acte parce qu'il pense que c'est ce qu'il faut faire, que c'est bon, qu'il a l'habitude, qu'il a voilà. Mais il saura pas
 114 forcément dire pourquoi en temps que tel. Notamment en s'appuyant sur des éléments d'ordre théorique parce que si on veut pouvoir répondre à la question du pourquoi, il faut
 115 pouvoir faire appel à un certain nombre de connaissances. Et ces connaissances elle sont mobilisées, elles sont mises en acte. Et c'est ça qui fait la compétence. Et c'est ça qui fait
 116 que ça va pouvoir être transposable. C'est ça qui fait une compétence. C'est une des conditions pour que ce soit une compétence on va dire. Transposable à une situation, du même
 117 type, similaire etc. ?
- 118 G30 : D'accord... Il y a le contexte, le comment, le pourquoi...
- 119 H30 : Le contexte, le comment, et le pourquoi, et la théorie elle est là.
- 120 G31 : Est ce que tu accompagne les étudiants de la même manière à l'écrit que dans l'analyse de la pratique en GAP pour développer ces mêmes compétences ?
- 121 H31 : En tout cas j'attends la même chose à l'écrit qu'à l'oral ouais. C'est vraiment le cœur de l'accompagnement qu'il soit collectif, individuel, à l'écrit à l'oral, pour moi, il se jour

*Annexe 2.2**Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h*

122 dans l'explicitation. Dans cette articulation entre le comment et le pourquoi. Dans un contexte précis, donc situé. Et c'est grâce à ça qu'on peut lire les compétences et c'est valable
123 aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

124 G32 : est-ce que la réforme avec le référentiel de compétence est venu modifier la manière dont on conçoit aujourd'hui le Gap ?

125 H32 : ouais, ouais, alors euh... il est venu modifier notamment du fait parce que la réforme elle s'est faite, c'est le fruit de plusieurs choses hein. C'est une volonté des pouvoirs
126 publics et une volonté des employeurs de la branche professionnelle. Mais c'est aussi pour rendre compatible le dispositif de la VAE et les dispositifs de formation. C'est à dire
127 permettre des passerelles de l'un à l'autre pour quelqu'un qui ayant commencé un parcours de certification par la VAE mais n'ayant pas tout obtenu, c'est à dire an ayant obtenu une
128 validation partielle puissent ensuite intégrer la formation pour obtenir suivre le domaine de formation qu'il lui manque et euh au final obtenir son diplôme.

129 G33 : D'accord.

130 H33 : Et donc euh, la réforme elle vient formaliser tout ça, et on s'est fortement influencés, inspirés plutôt, des accompagnements qu'on menait dans le cadre de la VAE pour
131 développer cette pratique dans la formation. On, parce que dans l'équipe pédagogique, aujourd'hui je pense que c'est la grande majorité des formateurs à l'IFTS.

132 G34 : Est-ce que selon toi la réforme a modifié profondément la voie d'accès à la professionnalisation ?

133 H34 : C'est compliqué comme question car les contenus de la formation ne sont plus les mêmes, donc euh, déjà il faudrait voir quel est l'impact de ces contenus sur la
134 professionnalisation, mais euh, alors il y a, comment on pourrait dire ça, il y a à la fois, parce que le terme de professionnaliser est polysémique et équivoque, donc nous en temps
135 que centre de formation on va le considérer du côté du processus, c'est à dire aider, accompagner quelqu'un pour qu'il devienne un professionnel. Ce qui est complètement modifié
136 entre avant et maintenant après la réforme, c'est que aujourd'hui un professionnel il est défini en partie par le référentiel professionnel qui dit ce que doit être un professionnel. Avec
137 notamment un certain nombre de fonction, d'activités que ce professionnel doit être capable de réaliser. Et il définit les compétences qu'il faut donc avoir pour mettre en œuvre ces
138 activités. Donc finalement ça ça serait notre objectif. Donc déjà dans la démarche de professionnalisation il y a une évolution parce que on voit apparaître des activités ou des
139 fonctions d'éducateurs qui n'existaient pas avant, qu'étaient pas mises en valeur comme ça. Comme le fait d'exercer des fonctions de coordination de projet ou d'équipe ou le fait euh,
140 de travailler en partenariat et en réseau. C'est comme la compétence transmettre et transférer ses savoirs. Y a déjà donc une évolution de la professionnalisation. On ne forme plus
141 pour exercer les mêmes choses concrètement, et après dans le processus, donc dans l'acte de formation, euh...je pense qu'on vient de l'évoquer, euh je pense que la démarche
142 d'explicitation là de la pratique elle est aujourd'hui, elle a été renforcée et euh après dans le dispositif pédagogique euh, bah non c'est toujours l'importance de l'écrit, en tout cas ici
143 c'est l'importance des travaux écrits et puis euh il y a une mixité entre des cours magistraux, les travaux dirigés, toujours en essayant de favoriser une pédagogie active avec euh des
144 des espaces de formation en grand groupe et d'autres en petits groupes et alors là où on a évolué c'est que maintenant on est dans une pédagogie où on part davantage de
145 l'expérimentation. Par exemple, sur la question du projet, euh, plutôt que de faire des cours sur le « projet » puis une fois que les cours sont fait d'envoyer les étudiants mettre en
146 place, fin... élaborer et mettre en œuvre des projets, aujourd'hui on demande aux étudiants de repérer quels sont les différents types de projets dans les institutions, de proposer un
147 projet et à partir de là on décortique la démarche qui a été mise en œuvre et euh on l'analyse. Et on formalise cette démarche en conclusion, tout au long de l'accompagnement et en
148 conclusion avec des apports théoriques. Donc là on a inversé sur plusieurs thématiques de la formation on procède avec cette démarche d'expérimentation.

149 G35 : OK

150 H35 : Donc on part davantage de l'expérience

Annexe 2.2

Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h

151 G36 : Donc tu parles de partir de l'expérience pour développer des compétences ?

152 H36 : Bah oui, c'est d'arriver à ce que l'étudiant, le futur professionnel acquiert cette euh, cette démarche là. Alors il y a différentes étapes, par exemple et alors ça c'est intéressant
 153 comme question parce que euh, on l'a pas, enfin si on l'a formalisé depuis peu, d'ailleurs ça fait depuis septembre, euh, avec mais euh, c'est parce que c'est aussi une attente des
 154 ECTS. Avec euh, une progression dans l'acquisition des compétences, qui irait de connaître à formaliser. En passant par Connaître, comprendre, expérimenter, analyser, maîtriser,
 155 formaliser. Donc là on s'inspire d'une progression pédagogique, donc inspirée de la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, Benjamin Bloom, et donc qui vient traduire une
 156 évolution dans la progression, dans les apprentissages. Donc étapes repérées, euh pour autant ça on a assez peu expérimenté de notre place de formateurs. Par contre, euh, nous on
 157 avait bien identifié trois étapes. Qui correspondaient aux trois années de la formation (d'ES). C'est à dire que, on va dire que jusqu'à présent, la première étape c'est de se dire : à
 158 l'issue de la première année il faut absolument que l'étudiant il soit capable d'observer une situation, le la retranscrire en euh, en relatant sa propre implication dans la situation et de
 159 formuler des questions. Voilà, donc là on s'arrête à l'étape du questionnement mais ça il faut vraiment que ça ce soit bien en place ça l'issue de la première année. Voilà, j'ai vécu ça,
 160 les différents acteurs impliqués, voilà comment moi j'ai réagit, voilà ce que ça m'a, ça a induit chez moi, voilà etc. Et voilà les questions que ça me pose. Ça a l'issue de la première
 161 année. A l'issue de la deuxième année, euh, à cette étape là doit s'ajouter la capacité à euh, formuler des hypothèses de compréhension, en s'appuyant sur des références théoriques.
 162 Pluridisciplinaires. Et à la fin de la formation, eh bien on va ajouter le fait que euh, eh bah l'étudiant doit être capable du coup de mettre en rapport, de mettre en lien plusieurs
 163 situations vécues. Et euh, d'identifier les compétences qu'il mobilise dans le traitement de cette situation, de ces situations. Voilà. Et ça ça donne des grands repères pour se dire bah
 164 ça c'est acquis ou ça c'est encore ne cours d'acquisition et il y a encore du boulot, etc.

165 **G37 : D'accord. C'est bien complet ! Pour terminer, est-ce que tu pourrais me donner un ou plusieurs exemples d'accompagnements vécus ? Sur le thème que tu choisis, en**
 166 **gardant en tête un étudiant en particulier, ou un groupe, et comment tu es intervenu auprès de lui ou d'eux ?**

167 H37 : Ola ! Mmmmm, quelle situation, alors là ça fait un an. Quelle situation....

168 G38 : Il peu autant s'agir d'une situation de réussite comme d'une situation d'échec.

169 H38 : La situations qui me viennent le plus à l'esprit c'est l'accompagnement des VAE parce que c'est ce que j'ai fait beaucoup mais c'est pas tout à fait la même chose. Mais en VAE
 170 on a pas les mêmes attentes en terme de référencement théorique. C'est à dire que dans un livret 2 de VAE, on attend pas à ce qu'un candidat il étaye avec des références théoriques
 171 identifiées. Alors que pour un étudiant en formation on attend ça, parce qu'on sait que ça fait partie des attentes des évaluateurs.
 172 Alors, une situation d'accompagnement d'un étudiant, olalaaa j'ai un souvenir sur le DC 3, c'est pas forcément....

