

Titre de formateur de formateurs, d'enseignants et de cadres pédagogiques

SGEC FORMIRIS

BC3 Ingénierie de la formation professionnelle

Titre : Le tutorat de formation

Année 2021-2022

Nom et prénom du candidat : Eric Dubois

Référent écrit : Jacqueline Bastouil

Organisme de formation : Optim'hum

Sommaire

Première partie - Description du contexte et l'analyse de la demande de formation	2
Description du contexte :	2
La structure d'accueil et son environnement géopolitique :	2
La structure à l'initiative de la formation :	3
Le canal de la demande :	3
Le terreau contextuel de la situation de formation et la commande réelle :	4
Constat des besoins, ressources et contraintes :	4
Problématique et hypothèse de résolution :	6
 Deuxième partie - Le cahier des charges et l'offre de formation	7
Présentation des objectifs pédagogiques et des choix didactiques :	7
Exemple de séquence de formation :	9
Explication du déroulé de la séquence :	10
L'évaluation :	12
Exemple d'évaluation des compétences :	13
L'axe didactique emprunté :	14
La chronologie de la stratégie didactique :	15
 Troisième partie – Analyse du dispositif.....	18
Analyse du dispositif didactique :	18
Analyse des choix pédagogiques :	19

Première partie - Description du contexte et l'analyse de la demande de formation

Description du contexte :

Cette action de formation s'est tenue il y a quelques années dans un contexte de travail où j'exerçais en tant qu'éducateur spécialisé au sein d'une structure médico-sociale. Elle a été par la suite à l'initiative de la formalisation d'une démarche de tutorat des stagiaires au sein de cet établissement.

Ainsi, il a été demandé aux professionnels de terrain d'accueillir des stagiaires éducateurs en formation initiale sans que soit préparé de dispositif d'accompagnement en conséquence. Il n'y a pas d'erreur, mais une organisation institutionnelle devenue complexe, qui dans un souci de réponse aux exigences techniques et politiques a pu rendre certains canaux de communication compliqués, s'éloignant des rapports humains les plus simples.

Pour ma part, j'ai relevé, en coopération avec mon responsable, mes collègues, cette sollicitation qui a exigé d'effectuer un déplacement de mes fonctions initiales vers celles du formateur. Ainsi, s'est posée la question : comment et par quel moyen accompagner des stagiaires dans leur projet de formation ?

De ce fait, la réponse à la demande a requis de concevoir, de réaliser et d'analyser un projet de formation adéquat.

La structure d'accueil et son environnement géopolitique :

Le secteur du médico-social procède d'un rôle d'intérêt général et contribue aux missions de service public de la santé et de la solidarité nationale. En France, le secteur du handicap relève de l'autorité de l'Etat via le ministère de la santé, représenté localement par les Agences Régionales de Santé et les Maisons Départementales du Handicap. Les « MDPH » interviennent au niveau des citoyens relevant d'un handicap. Ces agences conseillent, orientent vers des établissements et services, actent des droits aux personnes après l'étude spécifique des besoins des allocataires. Les services « ARS » sont en lien avec le tissu associatif local (les établissements et services). Ils vérifient les conformités, subventionnent, habilitent les établissements et services, et répartissent l'offre de réseau sur le territoire.

Ce pan politique demande aux acteurs de terrain des niveaux d'organisations sophistiqués afin de pouvoir répondre aux exigences administratives et géostratégiques. Cela a fait passer en l'espace de 20 ans le tissu associatif local en de véritables entreprises managériales.

Je travaille au sein de l'association ARSEAA (Association Régionale de Sauvegarde pour Enfants, Adolescents, Adultes). L'ARSEAA dispose d'une reconnaissance d'utilité publique, habilitée par les services de l'Etat en région Midi-Pyrénées (Occitanie). L'association compte 1600 salariés, et accueille près de 16600 personnes, pour 54 établissements et services,

regroupés en 10 pôles, couvrant 4 secteurs d'activités (médico-social, sanitaire, social, formation).

La structure pyramidale se compose :

- 1 - D'une Direction Générale gérant les 10 pôles et le lien avec l'ARS
- 2 - D'une Direction pour chaque pôle qui gère le lien avec la DG et ses différentes antennes
- 3 – Des Responsables d'Unité pour chaque antenne, en lien avec l'équipe de Direction du pôle et les salariés

L'action s'est déroulée sur le Pôle Rives Garonne au sein de l'antenne « ITEP l'Oustalet ». Cet établissement accueille 30 adolescents 13 - 20 ans souffrant de troubles du comportement et de la personnalité. L'accueil se fait en demi-internat, internat et SESSAD « *service éducatif spécialisé de soin à domicile* ».

L'ITEP est composée d'un plateau technique de 20 salariés dans le secteur éducatif, insertion professionnelle, paramédical, médical, service technique et Direction, secrétariat.

La structure à l'initiative de la formation :

La demande d'accueil de stagiaires en formation initiale aux métiers de l'éducation spécialisée peut potentiellement provenir de 3 établissements de formation implantés dans la ville.

- Le centre ERASME : 80 étudiants en moyenne (1.2.3^{ème} année)
- Le centre IFRASS : 70 étudiants en moyenne sur les 3 années
- L'Institut St Simon (Pôle formation de l'ARSEAA) : 100 étudiants en moyenne sur les 3 années.

Les demandes s'appuient sur un référentiel de formation précis. Elles ciblent des stages répondant à des objectifs spécifiques du métier favorisant la construction de l'identité professionnelle.

Dans le cas de figure de cette situation, le stagiaire venait de l'Institut St Simon.

Le canal de la demande :

La demande de stage provient d'un étudiant en formation. Mais cette demande est parvenue en cascade aux futurs accompagnants de terrain (éducateurs) via le responsable d'unité. L'origine de la demande passe par un canal pyramidal complexe. C'est le Directeur du Pôle formation de l'ARSEAA qui a interpellé la Direction Générale de l'association sur les difficultés des étudiants à trouver des stages. Effectivement, la demande de formation (stage) est très importante au regard du nombre conséquent d'étudiants (voir ci-dessus) et par rapport à l'offre, de façon générale, qui est inégale sur le territoire régional. La concurrence se complexifie en fonction des secteurs géographiques, surtout à Toulouse où la ville regroupe les 3 centres de formation.

La Direction Générale a à son tour sensibilisé les Directions de Pôles à ce sujet, qui elles-mêmes ont interpellé leurs responsables d'unités et par voie d'injonction à l'endroit des salariés. Les salariés n'ont pas eu cette lecture et ont juste réceptionné la demande depuis le dernier niveau de communication.

Le terreau contextuel de la situation de formation et la commande réelle :

Lors de cette demande, précisément, l'institution et même le secteur n'était plus réellement préparé pour y répondre. En effet, un élément crucial est venu changer le paysage de l'accompagnement des stagiaires dans le monde du médico-social. En 2013, la refonte du Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé a placé les tuteurs de stages comme des personnes clés, habilités à valider les stages. Cette validation implique donc une évaluation méthodique du stagiaire, s'appuyant sur le référentiel de formation et corroboré des observations de terrain, soit des acquis de compétences. On demande ainsi, aux professionnels de devenir des formateurs sans les préparer, ni leur donner l'outil. Cette demande a donc exigé de créer l'outil de formation, donnant par la même occasion un surcroît de travail aux professionnels qui étaient déjà très pris dans leur fonction. Auparavant, c'était les formateurs des centres de formation qui remplissaient cette place évaluatrice par un bilan avec les « maîtres de stages ». Ils faisaient office de médiation, appréciaient les indicateurs validant les critères à atteindre et suivaient un référentiel à attester de la réussite du stage.

On observe donc comment se dilue une demande de formation dans un canal vertical via une descente en cascade. Le manque de préparation et de sensibilisation des salariés a enclenché une prise de risque de refus d'accompagnement de formation. Car la réaction des salariés sur le terrain a engendré un repli sur leur fonction de travail, un refus implicite. Alors même que l'accompagnement d'un stagiaire offre la possibilité de réinterroger les pratiques, ce qui est bénéfique pour tout le monde (usagers, institutions, apprenants), le danger a été de passer à côté d'une rencontre qui suppose un travail de réflexivité pour tous. De plus, l'accompagnement des stagiaires fait partie intégrante de la vie d'un établissement, encore faut-il la penser. La réaction des salariés est donc humaine, face à l'inconnu c'est le repli vers le connu qui l'emporte.

Il a donc été décidé de relever l'enjeu et de proposer un dispositif répondant aux besoins de formation d'accompagnement de stage que j'allais mettre en place dans un esprit de coopération.

Constat des besoins, ressources et contraintes :

Ce travail a nécessité de dégager du temps de préparation, d'analyse des besoins, des objectifs à atteindre en fonction du référentiel de formation. L'idée consistait à créer un cahier des charges comme base de travail d'accompagnement à la formation pouvant être réinvesti pour d'autres formes de besoins de formation en stage cours ou long. Ici en l'occurrence, il s'agissait d'un stage de 8 semaines, incluant un regroupement au centre de formation.

Le référentiel de formation du Diplôme d'Etat demande à la fois une observation, mais aussi une implication du stagiaire pour construire une posture professionnelle singulière et en lien

avec les exigences de formation. Le champ de référence du stage brosse un panel d'observation allant de la compréhension des enjeux psychosociaux dans la relation au public et sur un plan du réseau partenarial. Je dispose donc d'une ouverture pour mettre en place un travail d'élaboration sur le métier et la construction d'un positionnement personnel adapté.

Aussi, je tiens à préciser que si je me suis attelé à répondre à cette demande, c'est en lien avec mon équipe de travail. Mes démarches ont été co-construites avec mes collègues, mon supérieur afin de proposer, avant tout, un dispositif d'intégration du stagiaire, un espace et un lieu où il soit attendu et accueilli dans le cadre de son processus de formation.

Voici les éléments ressources dont je dispose dans ce projet :

- 1) Les ressources humaines directes. L'équipe pluridisciplinaire de l'ITEP garante de l'accompagnement global et partie prenante au projet que je pilote. Le référent de stage au centre de formation que je peux solliciter en cas de besoin. Enfin, le responsable d'unité garant du cadre institutionnel et avec qui je ferai un bilan global du stage, en présence du stagiaire.
- 2) Les ressources humaines indirectes. Elles sont représentées par les usagers du service et leur famille. C'est là le terreau même du travail, une ressource qui n'est pas à interroger directement sur le fruit du travail éducatif réalisé en co-construction. Néanmoins, cette ressource indirecte me témoigne des indicateurs qui valideront les critères que nous nous fixerons au regard des objectifs pédagogiques. Je parle là des critères de réussite ou non des objectifs didactiques et pédagogiques à évaluer sur le terrain (temps éducatifs, entretiens familiaux...)
Les partenaires extérieurs au projet participent également à ce type de ressources. Il me faut observer les interactions qui m'indiquent également les critères de validation des actions. (Entretien partenarial, réunion extérieure...)
- 3) Les ressources spatiales et temporelles sont les lieux d'exercice de la pratique éducative et le temps qui nous est imparti pour mener à bien les missions (évaluation des disponibilités de locaux, des temps impartis)
- 4) Les ressources financières. L'accueil et l'accompagnement du stagiaire est inclus et pris en charge dans le budget global du service.

Les contraintes au projet :

- 1) Evaluer la disponibilité des collègues dans l'accompagnement
- 2) Prendre en compte la place du stagiaire lors des événements, d'un point de vue logistique. *(par expérience, j'ai déjà assisté à un projet éducatif de groupe où au dernier moment l'équipe tombait des nues devant un stagiaire qui n'avait pas le permis de conduire et qui avait été compté, au même titre que les titulaires pour conduire les enfants)*
- 3) Prendre en compte la semaine de regroupement où le stagiaire ne sera pas à l'ITEP
- 4) Le public accueilli à l'ITEP témoigne de troubles parfois massifs qui nécessitent d'être pris en compte dans le cheminement de la formation. Les jeunes peuvent réagir violemment à la moindre faille. Cela ne témoigne pas pour autant d'une incompétence du stagiaire, mais d'une mise en exergue de difficultés extérieures à

l'apprenant. Il faut être vigilant à ce point qui peut bloquer la personne dans ses débuts professionnels et proposer des espaces dialogues avec le tuteur.

Les contacts préliminaires :

Afin de mieux cerner les besoins de la personne à accueillir, ses attentes et ses acquis, un entretien préalable a déterminé les objectifs à se fixer. Cet entretien m'a permis de prendre « le pouls » de la motivation du stagiaire, de recueillir ses attentes afin d'entrevoir les objectifs pédagogiques. J'étais là avec une personne soucieuse de construire sa posture professionnelle, consciente des difficultés liées au public.

Problématique et hypothèse de résolution :

Au regard de ce contexte se dégage une problématique avec une question : « comment accompagner un stagiaire dans un projet de formation au sein de cette structure médico-sociale ?

La réponse doit se situer dans une proposition de construction d'action d'accompagnement de formation méthodologique. Celle-ci doit s'inscrire en cohérence avec un parcours de formation initiale et garantir de proposer à l'apprenant un contexte d'apprentissage favorable à la singularité de son parcours. En effet, un stage doit permettre la confrontation répétée aux situations prévalentes et aux activités éducatives pour développer les compétences et la transférabilité des acquis. La prise en compte de cette mise en situation permanente comme axe de formation teinte d'une particularité l'architecture du plan de formation et sa pédagogie. L'institution médico-sociale dispose comme balise le référentiel du diplôme d'Etat qui sera élagué pour construire un dispositif de formation. Car il ne faut pas perdre de vue que ce stage n'est qu'un petit maillon de la formation initiale globale de l'apprenant qui est sur trois années. C'est sans doute à cet égard qu'une grande latitude est laissée au terrain de stage, le centre de formation se centrant sur d'autres objectifs. Néanmoins, la structure d'accueil se doit de proposer un terreau de formation vecteur d'une émancipation certaine pour le stagiaire dans son parcours. Les enjeux humains ne sont pas à minimiser car une formation a le pouvoir de transformer l'apprenant de part la richesse de ces rencontres. Une formation par le biais d'un stage peut amener une valeur ajoutée qui laisse une trace indélébile dans un parcours. Ainsi, c'est en s'appuyant sur ses valeurs associatives, éducatives et pédagogiques que naît l'objectif de formation au sein de l'ITEP :

« Accompagner un étudiant à acquérir une posture éducative clinique et réflexive ».