173 G39 : Je sais que ce n'est pas simple.

174 H39 : Ouais et là ça date d'au moins un an, c'est un élève ou un groupe ?

175 G40 : Ça peut être les deux.

176 H40 : Ouais un groupe alors plutôt.

Annexe 2.2

Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h

177 G41 : OK

178 H41 : Alors c'est le dernier groupe que j'ai accompagné, ce sont des étudiants qui n'avaient pas obtenu le DC 3, donc le domaine de compétence numéro 3 sur euh la communication
 179 et le travail en équipe pluri-professionnel. Et donc dans ce cadre là enfin pour valider ce DC, ils doivent écrire un journal d'étude clinique dans lequel ils doivent relater à partir d'une
 180 situation éducative vécue, dans la quelle ils sont impliqués, euh « comment ils sont intervenus en équipe, et euh les compétences qu'ils ont mobilisé pour collecter de
 181 l'information, retranscrire de l'information, et euh communiquer cette information à d'autres. Voilà c'est ça, les compétences c'est ça. Du coup, dans ce travail, euh, quasiment, euh, je
 182 suis reparti des écrits qu'ils avaient fait pour leur premier passage au diplôme, pour lequel ils n'ont pas validé ce domaine de compétence. Et je me suis aperçu que pour tous il y avait
 183 la même difficulté, euh, à savoir une difficulté à dire je, c'est à dire à s'impliquer, et qui se traduisait plutôt par une utilisation du nous au titre de l'équipe. Donc euh, une difficulté à
 184 identifier ce qui était de l'ordre d'une pratique institutionnelle, parfois formalisé dans une procédure, voire un protocole, et à identifier ce qui relevait de leur propre action. Donc
 185 finalement une difficulté à distinguer ce qui est de l'ordre du prescrit et ce qui est de l'ordre du euh, du réel, du réalisé. Ça c'était un premier point. Donc difficulté à dire je, en temps
 186 que tel, et euh plutôt généralement une bonne capacité à décrire l'action, quand même ce qui est fait, mais rarement à dire euh, pourquoi ils ont, par exemple contacté le chef de
 187 service plutôt que le collègue X ou Y, ou pourquoi ils ont préféré téléphoner que d'envoyer un mail, etc. Donc finalement dans l'explicitation ce qui faisait défaut c'était la question
 188 du pourquoi et donc de la théorie qui va avec ?. Sachant que cette théorie, elle peut se trouver à la fois dans des références bibliographiques, mais aussi en référence au cadre
 189 institutionnel. Donc une difficulté à utiliser leurs connaissances sur le cadre institutionnel, et euh à réinjecter ça dans l'écriture du pourquoi il agissaient de telle ou telle manière.
 190 Alors le travail d'accompagnement de ce groupe, au risque de me répéter, ça a été d'abord d'identifier la place, enfin le fonctionnement institutionnel, en ce qui concerne le travail
 191 d'équipe, d'identifier euh, donc le mandat de l'institution, le statut des différents professionnels et leurs fonctions. En fonction justement de la situation éducative qu'ils avaient retenu,
 192 ça a été de décrire euh, lorsqu'il y en avait, lorsqu'elle était formalisée du moins, quelle était la pratique institutionnelle. Exemple si la situation c'est une réunion lors d'un synthèse
 193 d'un jeune, voilà, comment ça se passe, de décrire comment ça se passe, voilà quel est le prescrit : l'éducateur référent, hop c'est quoi un éducateur référents, il doit aller consulter les
 194 différents professionnels qui interviennent dans la situation du jeune, il doit aller consulter les écrits qui ont été réalisés au cours des six derniers mois sur ce jeune, etc. Bon déjà si
 195 c'est déjà écrit quelque part donc déjà pouvoir décrire ça. C'est de décrire quelles sont ensuite les supports de communication utilisés dans l'institution. De les identifier. Donc de
 196 procéder par étape comme ça donc de pouvoir clarifier le cadre institutionnel : avec qui je bosse, est ce qu'il y a un mandat, avec qui je bosse, quels sont les pratiques, les procédures
 197 en place euh, de les décrire, quels sont les outils de communication, et de dire euh, ; voilà dans quel cadre ils sont utilisés. C'est à dire voilà est-ce que on s'inscrit dans une
 198 communication formelle, informelle, euh, et euh, et de la déjà de définir tous les mots clefs qui sont utilisés, de les définir avec des références théoriques qui sont référencées. Donc
 199 déjà un travail de défrichage, où est-ce que je travaille, avec qui, avec quels outils, euh, clarifier les mots utilisés, en les définissant. Déjà c'est un gros travail de fait, parce que une
 200 fois que ça c'est fait euh ça va justement faciliter dans le travail d'explicitation qui va suivre, travail d'explicitation qui vise à faire preuve des ses compétences en matière de travail
 201 d'équipe et de communication professionnelle eh bien, parce qu'on aura identifié les fonctionnements on va pouvoir les réutiliser pour « justifier » ou argumenter pourquoi on a fait
 202 comme ça et pas autrement. Il est convenu que lorsque j'ai réalisé un premier jet du projet personnalisé de l'adulte untel, je communique par mail au chef de service. Et là je l'ai pas
 203 fait parce que. Et de décrire à chaque fois en mettant en contexte comment on l'a fait pourquoi on l'a fait, et éventuellement pourquoi on l'a pas fait et donc ça veut dire qu'on a fait
 204 autrement, et donc de décrire cet autrement. Et comme ce travail c'est un journal, il y a l'idée d'une chronologie et on va y aller comme ça de petit à petit, en prenant les faits, les
 205 actions concrètes réalisées les unes après les autres en essayant de les mettre en valeur et en sens. Soit en s'appuyant sur les éléments de pratique de l'institution ou de l'équipe, soit en
 206 s'appuyant sur des éléments d'ordre théorique. Donc voilà en fait on découpe l'action et on la décrit en essayant d'aller du côté du pourquoi en utilisant un de ces axes ou les deux.
 207 Finalement c'est un travail, bah, en fait souvent ils ont bien fait l'action, donc c'est davantage un travail de maïeutique. C'est d'identifier les connaissances les savoirs les compétences
 208 qu'on a acquises mais c'est de les mettre, de les conscientiser et de les mettre en valeur.

209 G42 : OK, Y a-t-il des choses que tu voudrais ajouter ou préciser ?

210 H42 : Ola tu crois ? J'en ai déjà dit beaucoup ! Je sais pas si c'est suffisant !

Annexe 2.2

Entretien avec Henri --- Temps : 57 minutes et 04 secondes --- Date et heure : le 29 janvier 2013 à 15h

211 G43 : Si si, ne t'inquiètes pas je repars avec un contenu d'entretien bien riche ! Merci beaucoup !

212

- FIN -

Annexe 3.1

Tableau d'analyse Claire

Texte Brut et <u>Unités de sens</u>	Idées développées	Sous thème	Thème
<p>G0 : J'effectue un M1 en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours, et dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse aux moyens par lesquels les formateurs parviennent à accompagner les étudiants Éducateurs Spécialisés à faire de leurs expériences de stage des savoirs et des compétences dans un objectif de professionnalisation. Notamment au sein du GAP.</p> <p>G1 : <i>Peux tu me rappeler l'ensemble de ton parcours de formation et professionnel ?</i></p> <p>C1 : Depuis le début ?</p> <p>G2 : Depuis ton Bac...</p> <p>C2 : Alors <u>après mon bac j'ai fait une année de lettres. J'ai fait un bac littéraire</u>, A2 à l'époque mais ça met en avant mon grand âge donc euh..... Après mon bac littéraire <u>je voulais faire un DUT de communication. Mais j'ai d'abord fait une année de lettre en attendant d'être prise en DUT. J'ai fait ensuite un DUT Communication d'entreprise et relations publiques à Bordeaux.</u> Ensuite je suis revenu dans ma région, <u>j'ai fait divers petits boulots de vente, d'intérim dans des centres d'appel, et pas mal de choses comme ça. J'ai travaillé au festival des jardins de Chaumont</u> au tout début à la création, enfin voilà, j'ai fait plein de trucs comme ça. Je suis retournée en formation plus tard, trois ans après, <u>j'ai fait une licence de sciences de l'éduc à Bordeaux</u>, j'y suis retourné. Mon idée à l'époque c'était de <u>passer le concours de l'IUFM.</u></p>	<p>Formation (bac L)</p> <p>Formation (fac litt.)</p> <p>Formation (DUT comm)</p> <p>Expérience pro (vente, télécom, animation)</p> <p>Formation (licence SEF)</p>	Ressources internes	Le formateur

<p>G3 : Hum Hum</p> <p>C3 : J'étais pas absolument convaincue du truc mais à l'époque c'était une option. Et puis après dans l'intervalle j'ai découvert <u>je sais pas bien comment le métier d'éduc et j'avais dans mon idées l'envie de travailler avec des ados qui avaient des soucis avec la justice</u>. A l'époque c'était formulé comme ça. Donc euh après cette licence de science de l'éduc j'ai rebossé à droite à gauche pendant quelques années et j'ai finalement pas passé le concours de l'IUFM mais j'ai passé le concours d'entrée d'éducateurs spécialisé et la PJJ en même temps.</p> <p>G4 : En quelle année ?</p> <p>C4 : En 1997</p> <p>G5 : D'accord</p> <p>C5 : <u>Donc en 1997 j'ai le concours de la PJJ, pas celui de l'école d'éduc. Donc deux ans de formation PJJ puis j'ai bossé à la PJJ jusqu'en 2008 avec déjà dans mon parcours PJJ une dispo de quasiment un an suite à mon premier congé mat', euh où j'ai bossé quelques mois en CHRS.</u></p> <p>G6 : D'accord.</p> <p>C6 : Puisque mon idée depuis le début c'était « je veux être éduc », c'était pas le cadre ministère de la justice, fonction publique etc. qui m'intéressait c'était vraiment éduc. Voilà, donc j'ai un peu mal pris de ne pas avoir le concours d'éduc. A choisir j'aurais préféré mais voilà, la formation à la PJJ elle était rémunérée aussi et ça permettait de faire bouillir la marmite pour deux étudiants car mon mari l'était aussi à l'époque. Donc c'était pas négligeable. <u>Et depuis 2008 bah formatrice ici.</u></p>	<p>Orientation vers l'éducation spécialisée</p> <p>Expérience pro.</p> <p>Educ spé + PJJ</p> <p>Formation (éduc PJJ)</p> <p>Expérience pro (CHRS)</p> <p>Confirmation intérêt pour éducation spécialisée</p> <p>Expérience pro. (entrée en formation d'éducateurs)</p>	<p>Ressources internes</p>	<p>Le formateur</p>
<p>G7 : OK</p> <p>C7 : En gros c'est à peu près ça. Après quand j'ai reçu mon décompte il y a quelques années, de points de retraite, il y en a trois pages j'ai halluciné je ne me souvenais pas de tout ça mais j'ai vraiment fait plein de trucs.</p> <p>G8 : OK quel est intitulé de ton emploi actuel ?</p> <p>C8 : Je suis formatrice au sein du pôle éducation spécialisé</p> <p>G9 : Pendant combien de temps as-tu animé des Gaps ?</p> <p>C9 : Et bien ça fait 4 ans et demi</p> <p>G10 : OK</p> <p>C10 : Chez les ME et chez lez ES</p>	<p>Expérience très variée</p> <p>Expérience pro (formatrice)</p> <p>4 ans et demi dans ce métier</p> <p>Pôle éducation spécialisée (moniteur éducateur et éducateur spécialisé)</p>	<p>Ressources internes</p>	<p>Le formateur</p>