L'hypothèse de résolution à la problématique prend acte de la mise en place d'un projet de cahier des charges formulant des objectifs pédagogiques et des sous-objectifs. Ce projet de formation tutorial se fixe le cap, en s'appuyant sur la dimension d'alternance entre la théorie et la pratique, de proposer un terrain balisé d'actions qui conduisent à acquérir les compétences nécessaires à la construction d'une posture professionnelle éthique. L'évaluation du projet s'inscrit sur le même plan philosophique ; une proposition andragogique qui place l'apprenant en position de co-construction de son projet.

Deuxième partie - Le cahier des charges et l'offre de formation

Présentation des objectifs pédagogiques et des choix didactiques :

Les objectifs pédagogiques suivis des sous-objectifs opérationnels

Ces objectifs pédagogiques reflètent le maillage entre le référentiel de formation et le cahier des charges présenté par l'institution. Ils proposent conjointement des objectifs d'acquisitions de compétences. La singularité tient de la prise en compte d'une réalité de terrain, qui s'articule, au bout du compte, avec la théorie.

1- Distinguer les différents types de problématiques en lien avec les besoins, les attentes et ressources de la personne ou du groupe.

- ✓ Détecter les problématiques individuelles ; handicaps, psychopathologies et les situer par rapport à la théorie
- ✓ Identifier les phénomènes de dynamique de groupe observés sur le terrain
- ✓ Adopter une posture ouverte, attentive et respectueuse

2- Organiser des espaces d'accompagnement propice à la rencontre

- ✓ Définir la modalité des choix de rencontre dans l'espace-temps (cadre, lieu)
- ✓ Organiser une médiation éducative adaptée aux besoins de la personne
- ✓ Argumenter ce qui favorise un climat de confiance propice à la rencontre

3- Soutenir une personne dans l'accès à ses droits

- ✓ Situer sa place et celle de l'utilisateur dans le réseau institutionnel et partenarial
- ✓ Identifier le champ législatif et les lois liées au secteur
- ✓ Organiser une situation d'intégration sociale adaptée respectueuse des besoins de la personne

4- Rendre compte de ses actions de terrain

- ✓ Produire un écrit éducatif professionnel en suivant une trame adaptée
- ✓ Raconter en équipe une situation clinique observée et analysée par des choix éthiques
- ✓ Relater de sa posture professionnelle en argumentant ses choix.

Durée : Il y a huit semaines de stages pour répondre à l'objectif de formation. Depuis les objectifs pédagogiques, s'articulent des séquences d'apprentissages où le stagiaire est formé au cœur même de la pratique au sein de l'équipe pluridisciplinaire. Les séquences sont balisées dans l'espace et le temps de façons formelles afin de les distinguer du milieu institutionnel dans lequel le stagiaire évoluera à 90 % du temps. Les séquences seront suivies d'une évaluation coopérative tous les vendredis.

Contexte : C'est donc le terrain même de l'institution qui sera le terrain de formation. L'étudiant stagiaire participe à l'ensemble des actions menées par les équipes de l'ITEP ;

temps de médiations éducatives de groupes ou individuelles, entretiens familiaux, réunions d'équipes, rencontres avec les partenaires. L'apprenant est certes évalué sur l'ensemble de son stage, mais ce sont ces actions de formations balisées telles des vignettes structurées par un cahier des charges de formation qui seront les points de références évaluables à la progression. Ces vignettes représentent la didactique « *l'étude du processus de transmission et d'appropriation des connaissances* » telle que P. Mayen¹ le décrit. Il est également important de préciser que les temps en amont et après les actions de formation sont dédiés à des échanges informels nécessaires à l'échange avant la mise en œuvre des situations. Ces moments informels évoquent « le tempo » de la vie institutionnelle et participent à la compréhension du milieu et de ce que l'on y fait. Ces temps là introduisent la mise en activité ou permettent dans un après coup de relater d'une première impression sur ce qui s'est passé. C'est un peu comme une prémisse aux temps formalisés et dédiés à l'analyse de pratiques, bien plus tard. Ils se matérialisent par des débriefings furtifs, en fonction de la temporalité où ils ont lieu. C'est bien là, la singularité de cette formation, évoquée plus haut dans la problématique. Il est nécessaire de prendre en compte ces aspects pour les considérer dans l'action de formation globale avec comme objectif pédagogique l'évaluation rapide du contexte éducatif vécu ou à vivre.

Coût : La présence du stagiaire est prise en compte dans le coût global de l'institution.

Public : Les usagers et leur famille sont au cœur du métier et le terreau de la formation représente l'objet du travail. L'équipe pluridisciplinaire est aussi partie intégrante du projet et le stagiaire se greffe aux organisations existantes. Les partenaires extérieurs font également partie du contexte de formation puisqu'ils participent indirectement à son action. L'ensemble de ces acteurs contribuent à la « scène de théâtre » qu'est la formation par le biais du stage, l'espace temps de l'exercice d'apprentissage. Le rôle du tuteur est de prendre en compte les interactions entre le stagiaire et ces personnes comme étant objet de médiation à la tutelle. La médiation de tutelle apportée par Bruner² explique qu'il faut comprendre que le tuteur dispose de ressources pour intervenir à bon escient et apporter l'aide juste nécessaire au moment opportun. Les personnes extérieures font parties à la fois de l'action opératoire liée à l'activité propre et à l'action de construction de la pensée liée au processus de formation.

Evaluation : Une évaluation intermédiaire se tient les vendredis afin de faire un point sur les séquences vécues pendant la semaine et revenir sur les indicateurs de compétences. Cela représente la dernière phase de chaque séquence, comme décrit dans le tableau ci-dessous. Nous serons là sur un modèle d'évaluation formatrice.

Une évaluation finale est tenue en présence du stagiaire, du responsable d'unité, du tuteur et d'un formateur relié au centre de formation initial. C'est à ce moment que seront évalués les critères de réussite des différents objectifs pédagogiques qui eux-mêmes répondent à l'objectif de formation. Nous serons ici en présence d'une évaluation de type formative.

¹ P.Pastré, G. Vergnaud, P.Mayen, la didactique professionnelle – 2006/1 (n°154), abstract par Georges Chappaz, p. 1

² Ibid. p. 3

Exemple de séquence de formation :

Il faut comprendre cette séquence comme l'illustration de toutes les autres qui s'associent pour répondre à l'objectif pédagogique. L'idée de la présenter sous la forme d'un tableau consiste à offrir au regard du lecteur, une image synthétique, explicite, facilitant une représentation mentale.

Objectif pédagogique - 1: Distinguer les différents types de problématiques en lien avec les besoins, les attentes et ressources de la personne ou du groupe.

Objectif opérationnel - 1: Détecter les problématiques individuelles ; handicaps, psychopathologies et les situer par rapport à la théorie.