<p>G11 : Sais-tu s'il existe des textes qui définissent clairement le contenu pédagogique des GAPs ? C11 : <u>Mis à part des documents internes qui m'ont été transmis par le responsable de filière ME à l'époque où je suis arrivée, mais c'était une espèce de Charte éthique du fonctionnement du Gap, euh j'ai pas connaissance d'autre chose, en tout cas pas de l'extérieur et d'un point de vue général.</u> G12 : D'accord. C12 : De toute façon, même la fonction de formateur dans la convention collective elle existe pas !</p>	<p>Absence de ressources extérieures // textes</p> <p>Statut formateur non clair</p>	<p>Ressources extérieures</p>	<p>Le formateur</p>
<p>G13 : D'accord. Est-ce que par contre il existe une fiche de poste ? C13 : <u>Oui</u> G14 : Est-ce que tu penses que je pourrais me la procurer. C14 : Il faut que je sache si elle peut sortir, mais euh... G15 : J'en ai déjà fait la demande au responsable du pôle ES C15 : D'accord très bien G16 : Dans cette fiche de poste, y a-t-il une section réservée à l'animation des GAPs ? C16 : A mon souvenir non, je ne sais plus précisément comment c'est formulé mais je pense que ça reprend à la fois l'accompagnement de groupe et l'accompagnement individuel. Euh, la, l'accompagnement des étudiants sur les liens théorie pratique, etc. Voilà et puis je pense que sont listés quelques points par rapport à l'organisation, les tâches et les responsabilités qui sont inhérentes à ça mais j'avoue que je ne m'en rappelle plus dans le stricte détail. Ah, il y a aussi le projet pédagogique de l'IFTS. Mais il faudrait que je le relise, comme ma fiche de poste d'ailleurs.</p>	<p>Existence d'une fiche de poste</p> <p>Qui est interne...</p> <p>Quelques consignes quant aux fonctions de formateur</p> <p>Projet pédagogique</p>	<p>Ressources externes</p>	<p>Le formateur</p>
<p>G17 : Euh, OK. Alors dans le cadre de l'exercice de tes fonctions, comment fais-tu pour accompagner les étudiants dans l'articulation théorie / pratique que tu viens d'évoquer ? C17 : Je suis pas sûr que ça apparaisse dans la fiche de poste en tant que tel. Je vérifierai. Je dirai que le premier point c'est de les faire raconter. Qu'ils puissent raconter leurs expériences. Euh, donc un travail d'observation, rapporter une observation de ce qu'il s'est passé sur le terrain et quand je leur ouvre ça je leur dis bien que ce qui a pu leur poser question ou ce qui a pu leur poser difficulté, et les mettre en difficulté éventuellement, mais aussi et peut être surtout les bons moments partagés, les rigolades qu'ils ont eu, les blancs, leurs moments de solitude...</p>	<p>Partir du récit – leur faire raconter</p> <p>Travail à partir du problématique, mais aussi des moments agréables, du banal</p>	<p>L'oral</p> <p>Analyse de la pratique</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>C17 (suite) : <u>Voilà j'essaie d'équilibrer sinon on ne peut partir que dans les difficultés et je suis pas sûr que ce soit que dans les difficultés qu'on apprenne le métier. C'est aussi sur tout ce qui fait bah qu'on a envie d'y retourner le lendemain quoi. Donc sur la relation, sur les petits moments, oui sur les éclats de rire, sur les petits bonheurs partagés ou sur les émotions partagées, euh Voilà. J'essaie toujours de leur présenter les choses, voilà la palette assez large. Parce que je me dis aussi que si on les emmène simplement sur le fait de raconter leurs difficultés ça peut être compliqué. Surtout qu'il faut un peu de temps pour qu'un groupe se constitue, se fasse confiance etc. Et que de partager oui</u></p>	<p>Toujours idée qu'il n'y a pas que le problématique qui permet d'apprendre le métier</p> <p>Travail sur la dynamique du</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Animation du GAP</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<p>d'abord des émotions et des rigolades etc. euh ça facilite aussi souvent la prise de paroles d'autres dans le groupe. C'est-à-dire que si on est à raconter je sais pas un repas qui a terminé en bataille de petits suisses, euh, c'est plus facile de dire aussi « oui bah ça m'est arrivé aussi, je me suis complètement fait déborder, j'en ai pris un dans la poire et on a vachement rigolé et bon voilà. J'essaie de partir d'observation et de récits. C'est ce qu'on est en train de travailler en ce moment d'ailleurs avec la venue d'un intervenant et de vraiment travailler sur le voilà, le récit, voilà ce qu'il s'est passé. Lui, François Hébert il dit que quand on réussit à écrire un récit l'analyse elle est déjà au ¾ faite. Voilà parce qu'on a déjà tous les éléments d'observation.</p> <p>G18 : François... ?</p> <p>C18 : François Hébert. (Elle me tend un livre). Voilà, tu pourras regarder tout à l'heure si tu veux après notre entretien.</p> <p>G19 : Chemins de l'éducatif, de François Hébert, éditions Dunod.</p>	<p>groupe GAP</p> <p>Importance de l'humour et de la convivialité</p> <p>Observation et récit comme départ à l'analyse de la pratique</p> <p>Intervention au sein de la formation de professionnels – chercheurs écrivains</p> <p>Littérature professionnelle</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Ressources externes</p>	<p>Le formateur</p>
<p>C19 : C'est une bible. Donc voilà plutôt partir de l'observation, et je pense que dans le travail que je fais en Gap j'essaie de garder la démarche qu'on a pour les écrits. Mais qui est une démarche professionnelle. C'est-à-dire observer, questionner, essayer d'aller chercher à droite à gauche des éléments pour comprendre et pour pouvoir après analyser, et donc modifier ma posture professionnelle. C'est euh, ces étapes là on les retrouve dans les écrits, et euh, du coup j'essaie de l'applique aussi dans le GAP, de façon très stricte et très visible, mais moi je l'ai en tête. Et de les amener à tenir ce cheminement car moi je pense que professionnellement parlant c'est comme ça qu'on réfléchit. On observe d'abord, on interroge, on essaie de comprendre puis après on peut analyser et adapter notre posture professionnelle. Donc euh je leur présente comme ça et euh je suis vigilante par rapport à l'écrit et à l'oral j'essaie de faire un peu la même chose. Donc de les laisser raconter, de les interroger sur ce qui a pu les questionner, voilà, qu'est-ce que ça soulève comme question, comme surprise, comme étonnement, voilà, ce qui peut permettre au reste du groupe de questionner et de voir ce que ça peut aussi soulever comme question chez les autres avec du recul et en étant pas dans la situation. Puis après d'essayer petit à petit de renvoyer les éléments d'hypothèse et là de ramener des éléments théoriques, mais en ouvrant la question à tout le monde. Qu'est ce qu'on peut essayer d'amener à untel comme hypothèse, dans quoi on peut piocher euh, leur rappeler qu'ils ont eu tel ou tel cours dans les regroupement avant. Et ça a un intérêt de faire de l'ingénierie de formation en même temps. C'est bien parce que on a aussi une vision du contenu de formation au cours des semaines parce que aussi on y participe.</p>	<p>Oral = même démarche qu'à l'écrit</p> <p>Objectif = réflexivité pour changer posture professionnelle</p> <p>Méthode écrit = oral</p> <p>Similarité avec la démarche dans le travail</p> <p>Utiliser le groupe pour l'analyse collective d'une pratique</p> <p>Apports théoriques – hypothèse de compréhension</p> <p>Faire appel aux cours magistraux</p> <p>Intérêt de la participation du formateur à l'ingénierie de formation</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Le groupe</p> <p>Ressources externes</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Le formateur</p>
<p>C19 (suite) : Et ça permet de temps en temps de renvoyer, je sais pas moi par exemple de parler de punition, de sanctions et tout ça, ça me permet de leur dire « mais attendez, vous avez pas eu un cours que vous avez en plus apprécié » de l'interdit à la sanction » de machin. « Ah si ». « Et il disait quoi l'intervenant ? » Voilà. C'est comme ça qu'on peut aussi tricoter un peu les liens en amenant de</p>	<p>Rappeler les éléments vus en CM</p> <p>Pour faciliter les liens théorie-pratique</p>	<p>Ressources internes, ressources cognitives : renvoyer, tricoter,</p>	<p>Le formateur</p>

<p>la matière éventuellement. Quand on est sur un thème, euh, moi j'essaie de regarder et de dire bah euh, je dois avoir un texte là-dessus, je vous l'amène, on le fait passer et on en rediscute ou pas la fois d'après. Mais d'essayer comme ça d'amener une peu de matériaux, ou les uns les autres aussi, euh, d'échanger et quand j'ai eu un entretien avec un étudiant et qu'on a parlé d'un bouquin, d'un truc. J'essaie de me souvenir et de renvoyer la balle en disant « mais tiens, on parlais de ça l'autre jour, c'est pas toi qui avait une référence ou un truc ? ». Et petit à petit pour vraiment croiser tout ça et apporter un max de matière et puis après une fois qu'on a posé tout ça on dit « bon, bein... comment on peut essayer de voir ce qu'on pourrait en faire la prochaine fois et repartir sur le terrain avec une autre idée, essayer de mettre en œuvre autrement et puis au retour on verra ce que ça a donné, suite au prochain épisode. Et on fait comme ça un peu, un exemple : Hier encore dans un GAP en deuxième année, voilà sur la durée du stage deux, euh, une étudiante elle est passée d'une copie de la posture de sa référente, avec laquelle elle se sentait pas du tout, d'une espèce d'autorité imposée, très ferme, dans une MECS avec des petits. En disant « c'est pas du tout mon truc je ne sais pas du tout comment aborder ça », elle a essayé de se calquer là-dessus, ça n'a évidemment pas marché. Son autorité n'était pas du tout posée elle s'est fait mal mener, on en a discuté en GAP à un regroupement, elle est repartie avec l'idée d'essayer de faire autrement, il s'est trouvé que sa référente a été absente sur le terrain pendant un moment. Donc elle a du gérer un peu toute seule, elle a dû s'autoriser à faire comme elle se sentait de le faire avec sa personnalité et sa façon d'être, beaucoup plus douce et maternante certainement etc., euh, en se souvenant ce que lui avait renvoyé le GAP, et elle est revenue la fois d'après en disant « bah voilà il s'est passé telle ou telle chose avec les gamins, et ça c'est super bien passé et du coup je sais que maintenant voilà, moi mon identité professionnelle elle est plutôt de ce côté-là », et euh j'ai cet exemple en tête car c'est sur un temps assez court, en trois regroupement successifs on est passé d'un extrême à l'autre et avec une étudiante qui était perdue au départ et maintenant elle sait à peu près où elle se situe, en tout cas par rapport à cette question là. Et qui disait hier « si il y avait pas eu le soutien du GAP, je ne me serais pas autorisée à changer ma posture, et à affirmer la mienne ». Voilà, et ça je trouve que c'est l'objet ultime du GAP. C'est-à-dire que quand on en arrive là, et bah le groupe a joué son rôle je pense.</p>	<p>Amener des éléments d'ordre théorie (personnels) ou issus des recherches des pairs</p> <p>Mutualisation des apports</p> <p>Faire des hypothèses le moyen de re-tenter l'action</p> <p>L'analyse de la pratique en GAP est aussi un support visant la recherche d'une identité professionnelle singulière, pas vers la professionnalisation</p> <p>Soutien du GAP // Changer de posture : c'est le rôle du groupe</p>	<p>amener des matériaux</p> <p>Construction de savoirs expérientiels</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>Identité professionnelle</p> <p>Ressources externes</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Objectifs pédagogiques</p> <p>Le formateur</p>
<p>G20 : Alors tu m'as parlé de partir de l'observation et du récit pour analyser de manière collective une pratique, pour ensuite influencer sur celle-ci. Plus précisément, comment fais tu pour que les étudiants arrivent à tirer des enseignements de leurs pratiques de stage ?</p> <p>C20 : Bah, euh, j'essaie de les interroger plus sur le comment. Parce que souvent ils vont raconter un truc et puis dire euh, par exemple. « Moi j'ai travaillé tel truc ». OK, mais « j'ai travaillé quelque chose » ça veut rien dire. Je les titille beaucoup sur le vocabulaire. Donc on décortique pas mal ça Concrètement « t'as fais quoi ? »</p>	<p>Le comment</p> <p>Explicitation</p>	<p>Analyse de la pratique</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<p>C20 (suite) : « Bein euh.... » Et très souvent ils ont l'impression d'avoir rien fait. Sauf que c'est là qu'on va plus précisément dans l'observation, dans la description, dans un deuxième temps c'est souvent « Mais comment tu as fais ? » « Qu'est ce qui s'est passé ? ». Très précisément, et souvent on est déjà dans... C'est ce qu'il dit François Hébert, quand ils décrivent plus précisément les choses, ils se rendent compte que euh... je sais pas moi « dans le trajet en voiture euh, il s'est dit des choses mais que à un moment la radio était à fond, que ils ont baissé pour pouvoir discuter », fin sur des petits détails comme ça concrets, et on voit comment ils ont fait. Et euh, comment on fait pour rentrer en relation avec quelqu'un, comment on fait avec quelqu'un qu'en veut pas de cette relation par exemple, c'est « comment on bricole ». Voilà. C'est d'aller sur le comment, on décortique, qu'ils se refassent le film à l'envers et qu'ils voient ce qu'ils ont fait, ou ce qu'ils ont pas fait, ou là où il leur a manqué un truc peut être pour faire et qu'ils feraient autrement, voilà. Et d'aller sur le pourquoi après. Déjà on décortique comment on a fait, et puis après essayer d'aller comprendre pourquoi on a fait plutôt ci ou plutôt ça. Et dans le pourquoi c'est là qu'on peut faire émerger aussi pas mal les liens entre la théorie et la pratique, c'est que souvent dans le comment euh, ils se rendent compte qu'ils ont fait des choses, là où des fois ils avaient l'impression d'avoir fait juste sur du bon sens. Je leur dis « non, tu as fait ça ou ça ». Et pourquoi tu lui as dit plutôt ça, le péquin lambda qui a fait du commerce il aurait peut être répondu autre chose ! Et là ils comprennent que par exemple si on parle d'ados, euh, bah oui mais ils ont fait un peu de psycho de l'ado avant et euh, ils savent que dans le développement il y a tel et tel truc et on sait que ça vaut pas le coup d'y aller frontalement là-dessus, et que en terme de confiance en soi ils sont pas encore très équipés ou je ne sais pas quoi. Et que comme on sait ça, on intègre les choses, on va pas citer l'auteur mais on le connaît, ou on a des stratégies de contournement, c'est ce qu'il dit aussi... Voilà, le travail éducatif il est là. Donc en fait c'est plus souvent les aider à mettre à jour ce qu'ils font, et ce qui fait de leur pratique qu'ils sont en train de devenir éducateurs. Parce que souvent ils se rendent pas compte, ils ont l'impression que c'est juste du bon sens. Sauf que quand on regarde ce qu'ils ont pu faire en début de première année et quand on fait le bilan à la fin de la troisième année, euh on voit bien l'évolution. Donc c'est plutôt, voilà, mettre à jour le comment on fait et « est-ce que tu aurais fait pareil l'année dernière », euh, « bah non », « et pourquoi ? » « Bah parce que j'ai appris ci, parce que je sais ça, parce que j'ai pris plus confiance », parce que y a ce qu'on sait et y a ce qu'on est devenu. Voilà, donc c'est plutôt mettre à jour tout ça et les faire prendre conscience de ce qu'ils ont appris et de l'éduc qu'ils sont en train de devenir finalement. Et ça, ça se voit bien que les troisième années ils viennent de finir leur stage par exemple et euh, à un Gap y a 15 jours, ils ont tous dit « on a commencé stagiaires, et on sort, on se sent éducateurs, et on se sent légitimes à être éducateurs, ça y est, on y est, on a pas passé le diplôme mais on se sent légitime à être éducateurs, et les équipes nous l'ont renvoyé aussi. » Ça c'est du bonheur de formateur...</p>	<p>L'observation, le comment</p> <p>Aller dans la description en détail</p> <p>Le pourquoi, dans lequel réside le moyen d'articuler théorie et pratique</p> <p>Faire prendre conscience à l'étudiant qu'il agit avec des référence et des techniques qui font (feront) de lui un professionnel</p> <p>Savoir mettre en œuvre les savoirs formels au service de l'action</p> <p>Les aider à mettre à jour leurs techniques professionnelles</p> <p>Question de la légitimité : la compétence mise à jour par l'analyse de la pratique légitime le statut de professionnel</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Du bon sens à la compétence</p> <p>Professionnalisation</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>Du bon sens à la compétence</p> <p>Professionnalisation</p> <p>Professionnalisation</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Objectifs pédagogiques</p> <p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
--	--	---	---