Objectifs opérationnels	Nom de la phase	Méthode	Technique	Consigne	Le stagiaire	Démarche
Exprimer ses connaissances sur la problématique abordée et les liens qu'il fait avec la théorie	Diagnostic Durée : 10'	Interrogative	Questions	Orale	formulation de ses connaissances	Pensée inductive
Analyser des situations dans l'exercice de la pratique	Phase de découverte par soi-même Durée : 1 h	Active de recherche <i>Activité mentale de découverte</i>	Mise en situation <i>(activité éducative de groupe ou indiv.)</i>	Orale	Activité productive et constructiviste <i>opérationnalité et conceptualisation</i>	Pensée inductive, analogique, dialectique, divergente,
Exprimer son ressenti et ses constats sur la mise en situation	Phase d'exploitation Durée : 15' <i>Le vendredi</i>	Interrogative <i>Exploitation des découvertes</i>	Questions ouvertes sur le vécu d'expérience	Orale	Métacognition Réflexivité	Pensée inductive, analogique
Détecter les problématiques individuelles ; handicaps, psychopathologies et les situer par rapport à la théorie	Phase de formalisation <i>Durée : 15'</i> <i>Le vendredi</i>	Expositive	Formalisation des principes – mise en lien des découvertes	Orale	Diagnostic - mise en lien avec la théorie	Pensée inductive, analogique

Explication du déroulé de la séquence :

- ✓ *Détecter les problématiques individuelles ; handicaps, psychopathologies et les situer par rapport à la théorie*

Cette séquence répond à l'objectif pédagogique « *Distinguer les différents types de problématiques en lien avec les besoins, les attentes et ressources de la personne ou du groupe* ».

L'action de formation peut avoir lieu dans un espace de médiation éducative de groupe ou bien dans un espace de rencontre en entretien individuel avec un jeune de l'institution avec ou sans sa famille. Il faut se représenter le fait que le stagiaire évolue au cœur de la vie institutionnelle et navigue d'un contexte à un autre tout au long de la journée. Ici, nous balisons un contexte précis afin d'en faire un axe de formation évaluable, tel que je l'explique plus haut.

- Premièrement, au préalable, Je prends 5 minutes pour présenter l'action à venir, son contexte, les acteurs, les enjeux et l'objectif. Le stagiaire sait à l'avance qu'il y a cette action, de même qu'il connaît les acteurs en jeu.

Nous entrons dans la phase de diagnostique où je lui demande de formuler son niveau de connaissance de la problématique que nous allons aborder et s'il a déjà des points d'appui théorique pour étayer ses propos, faire le lien avec sa formation initiale. Par exemple, nous allons rencontrer tel jeune avec une difficulté psychosociale spécifique et dans tel contexte. Les questions qui sont alors posées sont les suivantes : « *connaissez-vous cette problématique psychosociale ? Que pouvez-vous en dire au regard de votre expérience ou des cours théoriques ?* »

Cette question revêt deux objectifs. La liaison entre le registre pragmatique lié aux savoir-faire ou la capacité opérationnelle, et le registre épistémique caractérisant les connaissances.

Le stagiaire dispose de 5 minutes pour exprimer sa proposition et me formuler ses connaissances à cet égard.

- Deuxièmement, Nous entrons dans la phase de découverte par soi-même. Il est demandé au stagiaire de prendre part à la médiation ou à l'entretien en présence du tuteur ou des professionnels alors présents. Sa participation est donc active à l'action éducative et par extension, à l'action de formation. Nous définissons avec lui, au préalable les axes où il peut intervenir pour amener des faits concrets d'observation et d'argumentation au sein de la séquence. Aussi, il n'est pas exclu les prises de paroles spontanées pour enrichir les débats, si nous sommes en présence d'un entretien familial, par exemple. Ce jeu d'interaction se rapporte à un champ de compétence lié au savoir-être professionnel et plus précisément à l'attitude professionnelle³. C'est un axe important en lien avec les métiers de relation d'aide et

³ H. Boudreault, 2019, *in* guide de développement du savoir-être professionnel dans un programme d'étude, <http://seecat.ca/wp-content/uploads/2019/03/POINT-14-GUIDE-DE-DÉVELOPPEMENT-DU-SAVOIR-ÊTRE-PROFESSIONNEL-DANS-UN-PROGRAMME-D'ÉTUDES.pdf>, p. 11

Le savoir-être est principalement un ensemble de caractéristiques affectives propre à chacun qui influence la manière d'agir de la personne. Il renvoie à notre propre système de valeurs (Gosselin, 2010, p. 46).

qui témoigne de compétences émotionnelles mais aussi d'une stratégie de positionnement « clinique ». Être en mesure de s'y référer et d'en parler indique qu'une posture professionnelle est alors naissante du côté de la « clinique » mais également aussi d'un regard métacognitif rétrospectif. On identifie ainsi l'apprentissage dans une dimension d'articulation des compétences de savoir-faire et d'attitudes à acquérir. C'est l'art de manier le savoir-faire et le savoir-être.

Ensuite, à l'issue de la médiation, nous faisons un débriefing rapide de 10 minutes. Ce dernier se fait sur le tas, lors d'un trajet retour de médiation ou alors au sein de l'institution. Il correspond à ces moments informels expliqués ci-dessus dans l'item « contexte ».

- Troisièmement, La phase d'exploitation permet à l'apprenant de revenir sur l'activité et de mettre en mots le chemin parcouru pour en arriver là, expliciter son processus d'évolution. Un quart d'heure est pris pour répondre aux questions que j'aurai ciblées à cet effet. C'est une étape importante pour la mise en œuvre d'une pratique réflexive.
 - Quatrièmement, on rentre dans la phase de formalisation où il me paraît opportun de faire du lien avec l'objectif pédagogique de la séquence. C'est l'étape qui fait référence à la théorie et à la conceptualisation par un modèle discursif. La transmission du savoir s'articule et se superpose à l'expérience vécue.
 - Cinquièmement et pour conclure, un bilan de l'action sera effectué lors du temps prévu à cet effet, le vendredi. Cela correspond à la phase du constat et partage des expériences de la séquence. Nous évaluerons alors les indicateurs qui préciseront les critères validités de l'action :
- Le stagiaire est-il capable de repérer une problématique d'ordre psychopathologique ou psycho-sociale ?
 - Peut-il témoigner des indicateurs qui l'amènent à expliciter ses propos ?
 - Est-il en mesure de faire un lien avec la théorie ?
 - A-t-il adopté une posture favorisant un processus d'apprentissage défini dans l'objectif pédagogique et répondant à l'objectif de formation ?

Etant donné que la formation se présente sous la forme d'un stage, une fréquence régulière de ce type de séquence est à prévoir à intervalle régulier pour favoriser le processus d'apprentissage par la répétition des situations de travail. Ainsi, c'est réellement l'enchaînement des séquences au fil du stage, le tout ponctué systématiquement par les évaluations intermédiaires du vendredi qui participent à la réponse de l'objectif pédagogique. Les temps d'évaluations intermédiaires sont autant d'indicateurs qui répondent à chaque objectif pédagogique du bilan final.

Les critères sont définis en fonction des acquis professionnels théoriques de l'évaluateur, des professionnels participants à l'accompagnement stage. Nous nous basons sur nos savoirs théoriques et sur nos savoir-faire pratiques. C'est pour cela qu'un évaluateur de

Le savoir-être professionnel quant à lui découle directement des exigences propres à la formation professionnelle, c'est selon Boudreault (2004), « L'ensemble des attitudes qui caractérisent les principes liés aux valeurs du métier et qui régissent la conduite des personnes qui l'exercent ».