<p>G21 : Oui et...</p> <p>C 21: Voilà, en plus ils y ont pris du plaisir, ils sont contents, <u>ils ont confirmé leur choix professionnel, ils savent avec quel public ils vont aller bosser, et ils savent qui ils sont professionnellement.</u> Pffffff « bah voilà quoi ! Bingo ! C'est génial » Enfin moi j'adore ça !</p>	Orientation vers un secteur d'activité, affirmation du « moi » professionnel	Identité professionnelle	Objectifs pédagogiques
<p>G22 : Pour terminer, est-ce que tu pourrais me donner un ou plusieurs exemples d'accompagnements vécus ? Sur le thème que tu choisis, en gardant en tête un étudiant en particulier, ou un groupe, et comment tu es intervenu auprès de lui ou d'eux ? C'est à dire « comment » tu fais.</p> <p>C22 : Ah...</p> <p>G23 : Tu m'as déjà donné l'exemple d'une étudiante en MECS, c'est ce genre d'exemple que j'attends.</p> <p>C23 : D'accord. Y en a sans doute, mais faut piocher, sur le comment on fait. <u>Je crois qu'on peut faire un maillage entre l'accompagnement collectif qu'on peut faire en GAP et le travail qu'on fait individuellement avec un étudiant. Euh, et souvent ce qui m'aide c'est justement de bien connaître les étudiants, d'avoir fait des entretiens, de pouvoir discuter avec eux de ce que sont leurs points forts, de quelles sont leurs faiblesses, de faire le point sur lesquels ils sont pas sûrs d'eux, etc. De les faire un peu discuter là dessus et de pouvoir, alors avec dosage, parcimonie, ça dépend sur quel point, mais parfois pouvoir le ramener en GAP et de dire « tiens, justement, on en discutait ensemble l'autre fois, qu'est ce que tu me disais l'autre fois, euh machin », de renvoyer la balle comme ça et de vraiment tricoter entre l'individuel et le collectif, euh, je pense que ça aussi ça les aide parce que en individuel, c'est plus facile de livrer certaines difficultés, certains questionnements, voire certains doutes à un moment et de pouvoir les.... Alors même dans le cours des entretiens individuels parfois je leur dit « mais tu sais là en ce moment t'es pas la seule à faire ce genre de remarque, d'autres collègues du GAP sont dans les mêmes questions ou classiquement, l'année dernière avec un autre groupe, tel ou tel étudiant se métamorphose et c'est un vrai maillage entre les deux. Je pense que le GAP prend son intérêt parce qu'il est à coté accompagné d'un travail individuel, et ça permet de repositionner l'étudiant, et puis de savoir quand on peut solliciter ou pas de tendre une perche ou pas.... Je pense que je m'éloigne de ta question là...</u></p>	<p>L'accompagnement se fait individuellement et collectivement</p> <p>Bien connaître les étudiants par les entretiens individuels</p> <p>« Renvoyer la balle »</p> <p>Utiliser les informations collectées sur l'étudiant pour l'aider à avancer, les exposer au sein du GAP</p> <p>Les pairs</p>	<p>L'individuel et le collectif</p> <p>Ressources externes</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Le formateur</p>
<p>G24 : Non, non, tu apportes de nouveaux éléments c'est intéressant. Tu utilises aussi le groupe pour faire avancer chaque étudiant... Et à l'inverse, tu utilises aussi les informations collectées lors d'entretiens individuels pour faire avec le groupe...</p> <p>C24 : <u>Oui c'est ça, un exemple tout bête par rapport à ça : un étudiant qui dit euh, j'ai besoin de travailler la prise de parole en réunion, sur le terrain ça m'est renvoyé à chaque fois, je suis trop discret il faut absolument que je travaille ça. Euh, ce que je leur dit systématiquement c'est que le GAP ça peut être le premier terrain d'expérimentation de ça. Et que là ils peuvent se lancer, sous un</u></p>	<p>Utiliser le collectif pour travailler les difficultés individuelles</p> <p>Notion « d'entraînement »</p>	<p>L'individuel et le collectif</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils</p>

<u>prétexte ou un autre, qu'on discute aussi, pour justement faire cette expérience de prise de parole, etc.</u>			d'accompagnement
<p>C24 (suite) : Il y en a d'autres dans la formation hein euh, on leur en propose d'autre ailleurs mais le GAP, comme c'est un <u>endroit sécurisé, où il y a une confiance, une connaissance des uns et des autres</u> ça leur permet de.... Ce que je leur demande parfois c'est : si tu as du mal à prendre parfois la parole en GAP, est ce que <u>si je te tends une perche parfois ça t'aide ?</u> Justement si dans <u>un entretien on a discuté de quelque chose, ou que j'ai lu dans un écrit que tu t'intéressais à tel ou tel truc, est ce que je permettre, ou parce que je sais que tu as fais tel ou tel stage avant, est ce que je peux me permettre de te lancer une perche, ; est ce que c'est quelque-chose qui t'aide ou pas. Alors là c'est en fonction de chacun, certains vont dire euh.... » je m'en sens pas encore capable » et d'autres vont dire « au contraire ». Et une fois que j'ai leur autorisation, je peux renvoyer... Je l'ai fait l'autre fois avec une étudiante qui arrive dans le groupe et qui a fait un stage à la PJJ, et moi je me met à causer de mesure de réparation parce qu'il en était question là dedans, et euh, je lui ai renvoyé la balle en lui disant « bah tiens c'est quelque chose que tu dois connaître, j'ai lu dans tes écrits pro que tu en avais fais etc. », voilà, et après reprendre avec elle « je me suis permise de, parce que tu m'avais dit... » « oui oui mais non au contraire, je me rend compte que l'exercice est moins difficile qu'est ce que je pensais, ça va me permettre de faire ma place dans le groupe plus facilement. ? Mais ça c'est toujours négocié en entretien individuel avant. Pour pas mettre quelqu'un en difficulté. Voilà, ça c'est un exemple concret de maillage entre l'individuel et le collectif.</u></p>	<p>Faire du GAP un endroit de confiance</p> <p>Lieux d'entraînement, utiliser les pairs</p> <p>Faire référence au travaux de formation où ont pu être explicités certaines connaissances</p> <p>Accord préalable de l'étudiant</p>	<p>L'analyse de la pratique</p> <p>Le GAP = groupe de pairs</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>G25 : Ne « pas mettre en difficulté », c'est aussi en soi un exemple de pratique, de comment... C25 : Oui parce que l'idée c'est de <u>faire émerger des compétences, des qualités professionnelles, euh, et pas d'enfoncer les gens quoi..... euh l'idée c'est de leur montrer que, bah si, ils ont des compétences, mais ils les ont pas identifiées comme tel. Ils sont pas « monsieur Jourdain », ils sont éducs sans s'en rendre compte. Et je crois qu'une grosse partie de notre boulot c'est ça, c'est de faire émerger à la conscience des étudiants que oui ils sont en train de devenir éducs. Et que tel type de réaction ou tel type de réponse à un usager, ils l'ont faite comme ça et pas seulement parce qu'il sont gentils et pleins de bonne volonté !</u></p>	<p>La progression, ne pas mettre en difficulté l'étudiant pour favoriser un climat de confiance, propice à la professionnalisation</p>	<p>Encourager</p> <p>La professionnalisation</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Objectif pédagogique</p>
<p>G26 : Au risque de te faire te répéter, comment tu fais pour leur faire comprendre qu'il n'y a pas que du « bon sens » dans leurs interventions ? C26 : Bah je, je leur explique que <u>si il n'y avait que besoin de bon sens dans le taf, bah le bénévolat suffirait, et qu'il y aurait pas besoin de trois ans de formation, et si il y a ces trois ans c'est qu'on a besoin d'être outillé pour comprendre des situations complexes. Et que si on est pas outillé pour comprendre ces situations complexes, on peut faire beaucoup de mal. On peut faire beaucoup de dégâts avec beaucoup de bonne volonté et de gentillesse. Et que ça suffit pas. Donc il faut reprendre dans les exemples qu'ils ont ramené, parfois on est en troisième année et on reprend un exemple qui</u></p>	<p>Faire prendre conscience aux étudiants que le bon sens ne suffit pas, et que leurs interventions et expériences de stage n'ont rien à voir avec le simple bon sens : intervention réfléchie, professionnalisation</p>	<p>La professionnalisation</p>	<p>Objectif pédagogique</p>

<p>avait été amené en première année, de leurs premières réflexions et de leurs premiers questionnements, et ils se rendent compte que oui, il fallait un peu de matière pour comprendre. Ou que quand on prend des situations....</p>			
<p>C26 (suite) : Moi ce que j'aime bien faire, notamment sur la fin de la formation, <u>qu'ils ramènent des situations, et qu'ils les présentent comme s'ils étaient en réunion de synthèse. C'est à dire qu'ils amènent au groupe les éléments importants pour qu'on comprenne la situation et qu'on puisse réfléchir ensemble au truc.</u> Euh, on se rend bien compte que dans des situations complexes, en matière de protection de l'enfance par exemple, on peut pas s'en tenir à ce qu'on voit, on peut pas s'en tenir à ce qui est écrit et que faut bien aller <u>gratter un peu derrière sur les réactions, etc. pas rester dans de la confrontation, des réponses en miroir, des choses qui nous renvoient à ce qu'on est etc.,</u> mais ça c'est vraiment, ça se travaille vraiment sur le long de la formation. Avec d'autres objets que le GAP, notamment à l'écrit, <u>je pense à la note clinique par exemple. Euh, sur le travail sur ses propres raisonnante émotionnelles, il a des déclics qui se font et sans une introspection poussée mais dire « ah bah tiens, moi je suis sensible à ça ».</u> Ça c'est une question que je peux leur poser aussi parfois. Savoir s'ils ont aussi <u>identifié chez eux des réactions des gens qu'il accompagnent, qui systématiquement les font dégoupiller. Euh, ou les mettre mal à l'aise. On essaie d'identifier ce genre de chose, puis après c'est eux qui font le chemin de savoir pourquoi ils réagissent de cette façon là face à telle problématique.</u> Exemple : une étudiante qui me dit l'autre fois que tout ce qui touche la question du droit des femmes ça la rend épidermique. Elle dit « j'ai fait un stage en CADA, c'est pas toujours évident à ce sujet et même si je sais que c'est des questions culturelles ça me fait bondir à chaque fois ! » « Il faut que je travaille là dessus ». Différencier ce que je ressens moi et ce que j'ai à faire auprès des usagers. Voilà à elle à ça à bosser, donc après elle devra décortiquer... pourquoi, en quoi, etc. Je pense que c'est aussi <u>déculpabiliser aussi beaucoup.</u> Hier en GAP la question c'était « les trucs loupés, les ratés ». Moi je leur disais « mais c'est quoi un raté. Est-ce que c'est vraiment un raté dans la mesure où vous avez six personnes en danger ? » Raté quoi ? Mais peut être que eux ils auront un impact sur leur vie sur ce raté ?</p>	<p>GAP : terrain d'expérimentation Apprendre à réfléchir en équipe Travailler la présentation orale d'une situation (observation, synthèse, etc.) Supervision (orale)</p> <p>Supervision par l'écrit, prise de conscience des effets transférentiels et contre-transférentiels dans les situations</p> <p>Déculpabiliser, poser un diagnostic différentiel</p>	<p>« Entraînement »</p> <p>Analyse de la pratique et supervision</p> <p>Ressources cognitives</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Le formateur</p>
<p>G27 : Au cours de cet entretien tu as plusieurs fois évoqué « les écrits », est-ce qu'en GAP tu accompagnes les étudiants sur leurs écrits ? C27 : Oui. Et d'ailleurs <u>c'est un bon outils pour en faire des professionnels. Dans le GAP le liens théorie pratique euh il va se raconter beaucoup, et dans l'écrit il se rend visible. C'est là qu'on peut le voir, ou ne pas le voir s'il existe pas. C'est un appui important. Car on peut avoir deux types d'étudiants. Il y a ceux qui justement à l'écrit vont pouvoir montrer qu'il articulent bien leur pratiques avec des bonnes références théoriques, une bonne analyse, alors qu'à l'oral ils sont en difficulté, bah ça permet de savoir qu'il sont quand même entrain de développer des compétences. Et il y a l'inverse, des écrits pas très riches, mais via le GAP on sait que les étudiants comme ça il sont bien capables de</u></p>	<p>L'écrit, outils de professionnalisation, rend visible la capacité à articuler théorie et pratique, moyen de voir la posture professionnelle de l'étudiant et de vérifier l'acquisition de compétences</p>	<p>L'écrit</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