Le savoir être renvoie à L'état d'esprit de la personne tant sur elle-même que sur son environnement professionnel qui l'incite à une manière d'être ou d'agir.

terrain doit être titulaire du diplôme d'Etat de la formation du stagiaire à minima. Il être issu de la coopération où s'inscrit l'action de formation.

Ainsi, pour être explicite, lorsque nous observons les usagers que nous accompagnons lors des entretiens ou médiations éducatives, les professionnels sont en mesure de définir les contours de l'expression des psychopathologies ou les handicaps sociaux, physiques et de formuler des hypothèses les concernant auprès du médecin de service, par exemple. C'est précisément l'objet de la cible de formation mis en place en faveur du stagiaire.

L'évaluation :

Intermédiaire :

Un point d'une heure est donc fait tous les vendredis come cela est dit plus haut. Il permet de revenir sur les situations de formation. Alors, une situation de formation est analysée et évaluée. Nous nous entendons sur la chronologie des séquences vécues pendant la semaine à évaluer. Je resitue les critères et les indicateurs de validation. Ainsi, l'évaluation est participative et analysée sur un modèle coopératif de type formatrice. Le dialogue permet d'échanger sur les points précis acquis ou à réinvestir dans des séquences ultérieures. Nous sommes ici dans une formation andragogique, le partage et l'authenticité de l'évaluation n'a pas pour but de sanctionner, mais de permettre à l'apprenant de comprendre où il se situe dans son parcours.

Je m'appuie sur un modèle d'évaluation formatrice :

- Les objectifs sont formulés de manière à ce que le stagiaire sache exactement les repérer
- Chaque objectif correspond à une situation d'apprentissage spécifique
- Chaque séquence est évaluée dans la semaine afin de partager les regards et permettre à l'apprenant de faire la preuve de ses acquis et des compétences travaillées
- Les critères de fonctionnement ou de réussite sont explicités afin de permettre au stagiaire d'analyser authentiquement ce qui est opérationnel ou pas
- Il est décidé conjointement d'actions correctives

Finale :

Au préalable du bilan final, je m'entretiens avec le responsable d'unité sur l'évolution du parcours d'apprentissage observé en équipe. Nous échangeons à ce sujet et proposons une réponse commune à étayer lors du bilan. Le bilan de stage est établi entre le responsable d'unité, le stagiaire, le tuteur et un formateur du centre de formation initial.

Les caractéristiques de l'évaluation, dans ce cadre, sont d'ordres « formatives », dans la mesure où l'apprenant est observé sur les critères de réussite des objectifs fixés. La démarche d'explicitation du parcours est bilatérale, mais il appartient aux formateurs de communiquer une conclusion, sous forme discursive, sur le parcours réalisé. Cette dernière

n'est pas un jugement, mais expose les points réalisés positivement et ce qui pourrait être à retravailler lors d'un prochain stage. La démarche est toujours co-construite et doit permettre à l'apprenant de prendre part au processus du parcours de formation, de se l'approprier à son évolution professionnelle.

Exemple d'évaluation des compétences :

Voici un exemple d'évaluation des séquences pédagogiques que j'ai mis en place et qui s'appuie sur le référentiel du diplôme d'Etat. Ces séquences représentent une méthodologie synthétique que j'ai construit afin d'apporter une réponse à la demande d'évaluation. J'ai pris plusieurs modèles afin de proposer un éventail large de situations d'évaluation.

Compétences du module	Indicateurs de compétences de l'objectif pédagogique
Détecter les problématiques individuelles, handicaps, psychopathologies et les situer par rapport à la théorie (module 1- séquence 1)	• Identifier une problématique d'ordre psychopathologique ou psycho-sociale • Expliciter ses indices d'observation • Relier avec la théorie • Démontrer son intérêt pour la personne • Identifier les états émotionnels de la personne
Définir la modalité des choix de rencontre dans l'espace-temps (module 2 – séquence 1)	• Organiser le cadre où la rencontre a lieu et l'explicitier • Aménager la rencontre en fonction des personnes, de la spécificité de la demande et des besoins • Situer le cadre de sa mission
Organiser une situation d'intégration sociale adaptée, respectueuse des besoins de la personne (module 3 – séquence 3)	• Repérer et mobiliser les potentialités de la personne • Co-élaborer un projet individuel avec la personne • Identifier le réseau partenarial • Construire un espace d'échange et de coopération
Exposer en équipe une situation clinique observée et analysée (module 4 – séquence 2)	• Analyser une situation avec éthique s'appuyant sur des éléments clinique de terrain • Formuler avec pertinence des hypothèses • Relater une démarche de praticien réflexif

L'axe didactique emprunté :

Du fait de l'immersion dans l'activité professionnelle, l'alternance entre la théorie et la pratique est importante. D'après la taxonomie de Bloom⁴ Nous sommes en présence d'apprentissages intermédiaires et en profondeur. L'accent est mis sur une élaboration psychique élevée qui induit des changements conceptuels et l'intégration de nouvelles stratégies. C'est à cet égard que l'activité cognitive à l'œuvre est constructiviste et prend appui sur une action dans le réel pour se définir. En d'autres termes, le mode opératoire où le geste décrit en didactique professionnelle n'est qu'un support à la construction de son propre savoir⁵. D'où, l'importance d'une démarche métacognitive et d'espaces de réflexion propices à la rétrospection (espace formel ou informel). « *L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la configurer dans un effort de meilleure compréhension. L'apprentissage accompagne naturellement l'activité, et il en est le prolongement* »⁶. Les points de situation chaque vendredi participent à ce travail d'analyse. Ces entretiens sont des espaces où sont invités les autres professionnels de l'institution qui partagent leurs observations de l'accompagnement de formation du stagiaire.

Nous sommes principalement sur des méthodes dites « actives ». Le stagiaire est mis en situation d'apprentissage et adapte son intervention, la réévalue sur le tas. La théorie est abordée au centre de formation. Cela ne m'empêche pas d'y faire allusion et d'accompagner l'apprenant dans cette démarche. Les méthodes de formation interrogatives sont également à l'œuvre dans les phases 1 ou 3 des modules (début et fin). Ainsi, j'interroge le stagiaire sur ses connaissances ou ses représentations du sujet de formation à venir en amont ou sur ses choix organisationnels et stratégiques après la situation d'application. Les techniques sont donc des mises en situations réelles, parfois des études de cas ou des démonstrations, notamment pour l'objectif pédagogique 4 sur la production d'un écrit professionnel et d'un compte rendu oral. La philosophie globale du mode de pensée est principalement inductif, parfois divergent quand on est au cœur du contexte d'application (voir plus haut), parfois analogique ou dialectique lors des réunions d'équipe où les idées confrontent leur regard, s'enrichissent de leur différence.

Les consignes sont données à l'oral. Mais, il est également transmis des documents qui permettent d'informer sur l'origine des projets et leurs finalités (projet éducatif). Cela permet au stagiaire de mieux comprendre les espaces éducatifs auxquels il se greffe au sein de l'institution.