faire appel à leurs connaissances théoriques pour analyser les choses. Et leur dire « ce que tu as expliqué là à l'oral, bah écrit le ! ». C'est vraiment deux choses à travailler en parallèle. Et la posture professionnelle on la voit beaucoup dans les écrits. Vraiment.	Contrebalancer capacités d'articuler théorie/pratique l'oral et à l'écrit		
C27 (suite) : Là j'ai un exemple en tête d'une étudiante de troisième année, quelqu'un qui a commencé à <u>prendre confiance en elle sur le terrain parce qu'elle a eu de bons retours sur un stage</u> , etc., donc je pense qu'elle a plus de problème à bien ressentir sa légitimité à être éduc., Mais c'est une étudiante qui a pas un parcours universitaire, qui a un bac un peu déclassé comme elle dit, voilà, qui vient d'un milieu loin d'être euh.... voilà elle dit que sa famille ils sont beaucoup plus proches des usagers de services sociaux que des éduc., bon elle dresse un tableau comme ça... Et au début ses écrits, c'était très compliqué, et là maintenant <u>dans ses écrits on la voit vraiment comment elle est, éduc.</u> On la voit sur le terrain, et ça se retrouve dans ces écrits ? Elle peut affirmer une posture professionnelle, le défendre et l'argumenter, à l'écrit et à l'oral. Je crois que mon taf c'est aussi <u>encourager, valoriser, c'est un peu du travail éducatif des fois</u> , même si mes collègues trouveraient cela discutable. <u>Mais on est tous travailleurs sociaux au départ</u> . Et du coup ça se sent dans le travail, tous les « je crois en toi, tu en es capable, tu vas pas te laisser abattre par des difficultés, etc... ». Et il y a aussi beaucoup de soutien à un moment car trois ans c'est long. Il y a des moments creux, des moments de doute, c'est une formation qui brasse beaucoup émotionnellement, mais je pense que <u>notre boulot de formateur il est aussi du coup sur ce registre là</u> . En tout cas moi je pense que c'est comme ça et je le dis à mes étudiants. Ma porte elle est ouverte et ça fait partie de mon boulot. <u>Je suis pas enseignante je suis formatrice</u> . Mais tous les collègues ne seront pas d'accord avec ça. Ah et pour en revenir à ton sujet, je pense que <u>par rapport à certain d'eux qui ont un niveau universitaire bien supérieur au mien et qui utilisent beaucoup de concepts, moi je pense que je tire beaucoup mes savoirs de mon expérience</u> . Parce que c'était ça que j'avais à disposition quand j'ai débuté, et que peut être en partie c'est ça qu'attendent les étudiant, de pouvoir <u>partager mes expériences avec eux</u> . Petit à petit je le nourris d'autres choses, mais <u>à la base mes connaissances elle sont plus ancrées dans une pratique que dans des savoirs théoriques et universitaires</u> . J'en ai aussi, mais ils sont plus dilués. Je <u>fait pas toujours appel à des concepts tout faits, ça on l'apprend un peu sur le tas</u> . Du coup je puise dans mes expériences. Et à l'inverse j'ai des collègues qui me disent qu'ils galèrent un peu car leur expérience le est un peu loin, et il me disent bah, euh, qu'ils ont du mal à donner des exemples pro.	Travailler la confiance en soi Identité professionnelle Encourager Valoriser Croire Réconforter Posture d'accompagnement Enseignante vs Formatrice Il n'y a pas que le savoir universitaire pour animer les GAP Expérience professionnelle Les savoirs issus de l'expérience utiles et utilisés Partager des expériences pour enrichir les débats Donner des exemples	Ressources cognitives Ressources internes Partage d'expériences	Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement Le formateur Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement Le formateur Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement
G28 : Tu as des questions ou tu veux préciser des choses ? C28 : Bah que quand même, <u>depuis que je suis là, formatrice, j'ai appris beaucoup des étudiants, et que si je retournais sur le terrain, je ferais sans doute un peu différemment</u> . Notamment sur les écrits professionnels. En faisant un TD sur les écrits pro, je me suis rendu compte que là où je pensais être bien calée, bah en fait j'ai appris beaucoup de choses, j'écrirais sans doute de manière beaucoup plus distanciée, plus réfléchie. Même si la relation c'est l'essentiel de notre travail.	Les apports des étudiants	Ressources externes	Le formateur

Annexe 3.2

Tableau d'analyse Henri

Texte Brut et <u>Unités de sens</u>	Idées développées	Sous thème	Thème
<p>G1 : Peux tu me rappeler l'ensemble de ton parcours de formation et professionnel ? H1 : Euh... alors mon parcours professionnel, donc euh, j'ai commencé... ça dépend... depuis le bac ? G2 : Oui. H2 : Après le <u>bac</u> j'ai fait un <u>BTS action commerciale</u>. Après quoi j'ai pas travaillé dans ce domaine parce que ça m'intéressait pas. Après j'ai fait une <u>fac de Sociologie jusqu'en licence</u>, et là j'étais particulièrement <u>intéressé par la sociologie de l'éducation</u> et j'ai bifurqué en <u>sciences de l'éducation</u>. En sachant que durant ces années là j'étais <u>maître d'internat et surveillant d'externat : pion comme on disait à l'époque</u>. G3 : D'accord</p>	<p>Formation universitaire multiple (commerce, sociologie, puis Sciences de l'Éducation)</p> <p>Maître d'internat</p>	Ressources internes	Le formateur
<p>H3 : Donc en <u>sciences de l'éducation</u> euh... <u>licence, maîtrise</u>, euh, sachant, que, j'ai pas tout de suite terminé ma maîtrise, j'ai pas fait le mémoire, j'étais à rennes 2. J'ai travaillé à cette période là comme <u>éducateur auprès des gens du voyage</u>. G4 : D'accord H4 : Notamment <u>éducateur scolaire</u>, et c'était mon premier sujet de maîtrise : la scolarisation des gens du voyage. Et, euh, ensuite eh bien j'ai décidé de me professionnaliser comme éducateur spécialisé. G5 : OK</p>	<p>Formation de niveau 2</p> <p>Éducateur non diplômé, gens du voyage Volonté de professionnalisation</p>	Ressources internes	Le formateur
<p>H5 : Donc j'ai fait une <u>formation d'éducateur spécialisé en situation d'emploi</u>. G6 : Toujours auprès des gens du voyages ?</p>	Éducateur spécialisé	Ressources internes	Le formateur
<p>H6 : Non, j'ai eu plusieurs emplois en fait. En <u>MECS</u> et la plus longue expérience en <u>foyer d'hébergement et en service d'accompagnement à la vie sociale auprès d'adultes handicapés, euh... déficients intellectuels et malades mentaux</u>. G7 : OK</p>	Expérience professionnelle qui se diversifie (adolescents en difficultés sociales et familiales, handicap mental)	Ressources internes	Le formateur
<p>H7 : Et euh, pendant ma formation d'éduc, j'ai terminé mon mémoire de maîtrise et continué en <u>DEA de sciences de l'éducation</u>. Après, euh, après ce DEA et le diplôme d'éduc j'ai exercé comme <u>chef de service pendant deux ans, et je suis rentré l'IFTS comme formateur d'accompagnement vacataire</u> l'année d'après mon diplôme d'Éducateur Spécialisé. G8 : Et tu as été diplômé en quelle année ? H8 : <u>J'ai été diplômé en 2000</u> G9 : D'accord, donc <u>vacataire à l'IFTS en 2002</u>.</p>	<p>Diplôme de niveau 1</p> <p>Poste de direction (chef de service)</p> <p>Réorientation seulement deux ans après obtention du diplôme</p>	Ressources internes	Le formateur
<p>H9 : Oui, après je suis rentré en <u>CDI en 2004 comme formateur et puis en 2008 comme responsable du pôle ES</u>. G10 : OK, euh..., dans la première expérience à l'IFTS comme vacataire tu étais sur quel type de formation ?</p>	Formation en travail social. Poste de vacataire, puis titulaire puis poste de responsable	Ressources internes	Le formateur

<p>H10 : J'étais <u>sur la formation ES</u>. Dans des GAP. Mais à l'époque le sigle voulait pas dire la même chose.</p> <p>G11 : D'accord, c'est à dire ?</p>	Formation des éducateurs spécialisés	Ressources internes	Le formateur
<p>H11 : <u>Aujourd'hui ça veut dire Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation, alors que avant c'était Groupe d'Analyse des Pratiques.</u></p> <p>G12 : Est ce que tu sais pourquoi on a changé l'appellation du GAP ?</p> <p>H12 : Ça s'est fait en <u>2007</u> au moment de la réforme du diplôme, où, euh le diplôme s'est construit sur le <u>paradigme de la compétence.</u></p> <p>G13 : D'accord</p>	<p>Changement de nom du GAP: changement de paradigme ?</p> <p>Réforme en 2007 = ré-ingénierie sous le paradigme de la compétence</p>	<p>Dénomination</p> <p>Réforme et Ré-ingénierie</p>	La formation
<p>H13 : Et euh dans ce cadre là on a <u>revu le projet pédagogique</u> de la formation d'ES et de Moniteur Éducateur et du coup on a aussi revu les <u>fonctions de formateur d'accompagnement.</u> Et quand on a interrogé ce qu'était le GAP, on s'est dit que, euh, c'était euh, on y faisait <u>pas uniquement de l'analyse de la pratique.</u></p> <p>G14 : Peux tu préciser ?</p> <p>H14 : Même si <u>l'analyse de la pratique</u> reste le cœur de l'activité dans ces groupes là, mais que <u>on faisait plus globalement de l'accompagnement à la professionnalisation,</u> euh, notamment en accompagnant les « parcours » des étudiants.</p>	<p>Ré-ingénierie complète de la formation, modification des pratiques</p> <p>Volonté de rendre d'une activité qui ne se limite pas à l'analyse de la pratique</p>	<p>Ré-ingénierie</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>Parcours</p>	La formation
<p>G15 : Je reviendrais dans une question ultérieure sur le projet pédagogique que tu viens d'évoquer, mais sinon quel est l'intitulé exact de ton emploi aujourd'hui ?</p> <p>H15 : <u>Responsable du pôle éducation spécialisé</u></p> <p>G16 : Qui comprend les formations d'ES et de ME ?</p> <p>H16 : <u>ES et ME en effet, pour les 4 voies d'accès à la certification, c'est à dire voie directe, situation d'emploi, apprentis et VAE. Et je coordonne tout cela, avec de responsables de promotions et des responsables de domaine de formation.</u></p>	<p>Qualification du poste actuel</p> <p>Différentes voies d'accès à la certification, organisation de la formation</p>	Ressources internes	Le formateur
<p>G17 : D'accord. Pendant combien de temps ?...</p> <p>-<i>Quelqu'un entre dans le bureau... H explique qu'il est en entretien et lui demande de revenir ultérieurement.</i> -</p> <p>H17 : Tu disais ?</p> <p>G18 : Je disais, pendant combien de temps exactement tu as animé des GAP ? En tout ?</p> <p>H18 : <u>De 2002 à euh... en fait depuis que je suis responsable de formation je continue à en animer</u> mais avec les <u>post-jury, c'est à dire avec les personnes qui euh, qui ont pas eu le diplôme du premier coup.</u> Donc euh, en fait j'en ai pas cette année donc jusqu'à 2012.</p>	<p>Dix ans d'animation de GAP, auprès de différents groupes d'étudiants (voies d'accès au DE)</p>	Ressources internes	Le formateur
<p>G19 : D'accord. Est-ce qu'il existe des textes qui définissent clairement le contenu pédagogique des GAPs ?</p> <p>H19 : <u>Alors des textes législatifs non, aucun...</u></p>	Absence de textes de loi relatifs au contenu de formation	Ressources externes	La formation

G20 : Et des textes de l'Institut de formation ? H20 : Alors oui, c'est <u>le projet pédagogique qui fait référence à cette modalité d'accompagnement.</u>	Projet pédagogique rédigé au sein même de l'institut de formation	Ressources externes	La formation
G21 : D'accord. C'est ce texte que l'on peut télécharger sur le site de l'Institut de Formation ? H21 : Euh oui, mais ce qui est téléchargeable c'est loin d'être complet, c'est euh, du coup, c'est un <u>dossier rectificatif, c'est à dire qui intègre les ECTS, les crédits européens. Donc euh, suite à l'arrêt du 25 Août 2011, donc je pense pas que dans ce document soit détaillé la place du GAP. C'est fait dans un autre texte....</u>	Même idée + Ré-ingénierie, Crédits européens (toujours absence de directives législatives)	Réforme et Ré-ingénierie	La formation
G22 : Tu penses que je peux me le procurer ? H22 : Oui, je l'ai, je peux t'envoyer la partie relative au groupe d'accompagnement. Par contre du coup, est-ce que je fait référence à ça. <i>-Il se parle à lui même et regarde l'écran de son ordinateur en recherchant un texte-</i> . Par contre tu pourras aller télécharger le <u>guide des stages et dans le guide des stages il y a un chapitre relatif à l'accompagnement et, euh, une référence est faite au GAP.</u>	Guide des stages rédigé par l'équipe de formateurs et de direction, à l'attention des formateurs et des étudiants	Organisation Ressources externes	La formation Le formateur
G23 : D'accord. Et de quelle manière à partir de ce document, le projet pédagogique de l'Institut de Formation, sont définies les consignes données aux formateurs pour qu'ils accompagnent l'articulation théorie pratique des étudiants ? H23 : Ola... Alors dans le projet pédagogique on va identifier plusieurs choses. Il y a <u>pas que le GAP</u> qui sert à ça. Hummm, il y a le GAP mais on va sûrement y revenir après, mais du coup <u>il y a les travaux de formation. Premier support en temps que tel, l'écrit. La place de l'élaboration écrite fait partie intégrante du processus de professionnalisation. Euh, puisque l'activité d'écriture accompagne la maturation du processus qui permet de formaliser sa pensée. Et cette formalisation elle s'appuie de part les consignes qui sont données toujours sur une expérience pratique de terrain, qui va être interrogée et analysée à la lumière d'apports théoriques. Donc les travaux ils servent d'abord et avant tout à ça. A favoriser des articulations entre la pratique et la théorie. Si possible dans une circularité, c'est à dire qu'on part d'une situation pratique, on la questionne on formule des hypothèses de compréhension en s'appuyant sur des éléments théoriques qui vont servir à une adaptation ou a modifier sa pratique par la suite.</u>	Projet pédagogique, il y a le GAP mais aussi les travaux de formation L'écrit de formation est l'un des supports principaux de formalisation de la pensée. Articulation théorie pratique : les expériences de stage nourries de théorie, puis retour sur la pratique de stage	L'écrit Notion de parcours Professionnalisation	Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement La formation
G24 : OK, Il y a donc les écrits, mais aussi ? H24 : <u>On peut aussi évoquer le travail qui est fait par les référents professionnels. C'est les référents qui accompagnent les étudiants lorsqu'ils sont en stage. Parce que la formation d'ES est en alternance avec 1450h de formation théorique et 2100h de stage. De formation « pratique ». Et donc quand les étudiants sont en stage, logiquement, enfin là c'est réglementaire pour le coup, le terrain de stage qu'on appelle les « sites qualifiants », il y a un référent professionnel qui lui aussi est amené à favoriser ce travail d'articulation entre la pratique et la théorie. Donc c'est pas uniquement le boulot des formateurs de l'Institut de Formation. Ça fait partie intégrante du travail d'accompagnement du référent professionnel. Et ça c'est un élément vraiment essentiel.</u>	Existence de « référents professionnels » avec un statut réglementaire Articulation théorie pratique Le référent pro : co-formateur ?	Ressources externes Organisation	Le formateur La formation

<p>G25 : OK</p> <p>H25 : Et troisième point, alors « l'accompagnement ». On va parler de l'accompagnement parce que l'accompagnement d'étudiants à l'Institut de Formation il se fait, euh, de manière individuelle et de manière collective. C'est à dire que chaque étudiant est inscrit dans un groupe, le GAP, qui est composé d'un douzaine d'étudiants, et qui va être accompagné de manière longitudinale, donc tout au long de sa formation par le même formateur...</p>	<p>L'accompagnement est individuel et collectif, Le GAP couvre toute la formation, même groupe, même formateur</p>	<p>Notion d'accompagnement individuel / collectif</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>H25 (suite) : ...Mais ce formateur là, il est aussi chargé d'accompagner individuellement chaque étudiant de ce groupe. Et, alors notamment via la lecture et l'appréciation des travaux qui sont produits par étudiant, mais aussi dans, euh, plus globalement dans l'accompagnement du parcours de formation avec aussi une réflexion quant au choix de stage, à la pertinence de ces choix, donc qui vont être mis en questionnement, en interrogation, eu égard au parcours antérieur et aux compétences déjà acquises du stagiaire. Ses connaissances, euh, eu égard à ce qu'il souhaite faire peut être après dans sa vie professionnelle. Et aussi en étant garant du respect des textes réglementaires qui imposent un certain nombre de choses. Voilà.</p>	<p>Lecture et appréciation des travaux de formation</p> <p>Accompagnement du parcours : choix des stages, considération des expériences et compétences acquises</p>	<p>Écrits</p> <p>Notion de parcours</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>La formation</p>
<p>G26 : OK. Est-ce qu'il existe un fiche de poste pour les formateur au sein de l'Institut de Formation ?</p> <p>H26 : Oui</p> <p>G27 : Pareil, est ce que je peux me la procurer ?</p> <p>H27 : Euh, sssssss, je suis pas sûr que c'est un document qui puisse sortir de l'Institut de Formation. Je demanderai.</p>	<p>Existence d'un fiche de poste</p> <p>Caractère privé ?</p>	<p>Ressources externes</p>	<p>Le formateur</p>
<p>G28 : D'accord. Question suivante, par quels moyens tu parviens à aider les étudiants à articuler théorie pratique au sein même du GAP ?</p> <p>H28 : Alors, euh, ce travail il a, il va se faire à partir de <u>deux supports</u>. Soit on est dans le cadre justement plus d'une <u>analyse de la pratique</u>, c'est à dire un étudiant qui <u>revient avec une situation vécue</u>, euh, pendant son stage qui, une <u>situation qui l'interroge</u>, et alors euh, et qu'il a envi de partager avec le groupe, le collectif.</p> <p>C'est là où c'est intéressant d'ailleurs car le collectif, c'est tout le collectif qui va l'amener à se déplacer, c'est à dire à <u>regarder à questionner la situation de manière autre, différente que si il était tout seul avec la situation</u>. Euh, bon ça c'est un premier support, le deuxième support c'est l'<u>accompagnement des travaux</u>, mais qui s'apparente à la <u>première situation parce qu'à chaque fois on repart d'un cas concret</u>. Même pour l'<u>accompagnement du mémoire il faut partir de situations concrètes qui vont alimenter finalement la construction de la problématique du mémoire et toute la réflexion autour du sujet retenu</u>. Euh, donc à chaque fois moi je procède, euh, j'ai envi de dire « <u>de la même manière</u> ». Enfin j'essaye. C'est à dire la première chose c'est de <u>préciser le contexte</u>.</p>	<p>On part d'une expérience de stage (qui interroge) et on l'expose au groupe GAP</p> <p>Intérêt du groupe pour l'analyse des situations</p> <p>A l'écrit on part aussi d'un cas concret</p> <p>Idée de « même » méthode pour l'oral et pour l'écrit</p> <p>Prendre le contexte comme départ</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>Écrits</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<p>Donc <u>préciser le contexte</u>, euh, c'est à dire le <u>contexte institutionnel</u>, c'est à dire de dire <u>comment telle ou telle action, tel ou tel accompagnement, voilà, le statut, voilà, est pensé dans l'institution</u>. Si il est question du partenariat par exemple, on va demander à l'étudiant, je vais demander à l'étudiant de nous dire, euh, <u>qu'est ce que ça veut dire</u> le partenariat dans l'institution ? Où est-ce qu'il est défini ? Comment il est défini ? Euh, et est-ce que lui il est au clair déjà avec le cadre institutionnel par rapport à la question du partenariat. Voilà. Même chose si l'étudiant parle de la référence éducative : Qu'est ce que ça veut dire la référence éducative dans cette institution là, euh, ensuite peut être de dire <u>comment il perçoit cette notion là ? Est-ce qu'il a lui une autre approche ? Est-ce qu'il a une définition, euh, référencée ? Voilà, en tout cas de situer du coup le cadre contextuel, institutionnel, le cadre théorique qu'il a déjà, par rapport à une situation. Ensuite ça va être d'explicitation le déroulement de la situation vécue. Et dans l'explicitation, je vais veiller à ce qu'il y ait, à ce que l'étudiant il utilise le « je », qu'il s'implique dans ce que il a lui observé, dans ce qu'il a... et ça sur différents registres. De l'ordre de l'observation, de faits, euh, de l'ordre du ressenti, de l'ordre de ses réactions et de ce qu'il a produit comme action. Et de l'ordre de ce qu'il en comprend. Voilà donc une attente, euh, d'implication dans cette description, avec le je, donc et euh vraiment une attente de description de ce qu'il s'est passé qui viendrait répondre à la question du comment ça s'est passé. Et comment ça s'est passé et quelle place, euh, quelles était ton implication dans cette situation ? Et le deuxième axe auquel, de travail, auquel je vais prêter attention, bah c'est la question du pourquoi ? Alors le pourquoi du côté de la cause, ou du côté de l'intention. Pour-quoi en un ou deux mots. Pourquoi tu décide de serrer la main à ce jeune plutôt que de lui faire la bise ? Bah parce que du côté de ses carences affectives, etc. Donc là on est du côté de la cause. Et puis on peut aussi être du côté de l'intention, c'est pour éviter, euh, que par la suite il me confonde avec je ne sais pas qui. Le pourquoi, en fait la théorie elle est dans le pourquoi. Parce que ça veut dire que dans son explicitation, dans sa formulation, j'attends qu'il y ait, même dans la construction même de ses phrases, qu'il y ait des coordinations, parce que pour, en vue de.</u></p>	<p>Partir du contexte Décrire le comment</p> <p>Exemple de sujet (comment)</p> <p>Le contexte, comment</p> <p>Explicitation Le « je », implication de l'étudiant dans l'explicitation de situation L'observation des faits Les affects (supervision?)</p> <p>Le comment ? Le pourquoi ? Exemple de sujet (pourquoi) C'est dans le pourquoi que ce situe l'explicitation de la cause, de l'intention, de la description de la pratique</p> <p>On éclaire le comment</p>	<p>Analyse de la pratique</p> <p>Oral</p> <p>Analyse de la pratique</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>G29 : D'accord. Pendant...</p> <p>H29 : Et c'est euh l'articulation, le voilà, entre la capacité à décrire et à se décrire dans l'action net en même temps à dire pourquoi on a fait ça plutôt qu'autre chose qui fait, euh, la professionnalisation. Pour moi c'est ça qui fait la différence entre un professionnel et quelqu'un qui l'est pas. C'est qu'on sort de la pratique empirique. C'est qu'on sort du bon-sens, du simple bon sens entre guillemets. Même si il est souvent nécessaire, voilà, à la rigueur ce qui va peut être faire la différence entre un professionnel et quelqu'un qui l'est pas, c'est que quelqu'un qui l'est pas va pouvoir dire que bah oui il a fait tel acte parce qu'il pense que c'est ce qu'il faut faire, que c'est bon, qu'il a l'habitude, qu'il a voilà. Mais il saura pas forcément dire pourquoi en temps que tel. Notamment en s'appuyant sur des éléments d'ordre théorique parce que si on veut pouvoir répondre à la question du pourquoi, il faut pouvoir faire appel à un certain nombre de connaissances. Et ces connaissances elle sont mobilisées, elles sont mises en acte. Et c'est ça qui fait la compétence. Et c'est ça qui fait que ça va pouvoir être transposable. C'est ça qui fait une compétence. C'est une des conditions pour que ce soit un e</p>	<p>La capacité à dire le pourquoi rend compte de la professionnalisation</p> <p>L'éclairage théorique aide l'étudiant à définir le pourquoi Des connaissances « mises en acte » Notion de compétence</p>	<p>La professionnalisation Du comment au pourquoi</p> <p>Du bon sens à la compétence</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<u>compétence on va dire. Transposable à une situation, du même type, similaire etc. ?</u>	La compétence se transpose		
<p>G30 : D'accord... Il y a le contexte, le comment, le pourquoi...</p> <p>H30 : <u>Le contexte, le comment, et le pourquoi, et la théorie elle est là.</u></p> <p>G31 : Est ce que tu accompagne les étudiants de la même manière à l'écrit que dans l'analyse de la pratique en GAP pour développer ces mêmes compétences ?</p> <p>H31 : <u>En tout cas j'attends la même chose à l'écrit qu'à l'oral ouais. C'est vraiment le cœur de l'accompagnement qu'il soit collectif, individuel, à l'écrit à l'oral, pour moi, il se joue dans l'explicitation. Dans cette articulation entre le comment et le pourquoi. Dans un contexte précis, donc situé. Et c'est grâce à ça qu'on peut lire les compétences et c'est valable aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.</u></p>	<p>La théorie est dans le pourquoi</p> <p>Explicitation</p> <p>Toujours idée de même méthode à l'écrit qu'à l'oral : l'explicitation</p> <p>Indicateur de compétence</p>	Analyse de la pratique	Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement
<p>G32 : est-ce que la réforme avec <u>le référentiel de compétence</u> est venu modifier la manière dont on conçoit aujourd'hui le Gap ?</p> <p>H32 : <u>ouais, ouais, alors euh... il est venu modifier notamment du fait parce que la réforme elle s'est faite, c'est le fruit de plusieurs choses hein. C'est une volonté des pouvoirs publics et une volonté des employeurs de la branche professionnelle. Mais c'est aussi pour rendre compatible le dispositif de la VAE et les dispositifs de formation. C'est à dire permettre des passerelles de l'un à l'autre pour quelqu'un qui ayant commencé un parcours de certification par la VAE mais n'ayant pas tout obtenu, c'est à dire un ayant obtenu une validation partielle puissent ensuite intégrer la formation pour obtenir suivre le domaine de formation qu'il lui manque et euh au final obtenir son diplôme.</u></p>	<p>Référentiel métier</p> <p>Modalités d'accès à la certification (voie directe / cours d'emploi / apprentissage / VAE)</p>	<p>Ressources externes</p> <p>Réforme</p>	<p>Le formateur</p> <p>La formation</p>
<p>G33 : D'accord.</p> <p>H33 : Et donc euh, <u>la réforme elle vient formaliser tout ça, et on s'est fortement influencés, inspirés plutôt, des accompagnements qu'on menait dans le cadre de la VAE pour développer cette pratique dans la formation. On, parce que dans l'équipe pédagogique, aujourd'hui je pense que c'est la grande majorité des formateurs à l'IFTS.</u></p>	Influence de la VAE = car basée sur le paradigme de la compétence	Réforme Paradigme de la compétence	La formation
<p>G34 : Est-ce que selon toi la réforme a modifié profondément la voie d'accès à la professionnalisation ?</p> <p>H34 : C'est compliqué comme question car <u>les contenus de la formation ne sont plus les mêmes, donc euh, déjà il faudrait voir quel est l'impact de ces contenus sur la professionnalisation, mais euh, alors il y a, comment on pourrait dire ça, il y a à la fois, parce que le terme de professionnaliser est polysémique et équivoque, donc nous en temps que centre de formation on va le considérer du côté du processus, c'est à dire aider, accompagner quelqu'un pour qu'il devienne un professionnel. Ce qui est complètement modifié entre avant et maintenant après la réforme, c'est que aujourd'hui un professionnel il est défini en partie par le référentiel professionnel qui dit ce que doit être un professionnel. Avec notamment un certain nombre de fonctions, d'activités que ce professionnel doit être capable de réaliser. Et il définit les compétences qu'il faut donc avoir pour mettre en œuvre ces activités. Donc finalement ça ça serait notre objectif.</u></p>	<p>Ré-ingénierie</p> <p>Notion de processus vers la professionnalisation</p> <p>Réforme de 2007</p> <p>Référentiel professionnel</p> <p>Compétence</p>	<p>Parcours de formation</p> <p>Réforme et ré-ingénierie</p> <p>Ressources externes</p>	<p>La formation</p> <p>La formation</p> <p>Le formateur</p> <p>La formation</p>