Les éléments de ressources exposés dans la partie une sont un des éléments phare de la préparation du contexte de formation. Les négliger reviendrait à mettre l'apprenant en échec. Cet aspect s'apparente à un travail de préparation que je pourrais comparer par effet d'analogie à ce qu'effectue un artisan peintre avant de s'engager dans l'exercice même de la peinture ; une partie considérable de son action consiste à préparer le terrain. Il en va de même ici ; informer les membres de l'équipe, les jeunes que nous accueillons, les familles. S'ensuit l'évaluation, avec le stagiaire, dans un esprit de partage en fonction de son ressenti, de sa capacité à investir la proposition.

⁴ https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Objectifs_d_Apprentissage_Cognitifs.PNG

⁵ P.Pastré, G. Vergnaud, P.Mayen, op. cit., p. 9

⁶ P.Pastré, G. Vergnaud, P.Mayen op. cit., p. 7

L'andragogie signifie le partage univoque des informations y compris en terme d'évaluation. C'est à cet égard que tous les indicateurs de compétences sont explicités avec l'apprenant. Ces critères de compétences ne signifient pas ici atteindre des objectifs de résultat sur une pensée économique. Mais pour aller dans l'idée de P.Meirieu⁷ d'une réflexion sérieuse du métier, des enjeux qui en résultent, sa dimension d'engagement dans ses composantes éthiques. Nous nous situons bien dans autre chose que l'identification de la compétence à la performance. Ici, le résultat ne prime pas, mais la considération de l'action dans l'activité et sa forme sont les critères qui guident vers la construction d'une posture éthique, une approche mentaliste (APO - Analyse Par Objectif). Concrètement, nous évaluons la démarche au travers d'un certain nombre d'indicateurs qui témoignent d'une attitude de savoir-être professionnel. C'est pour cela que les évaluations mettent l'accent sur ce que l'apprenant a à dire de ses actions et des réactions émotionnelles et cognitives qui font références à des valeurs communes de savoir-être ; une capacité d'empathie, écoute, de congruence, d'authenticité et d'humilité. L'ensemble des indicateurs, même s'ils revêtent un aspect technique, sont teintés de ces valeurs évoquées lors des bilans.

Enfin, pour replacer l'action tutorielle dans le processus de didactique, P.Mayen⁸ évoque « *la rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre l'apprenant et l'activité. Cette relation a un effet de dérangement et bouscule l'ordre des choses en introduisant des exigences, une culture du monde social et professionnel qui invite à l'exercice de la réélaboration de sa pensée afin de la structurer dans une sémantique commune* ».

La chronologie de la stratégie didactique :

- 1- Identification de l'objectif de formation
- 2- Identification des objectifs pédagogiques ou modules pour répondre au programme de formation
- 3- Identification des sous-objectifs pédagogiques ou séquences
- 4- Identifications des critères et indicateurs de compétences à atteindre par séquence qui eux-mêmes répondent aux objectifs pédagogiques des modules
- 5- Identification du déroulement des mises en situations par phases pour répondre à l'objectif des séquences
- 6- Identifier le temps des séquences et des phases
- 7- Identifier les ressources pour répondre aux mises en situations
- 8- Identifier les phases d'évaluation

L'argumentation des choix pédagogiques :

L'encadrement de l'étudiant vise au développement des compétences professionnelles répertoriées dans le référentiel de formation (voir annexe) et déterminées dans le contrat didactique. Au cours de son stage, l'étudiant gère de nombreuses situations professionnelles l'amenant à analyser, prendre des décisions, réaliser des activités, les évaluer avec le tuteur de stage. Cette formation vise à apprendre comment investir ces situations professionnelles

⁷ P.Meirieu, propos recueillis par Etienne Vellas, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie.htm>

⁸ Pastré, Vergnaud, Mayen, op.cit., p. 30

comme étant des ressources au développement des compétences qui lui serviront à acquérir une posture éducative clinique et réflexive.

Avant de rentrer dans le détail des sous-objectifs pédagogiques, il est important d'éclairer des points cruciaux à la compréhension du dispositif pédagogique. La formation est en lien avec un métier de relation d'aide comme cela est précisé plus haut. De ce fait, nous allons évaluer des compétences relationnelles en lien avec l'intelligence émotionnelle. Dans ce projet didactique et de co-construction, je m'appuie sur les mots de Mireille Cifali qui indique à propos de l'accompagnement « *qu'aller, c'est aller avec. Il y a de la relation en acte, on se meut et on se déplace dans un chemin qui est le sien. Entre dépendance et solitude, où se situe l'accompagnement ? Et quelle est cette position ? Aide, soutien, guide, pourvoyeur d'outils, de repérages, de références... On y navigue forcément entre imposition et autorisation* »⁹ Cette citation vaut aussi bien dans mon positionnement vis-à-vis de l'apprenant que de l'apprenant vis-à-vis des usagers de l'institution dans la construction de sa posture.

Aussi, il est important de souligner l'importance du terme « clinique » dans le champ de construction de l'objectif de formation tant il relève d'une sémantique métacognitive qui désigne à la fois le projet de l'apprenant vis-à-vis des usagers que de ma place de formateur à son égard. Mireille Cifali désigne « *qu'une certaine qualité d'être et de savoir est importante : fiabilité, authenticité, sincérité, discernement, fidélité, capacité à sortir de soi et intelligence de l'instant sont nécessaires. L'éthique de l'accompagnement convoque une relation qui s'instaure entre deux personnes, l'une est dans un projet et l'autre la rejoint sur ce projet pour la rendre possible* »¹⁰ L'analyse témoignera de façon plus objective l'impact de ces termes dans le réel. Mais, il est important de les signifier en amont afin de comprendre l'essence du projet de formation.

Nous sommes ici en présence d'une modalité de formation en situation. Celle-ci se veut productive et constructive selon le modèle de la didactique professionnelle¹¹. En plus de produire un acte de transformation du réel, ici dans le champ social, le stagiaire va transformer et enrichir son répertoire de ressources grâce à l'expérience *in-vivo*. La communication directe, avec les usagers ainsi que l'interaction avec les professionnels mettent en exergue une activité cognitive d'analyse, de construction, de réévaluation en direct, sur le champ. Pour ma part, les évaluations de compétences impliquent « *qu'on ne se contente pas de considérer le résultat de l'activité, mais l'activité elle-même, et sa forme. Il nous faut pour cela disposer d'un cadre théorique méthodologique, et notamment être en mesure de décrire et analyser les formes d'organisation de l'activité en situation* ». ¹² Je vais effectivement évaluer le répertoire de ressources de la personne devant la situation, sa capacité d'adaptation et de créativité plutôt qu'un modèle de compétence par comparaison de type « A c'est faire ce que B n'arrive pas à faire ». En conclusion, le résultat ne prime pas tant que le chemin à parcourir pour l'obtenir. C'est aussi une manière d'être qui va être observée, une cohérence des propositions par rapport au réel, à soi, à l'autre. Cette démarche induit une pédagogie où la pensée dialectique prend une part importante lors des échanges sur l'analyse des situations.