<p>H34 (suite) : Donc déjà <u>dans la démarche de professionnalisation il y a une évolution parce que on voit apparaître des activités ou des fonctions d'éducateurs qui n'existaient pas avant, qu'étaient pas mises en valeur comme ça</u>. Comme le fait d'exercer des fonctions de coordination de projet ou d'équipe ou le fait euh, de travailler en partenariat et en réseau. C'est comme la compétence transmettre et transférer ses savoirs. <u>Y a déjà donc une évolution de la professionnalisation. On ne forme plus pour exercer les mêmes choses concrètement, et après dans le processus, donc dans l'acte de formation, euh....je pense qu'on vient de l'évoquer, euh je pense que la démarche d'explicitation là de la pratique elle est aujourd'hui, elle a été renforcée et euh après dans le dispositif pédagogique euh, bah non c'est toujours l'importance de l'écrit, en tout cas ici c'est l'importance des travaux écrits et puis euh il y a une mixité entre des cours magistraux, les travaux dirigés, toujours en essayant de favoriser une pédagogie active avec euh des des des espaces de formation en grand groupe et d'autres en petits groupes et alors là où on a évolué c'est que maintenant on est dans une pédagogie où on part davantage de l'expérimentation</u>. Par exemple, sur la question du projet,euh, plutôt que de faire des cours sur le « projet » puis une fois que les cours sont fait d'envoyer les étudiants mettre en place, fin... élaborer et mettre en œuvre des projets, aujourd'hui on demande aux étudiants de repérer quels sont les différents types de projets dans les institutions, de proposer un projet et à partir de là on <u>décortique</u> la démarche qui a été mise en œuvre et euh on <u>analyse</u>. Et on <u>formalise</u> cette démarche en conclusion, tout au long de l'accompagnement et en conclusion avec des <u>apports théoriques</u>. Donc là on a inversé sur plusieurs thématiques de la formation on procède avec cette <u>démarche d'expérimentation</u>.</p>	<p>De nouvelles fonctions de l'éducateur</p> <p>Évolution de la professionnalisation, renforcement de la démarche d'explicitation dans la formation</p> <p>Cours magistraux, Tds Pédagogie active</p> <p>Jouer sur les effectifs au cours de la formation (petits et grands groupes)</p> <p>Décortiquer puis analyser + apports théoriques = formalisation</p> <p>Démarche d'expérimentation</p>	<p>Réforme</p> <p>Organisation</p> <p>Écrits – Oral</p> <p>Effectifs d'étudiants</p>	<p>La formation</p> <p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>G35 : OK</p> <p>H35 : Donc on <u>part davantage de l'expérience</u></p> <p>G36 : Donc tu parles de partir de l'expérience pour développer des compétences ?</p> <p>H36 : Bah oui, <u>c'est d'arriver à ce que l'étudiant, le futur professionnel acquiert cette euh, cette démarche là</u>. Alors il y a différentes étapes, par exemple et alors ça c'est intéressant comme question parce que euh, on l'a pas, enfin si on l'a formalisé depuis peu, d'ailleurs ça fait depuis septembre, euh, avec mais euh, c'est parce que c'est aussi une attente des ECTS. <u>Avec euh, une progression dans l'acquisition des compétences, qui irait de connaître à formaliser. En passant par Connaître, comprendre, expérimenter, analyser, maîtriser, formaliser. Donc là on s'inspire d'une progression pédagogique, donc inspirée de la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, Benjamin Bloom, et donc qui vient traduire une évolution dans la progression, dans les apprentissages. Donc étapes repérées, euh pour autant ça on a assez peu expérimenté de notre place de formateurs</u>. Par contre, euh, nous on avait bien identifié <u>trois étapes. Qui correspondaient aux trois années de la formation (d'ES)</u>. C'est à dire que, on va dire que jusqu'à présent, la première étape c'est de se dire : à l'issue de la première année il faut absolument que l'étudiant il soit capable d'observer une situation, le la retranscrire en euh, en relatant sa propre implication dans la situation et de formuler des questions. <u>Voilà, donc là on s'arrête à l'étape du questionnement mais ça il faut vraiment que ça ce soit bien en place ça l'issue de la première année.</u></p>	<p>Réflexivité – poursuivre une démarche de formalisation de l'expérience</p> <p>Professionnalisation par étapes, objectifs éducationnels de B. Bloom</p> <p>3 années / 3 grandes étapes</p> <p>1ère année : observer et décrire (avec le « je »)</p>	<p>Professionnalisation</p> <p>Organisation</p> <p>Apprentissage par étapes</p>	<p>Objectifs pédagogiques</p> <p>La formation</p> <p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<p>H36 (suite) : Voilà, j'ai vécu ça, les différents acteurs impliqués, voilà comment moi j'ai réagit, voilà ce que ça m'a, ça a induit chez moi, voilà etc. Et voilà les questions que ça me pose. Ça a l'issue de la première année. A l'issue de la deuxième année, euh, à cette étape là doit s'ajouter la capacité à euh, <u>formuler des hypothèses de compréhension, en s'appuyant sur des références théoriques. Pluridisciplinaires.</u> Et à la fin de la formation, eh bien on va ajouter le fait que euh, eh bah l'étudiant doit être capable du coup de mettre en rapport, de mettre en lien plusieurs situations vécues. Et euh, d'identifier les compétences qu'il mobilise dans le traitement de cette situation, de ces situations. Voilà. Et ça ça donne des grands repères pour se dire bah ça c'est acquis ou ça c'est encore ne cours d'acquisition et il y a encore du boulot, etc.</p>	<p>2ème année : hypothèses de compréhension + apports théoriques 3ème année : articuler théorie et pratique, identifier des compétences et les transposer</p>	<p>Apprentissage par étapes</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>G37 : D'accord. C'est bien complet ! Pour terminer, est-ce que tu pourrais me donner un ou plusieurs exemples d'accompagnements vécus ? Sur le thème que tu choisis, en gardant en tête un étudiant en particulier, ou un groupe, et comment tu es intervenu auprès de lui ou d'eux ? H37 : Ola ! Mmmmmm, quelle situation, alors là ça fait un an. Quelle situation....</p>	/	/	/
<p>G38 : Il peu autant s'agir d'une situation de réussite comme d'une situation d'échec. H38 : <u>La situations qui me viennent le plus à l'esprit c'est l'accompagnement des VAE parce que c'est ce que j'ai fait beaucoup mais c'est pas tout à fait la même chose. Mais en VAE on a pas les mêmes attentes en terme de référencement théorique. C'est à dire que dans un livret 2 de VAE, on attend pas à ce qu'un candidat il étaye avec des références théoriques identifiées. Alors que pour un étudiant en formation on attend ça, parce qu'on sait que ça fait partie des attentes des évaluateurs.</u> Alors, une situation d'accompagnement d'un étudiant, olalaaa j'ai un souvenir sur le DC 3, c'est pas forcément....</p>	<p>Le théorie est moins primordialement dans la VAE</p>	<p>Organisation</p>	<p>La formation Objectifs pédagogiques</p>
<p>G39 : Je sais que ce n'est pas simple. H39 : Ouais et là ça date d'au moins un an, c'est un élève ou un groupe ? G40 : Ça peut être les deux. H40 : Ouais un groupe alors plutôt.</p>	/	/	/
<p>G41 : OK H41 : <u>Alors c'est le dernier groupe que j'ai accompagné, ce sont des étudiants qui n'avaient pas obtenu le DC 3, donc le domaine de compétence numéro 3 sur euh la communication et le travail en équipe pluri-professionnel. Et donc dans ce cadre là enfin pour valider ce DC, ils doivent écrire un journal d'étude clinique dans lequel ils doivent relater à partir d'une situation éducative vécue, dans la quelle ils sont impliqués, euh « comment ils sont intervenus en équipe, et euh les compétences qu'ils ont mobilisé pour collecter de l'information, retranscrire de l'information, et euh communiquer cette information à d'autres. Voilà c'est ça, les compétences c'est ça. Du coup, dans ce travail, euh, quasiment, euh, je suis reparti des écrits qu'ils avaient fait pour leur premier passage au diplôme, pour lequel ils n'ont pas validé ce domaine de compétence.</u></p>	<p>Exemple d'accompagnement : repartir d'un écrit n'ayant pas permis de valider le DC</p>	<p>Écrits</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>