⁹ Mireille Cifali, 2020, s'engager pour accompagner, PUF, Paris, p. 23

¹⁰ Ibid. p. 23

¹¹ P. Mayen, P. Pastre, G. Vergnaud, op. cit. p. 6

¹² P. Mayen, P. Pastré, G. Vergnaud, op. cit., p. 5

Ce qui caractérise cette pédagogie par l'apprentissage est ma place de médiateur située entre l'apprenant et les situations. Je me positionne comme une « personne ressource » dans l'organisation des mises en situation facilitatrices aux appropriations des savoir-être et savoir-faire. Mais, je me situe aussi dans un rôle où la communication doit être le fil conducteur de tout le processus d'apprentissage afin de recueillir les besoins du stagiaire dans sa dimension cognitive, émotionnelle et structurelle. Cet axe pédagogique met en avant un dialogue qui s'appuie sur le modèle de la psychologie humaniste de Carl Rogers où l'authenticité est un point crucial à la compréhension de l'autre dans sa démarche de progression. Je témoigne ainsi d'une considération de l'évolution du stagiaire en l'interrogeant régulièrement sur son évolution, à savoir s'il souhaiterait être impliqué dans des mises en situations spécifiques. Je lui demande également son ressenti émotionnel lors des actions éducatives et je n'hésite pas à exprimer mon propre ressenti pour lui témoigner de mon vécu intérieur dans ma dimension propre subjective. Il me paraît important de faire également part des questionnements, parfois de mes doutes, de mon champ d'observation. Cela laisse de la place à celui qui apprend et lui permet de prendre confiance en lui. L'authenticité et la congruence sont des ingrédients que j'emploie facilement dans l'action pédagogique afin de laisser la place à l'autre. Ce positionnement facilite également l'accès au processus métacognitif qui permet à l'apprenant d'analyser sa pratique sans crainte de jugement.

La didactique et la pédagogie sont ainsi intimement liées dans ce schéma de formation en coopération. Marguerite Altet¹³ évoque le fait que ces pédagogies par l'apprentissage apportent le support de l'activité éducative, l'outil stratégique, métacognitif qui développe la capacité à apprendre et à réfléchir par ses propres moyens en allant chercher les ressources où elles se trouvent. En d'autres termes, cela favorise l'autonomie, accélère le processus d'appropriation des savoirs.

La pensée dialectique est un aspect qui est ressorti rapidement. Nous étions dans l'échange et il était pour moi important de le mettre à l'aise afin de proposer un principe d'équité. La construction s'est référée à certains ouvrages et notamment le colloque sur la dimension affective dans l'apprentissage et la formation¹⁴. Il est question de l'enveloppe des contenus, c'est-à-dire le contenant qui détermine ce que les contenus d'apprentissages vont devenir à savoir que chaque « savoir-su » contient le climat dans lequel il a été appris, enveloppé¹⁵.

¹³ M.Altet, 1997, *les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, p. 127

¹⁴ G.Chappaz, M.Lafont, 2000, *la dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, Marseille Université de Provence

¹⁵ Ibid. p. 253

Troisième partie – Analyse du dispositif

Analyse du dispositif didactique :

La phase d'analyse de la demande de formation a permis de remonter le fil jusqu'à l'origine de la sollicitation. La demande était diluée à travers un canal où un certain nombre d'acteurs et d'institutions ont relayé l'information qui est arrivée dissoute aux personnes « en charge » de la formation. Mireille Cifali parle de la « prise en charge » en replaçant la sémantique à l'endroit du fardeau qu'elle signifie au sens propre du terme. C'est-à-dire porter quelque chose à son insu. Alors, remonter le fil de l'information jusqu'à un interlocuteur a permis de replacer l'humain au centre d'un projet et à d'inviter à la rencontre. La rencontre fût, puisqu'elle a ouvert la voie à une proposition d'accompagnement, n'étant plus une charge, mais quelque chose qui se profilait vers un projet de formation. Le projet a redonné du sens à l'action comme le rappelle les membres du GFEN¹⁶ (Groupe français d'éducation nouvelle). Ils signifient que les objectifs visés avec cette idée ne sont pas émiétés, déterminés et hiérarchisés à priori par d'autres, au projet initial. Cette étape a donc été un processus important, introduisant le dispositif d'ingénierie. Elle a permis de dégager un objectif de formation cohérent avec les motivations du principal intéressé, le stagiaire, et a convoqué les professionnels de terrain à un engagement en faveur d'une personne, un acte de formation qui a invité à penser son travail pour l'ouvrir à l'apprentissage.

Le processus didactique a pris forme et il a fallu se rapprocher du référentiel de formation pour rester dans « *les clous* » de ce qui était demandé dans la formation initiale. En m'appuyant sur un référentiel, le terrain était assurément balisé et venait répondre à une certaine conformité. Néanmoins, ces balises ont été singulièrement construites en suivant une articulation cohérente entre les attendus théoriques et le réel, la rencontre frontale avec le terrain et ses variabilités. Un des principes créateur de la didactique a été de penser à partir de ces variations car le métier lié à cette formation en est pleinement constitué. Ainsi, les objectifs d'apprentissages ont été modulés et assemblés afin de proposer une petite synthèse de la formation initiale. Chaque séquence de formation devait au final apporter au stagiaire un point d'ancrage dans la pratique tant elles ont permis de s'approprier, dans le réel, les savoirs. Cette étape de la mise en place du cahier des charges aurait pu être plus créative et sortir un peu plus du référentiel tout en répondant à la commande du centre de formation. J'ai pris conscience qu'une diversité de chemins pouvait être empruntés pour arriver à l'objectif de formation. Si cette observation paraît plus évidente dans l'acte pédagogique (teinté de la personnalité de chaque formateur), il n'en est pas moins dans la didactique qui porte l'éthique, la philosophie et les valeurs professionnelles que l'on souhaite transmettre. Ainsi, si cela était à refaire je placerais plus haut l'engagement de l'accompagnement dans la didactique qui me paraît relativement studieuse tel quel.

¹⁶ M. Altet, 1997, *les pédagogies de l'apprentissage*, chapitre « *Les pédagogies centrées sur l'apprenant et les moyens d'apprendre* », en référence à Gaston Mialaret, Jean Vial, Louis Legrand, le GFEN et le projet, Edition PUF

Néanmoins, ce qui a tout de même relié l'ensemble du programme se situe dans la question du sens. Le sens du métier, le pourquoi nous sommes ici ? Ce rapport au sens a agit comme une boussole à tous les niveaux pour conduire l'apprenant à l'apprentissage. Le stagiaire est venu précisément se consacrer à cela, vérifier, construire et créer sa partition à partir de ce terrain de jeu inscrit dans le réel que nous avons mis en place pour la formation. C'est ainsi que l'objectif de formation et par effet de ricoché, les objectifs pédagogiques interrogent l'apprenant dans son rapport à l'autre, à lui-même, afin de comprendre comment se situer dans cet environnement.

La construction du programme a demandé de solliciter l'ensemble de l'équipe afin de repérer les espaces de coopération. Le regard des autres membres de l'équipe a été un axe essentiel tant il a permis de croiser nos points de vues pour regarder l'évolution de la formation sous différents angles. Cela a contribué à enrichir l'analyse de l'activité qui ne peut être vue que sous le prisme du tuteur médiateur. Par ailleurs, à propos de ces métiers où le langage a une part importante dans l'activité de travail, les didacticiens parlent d'une complexité d'analyse de l'activité professionnelle. *« Ce sont des métiers empiriques, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas. »*¹⁷ D'où l'intérêt de croiser les regards, de diversifier les situations d'expérimentations, de proposer des espaces d'analyse de pratique.