<p>H41 (suite) : <u>Et je me suis aperçu que pour tous il y avait la même difficulté, euh, à savoir une difficulté à dire je, c'est à dire à s'impliquer, et qui se traduisait plutôt par une utilisation du nous au titre de l'équipe. Donc euh, une difficulté à identifier ce qui était de l'ordre d'une pratique institutionnelle, parfois formalisé dans une procédure, voire un protocole, et à identifier ce qui relevait de leur propre action. Donc finalement une difficulté à distinguer ce qui est de l'ordre du prescrit et ce qui est de l'ordre du euh, du réel, du réalisé. Ça c'était un premier point. Donc difficulté à dire je, en temps que tel, et euh plutôt généralement une bonne capacité à décrire l'action, quand même ce qui est fait, mais rarement à dire euh, pourquoi ils ont, par exemple contacté le chef de service plutôt que le collègue X ou Y, ou pourquoi ils ont préféré téléphoner que d'envoyer un mail, etc. Donc finalement dans l'explicitation ce qui faisait défaut c'était la question du pourquoi et donc de la théorie qui va avec ?.</u> Sachant que <u>cette théorie, elle peut se trouver à la fois dans des références bibliographiques, mais aussi en référence au cadre institutionnel.</u> Donc une difficulté à utiliser leurs connaissances sur le cadre institutionnel, et euh à réinjecter ça dans l'écriture du pourquoi il agissaient de telle ou telle manière. Alors le travail d'accompagnement de ce groupe, au risque de me répéter, ça a été d'abord d'identifier la place, enfin le fonctionnement institutionnel, en ce qui concerne le travail d'équipe, d'identifier euh, donc le mandat de l'institution, le statut des différents professionnels et leurs fonctions. En fonction justement de la situation éducative qu'ils avaient retenu, ça a été de <u>décrire</u> euh, lorsqu'il y en avait, lorsqu'elle était formalisée du moins, quelle était la <u>pratique institutionnelle</u>. Exemple si la situation c'est une réunion lors d'un synthèse d'un jeune, voilà, <u>comment ça se passe, de décrire comment ça se passe</u>, voilà quel est le <u>prescrit</u> : l'éducateur référent, hop c'est quoi un éducateur référents, il doit aller <u>consulter les différents professionnels qui interviennent dans la situation du jeune</u>, il doit aller consulter les écrits qui ont été réalisés au cours des six derniers mois sur ce jeune, etc. Bon déjà si c'est déjà écrit quelque part donc déjà pouvoir <u>décrire ça</u>. C'est de <u>décrire</u> quelles sont ensuite les supports de communication utilisés dans l'institution. <u>De les identifier</u>. Donc de <u>procéder par étape</u> comme ça donc de pouvoir <u>clarifier</u> le cadre institutionnel : avec qui je bosse, est ce qu'il y a un mandat, avec qui je bosse, quels sont les pratiques, les procédures en place euh, <u>de les décrire</u>, quels sont les outils de communication, et de dire euh, ; voilà dans quel cadre ils sont utilisés. C'est à dire voilà est-ce que on s'inscrit dans une communication formelle, informelle, euh, et euh, et de la déjà de définir tous les mots clefs qui sont utilisés, <u>de les définir avec des références théoriques qui sont référencées.</u> Donc déjà un <u>travail de défrichage</u>, où est-ce que je travaille, avec qui, avec quels outils, euh, clarifier les mots utilisés, en les définissant. <u>Déjà c'est un gros travail de fait, parce que une fois que ça c'est fait euh ça va justement faciliter dans le travail d'explicitation qui va suivre, travail d'explicitation qui vise à faire preuve des ses compétences en matière de travail d'équipe et de communication professionnelle eh bien, parce qu'on aura identifié les fonctionnements on va pouvoir les réutiliser pour « justifier » ou argumenter pourquoi on a fait comme ça et pas autrement. Il est convenu que lorsque j'ai réalisé un premier jet du projet personnalisé de l'adulte untel, je communique par mail au chef de service.</u></p>	<p>Identifier ce qui n'est pas acquis, repérer ce qui fait défaut dans la démarche d'analyse – Ressources cognitives</p> <p>Implication de l'étudiant dans ses écrits</p> <p>Le pourquoi La théorie se trouve dans les références biblio mais aussi dans les écrits institutionnels</p> <p>Décrire Identifier</p> <p>Comment Utiliser les ressources du site qualifiant</p> <p>Procéder par étapes</p> <p>Références théoriques qui viennent nourrir la description</p> <p>Le travail de description est une base à l'explicitation, qui la facilite. La théorie vient elle permettre de justifier tel ou tel choix d'action</p>	<p>Ressources internes</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>La théorie</p> <p>Analyse de la pratique</p> <p>Apprentissage par étapes</p> <p>La professionnalisation</p>	<p>Le formateur</p> <p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p> <p>Objectifs pédagogiques</p>
---	--	---	---

<p>H41 (suite) : Et là je l'ai pas fait parce que. Et de <u>décrire</u> à chaque fois en mettant en contexte <u>comment on l'a fait pourquoi</u> on l'a fait, et éventuellement pourquoi on l'a pas fait et donc ça veut dire qu'on a fait autrement, et donc de décrire cet autrement. Et comme ce travail c'est un journal, il y a <u>l'idée d'une chronologie et on va y aller comme ça de petit à petit, en prenant les faits, les actions concrètes réalisées les unes après les autres en essayant de les mettre en valeur et en sens</u>. Soit en <u>s'appuyant sur les éléments de pratique</u> de l'institution ou de l'équipe, <u>soit en s'appuyant sur des éléments d'ordre théorique</u>. Donc voilà en fait <u>on découpe l'action et on la décrit en essayant d'aller du côté du pourquoi en utilisant un de ces axes ou les deux</u>. Finalement c'est un travail, bah, en fait souvent ils ont bien fait l'action, donc c'est davantage un <u>travail de maïeutique</u>. <u>C'est d'identifier les connaissances les savoirs les compétences qu'on a acquises mais c'est de les mettre, de les conscientiser et de les mettre en valeur.</u></p>	<p>La chronologie dans l'action</p> <p>Découper l'action pour la description, puis analyse de la pratique vers le pourquoi Maïeutique</p>	<p>Analyse de la pratique</p>	<p>Techniques pédagogiques / Outils d'accompagnement</p>
<p>G42 : OK, Y a-t-il des choses que tu voudrais ajouter ou préciser ? H42 : Ola tu crois ? J'en ai déjà dit beaucoup ! Je sais pas si c'est suffisant ! G43 : Si si, ne t'inquiètes pas je repars avec un contenu d'entretien bien riche ! Merci beaucoup !</p> <p>- FIN -</p>	/	/	/

Guillaume HAILLOT

The trainer within vocational training groups

Didactics and instruction of GAP trainers towards specialized education students

Master's dissertation in order to obtain 1st year Master's degree in Training Engineering -
Departement of Sciences of education.

Francois Rabelais University – Tours

Academic year 2012-2013

Since its creation, the vocational training of specialized educators has been modified on several occasions in order to stay updated regarding to the constant evolving of the position, while trying to meet requirements with the law legislating the terms and conditions within which the DEES is awarded.

Currently built under the paradigm of professionnall skills, the training is still founded upon block-release instruction, then offering to students two distinctive training spaces: the internship host and the training center. Within this latter, an area has been created with the purpose of furthering the interconnection between experiential learning and formal instruction. Then the student learns to link both theoretical and personal practical knowledge so as to develop their skills in an interest of professionalization. This area is set up on the benchmark of practice analysis groups: A small group of students assemble together every gathering and are being provided support from a single trainer from the beginning to completion of their training.

Within those groups, how do the trainers help their students in the linkage of theory and practice? Which formative ressources does the student or the trainer appeal to? Which position does the latter prefer? *By which means do welfare work trainers allow specialized education students to articulate theory and practice in an aim of expertise growth?*

On the basis of this questioning, and upon a research lead by consulting actual welfare work trainers, the writer attempts to demonstrate that the trainers has to adopt a supporting position towards their students in order to appeal to a self-reflective stance and practice of their learning; thus gaining the skills required to the diploma's granting.

Key-words:

Specialized education, block-release training, student guidance and support, professionalization, theory-practice linkage, practice analysis, reflective stance

Le formateur au sein du Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation

Didactique et pédagogie des formateurs GAP auprès d'étudiants Éducateurs Spécialisés

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master Professionnel 1ère année – Arts et Sciences Humaines, Mention Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action – Spécialité Sciences de l'Éducation

Université François Rabelais – Tours

Année 2012-2013

Depuis sa création, la formation professionnelle des éducateurs spécialisés a été réformée à de multiples occasions en tentant de s'adapter à l'évolution de la profession, mais aussi en se conformant aux textes qui légifèrent les modalités d'obtention du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé.

Aujourd'hui construite sous la paradigme de la compétence, elle est toujours fondée sur une pédagogie de l'alternance, en offrant aux étudiants deux espaces de formation distincts : les sites qualifiants, et le centre de formation. Au sein même de ce dernier, il existe un espace créé dans l'objectif de favoriser l'articulation entre savoirs formels et expérientiels. Il s'agit alors pour l'étudiant d'articuler théorie et pratique afin de développer des compétences dans un objectif de professionnalisation. Cet espace est construit sur le modèle des groupes d'analyse de la pratique : un petit groupe d'étudiants se réunissent à chaque regroupement et sont accompagnés par un formateur unique, du début à la fin de leur formation.

Au sein de ces groupes, comment les formateurs accompagnent leurs étudiants dans cette articulation théorie-pratique ? Quels ressources formatives sont mobilisées chez l'étudiant ? Chez le formateur ? Quelle posture est privilégiée par ce dernier ? *Par quels moyens les formateurs en travail social permettent aux étudiants éducateurs spécialisés d'articuler théorie et pratique dans un objectif de professionnalisation ?*

Sur la base de cette problématique, et par un travail mené auprès de formateurs en travail social, l'auteur tend à démontrer que c'est en adoptant une posture d'accompagnement auprès de ses étudiants, que le formateur cherche à susciter chez eux une posture réflexive afin d'acquérir les compétences visées pour l'obtention du diplôme.

Mots-clefs :

Éducation spécialisée, formation par alternance, accompagnement, professionnalisation,

articulation théorie pratique, analyse de la pratique, pratique réflexive