Par ailleurs, il n'a pas été aisé de déterminer comment évaluer la formation. C'est à partir de cette question que se sont construits les sous séquences pédagogiques. Il a été décidé de fragmenter l'activité pour pouvoir l'analyser. Ce découpage a différé dans le temps les phases de formation. Il n'était pas possible d'envisager qu'une séquence soit proposée d'une traite. L'activité professionnelle et la gestion des paramètres de terrain, ont demandé que cela s'organise différemment. A cet effet, les évaluations du vendredi ont exigé une certaine rigueur pour ne pas se perdre dans la chronologie des points à aborder et ne pas en oublier. L'avantage de ce paramètre est l'analyse distanciée, plus sereine et moins prise dans l'émotionnel. L'inconvénient réside dans la perte de certains contenus.

Analyse des choix pédagogiques :

Le risque d'accompagner un stagiaire sans avoir élaboré une réflexion pédagogique sur la formation réside dans le fait de passer à côté de la « transformation ». Il n'en a pas été ainsi dans ce projet de formation. Le courant pédagogique centré sur l'apprentissage a induit de m'extraire de mon activité d'éducateur et me placer du côté du formateur pour proposer des médiations qui viennent répondre à la demande de formation. Un point de difficulté a été d'éviter le piège d'une intégration dans un quotidien professionnel routinier où le modèle empiriste basé sur l'observation et l'expérience est bien souvent en dichotomie par rapport au savoir théorique. Or, c'est bien un accompagnement d'une personne en formation dont il était question. C'est pour cela qu'il m'a paru essentiel d'introduire dans le référentiel des mises en lien avec le savoir. Les phases 3 des séquences de formations qui avaient lieu en différés ont permis de faire circuler cet enchevêtrement et d'offrir des espaces où la théorie venait guider la pratique. Dès que cela était pertinent, je venais injecter des savoirs

¹⁷ La didactique professionnelle, in revue française de pédagogie – 2006/1 (n°154) P.Mayen, P.Pastré, G.Vergnaud, abstract par Georges Chappaz – Hermès Formation – conseil – création, p. 38

théoriques sur des apports psychologiques où sociaux en fonction des observations rencontrées sur le terrain. C'est un transfert nécessaire et naturel de mes propres connaissances suppléées de l'expérience de terrain vers la personne en apprentissage. Il me paraît essentiel d'insuffler les savoirs que l'on possède afin d'amener l'apprenant à construire un mode de penser structuré et singulier, reflétant l'articulation entre la pratique et la théorie et pas seulement basé sur l'expérience personnelle. L'acte pédagogique réside dans cette posture de formateur où la question de la mise en lien est importante et s'effectue dans un mode dialectique qui prend en compte l'expérience et les savoirs de l'apprenant. C'est un enjeu qui a été à défendre auprès de l'équipe. Les personnes ne se réfèrent plus tant aux savoirs mais fonctionnent par habitude où les pratiques sont des schèmes successifs, certes opérants et pertinents mais déconnectés de toute conceptualisation (forme prédictive en didactique).

A cet égard, comme je le dis plus haut, j'ai pris le parti de prendre ma propre pratique d'éducateur comme une base de travail à analyser avec le stagiaire. Marcel Lesne¹⁸ parle de travail en commun d'appropriation du réel. Une mise en commun de la pratique comme axe formation afin de décentrer l'apprenant de sa propre pratique, l'amener à faire ce pas de côté pour réfléchir sur une posture qui n'est pas la sienne et soutenir une critique constructive. J'inverse les rôles et propose un jeu qui met en relief une activité que l'on peut analyser, pour se l'approprier partiellement où s'en dégager et émettre autre chose. Ce jeu a dû néanmoins présenter un minimum de balises et m'a demandé de bien expliciter mes choix professionnels pour faire comprendre ce qui animait mes actions et afin de ne pas tomber dans une critique hâtive non-constructive. Pour réaliser cet exercice, j'ai dû, au préalable, m'assurer que le stagiaire ait un certain bagage théorique afin d'apporter des éléments qui invitent à la pensée dialectique, convergente.

Cette opération rétrospective se veut comme un outil qui mettait en exergue une appropriation cognitive du réel par le stagiaire.

En outre, ce modèle pédagogique s'est caractérisé par un déplacement de ma place de tuteur tantôt vers l'animateur de médiation, ou personne ressource qui propose des rajustements ; soit un rôle où le formateur possède une multitude de facettes comme éléments de ressources.

Proposer un modèle pédagogique socioconstructiviste m'a demandé de réinterroger ce terme à l'aune de mes propres croyances. Cette proposition qui s'appuie sur l'andragogie et qui place la formation sur un modèle d'égal à égal n'exclut pas pour autant de passer d'un modèle pédagogique à un autre en fonction des besoins repérés de l'apprenant. Ainsi, lors d'un bilan intermédiaire, le partage des observations avec des membres de l'équipe avait pointé du doigt une forme de familiarisation du stagiaire avec les jeunes accueillis au centre. C'est ici un glissement très fréquent et qui ne doit en aucun cas générer un rappel à l'ordre jugeant. En tant que professionnel, nous connaissons les mouvements relationnels en jeu dans le rapport avec les usagers du dispositif. L'un d'entre eux se nomme « la vitrine ». Cet intervalle de temps où la « séduction » parfois inconsciente est à l'œuvre et où le jeune se montre sous sa meilleure facette. Il s'agit là, de reconnaître cette temporalisation car à un moment donné, la frustration de la vie quotidienne va faire exploser « la vitrine ». Lorsque l'adulte s'opposera au jeune dans un rapport éducatif, la frustration fera naître un rapport conflictuel plus ou moins agressif, voire violent.

¹⁸ M. Lesne, 1977, *travail pédagogique et formation d'adultes*, chapitre mode de travail de type incitatif de type appropriation centré sur l'insertion sociale, PUF, pp. 116/159

Ainsi, il n'est pas évident pour un stagiaire de lier une relation tout en ayant en tête cet enjeu à l'œuvre sous jacent. C'est la question du piège de la posture du grand-frère à l'insu de celle de l'éducateur comme professionnel.

De ce fait, il nous a été nécessaire de faire un point sur ce que nous observions de cette place dangereuse d'alliance du stagiaire avec le public, et de proposer de resituer le contexte et les enjeux afin de l'inviter à réajuster sa posture. On voit bien alors comment il est possible de passer d'un modèle constructiviste à un modèle transmissif et qui fait référence à une pensée déductive sans pour autant renier la philosophie humaniste de la relation éducative de formateur /apprenant. Marcel Lesne¹⁹ évoque le recours à la multiplicité des modèles pédagogiques comme une adaptation aux observations de terrain et à la créativité du formateur pour transmettre sans compromettre l'évolution de l'apprenant.

Ainsi, tout réside dans la manière de dire les choses et c'est bien ce que m'a appris cette interaction de formation. Lorsque la philosophie pédagogique s'appuie sur l'approche Rogerienne, telle que je m'applique à l'incarner, la manière d'être du formateur ne dévie pas de l'objectif pédagogique.

J'ai pu m'appuyer sur les membres de l'équipe, mon responsable ainsi que le centre de formation pour partager l'évolution de cette action de formation. Ces personnes ressources ont été garantes d'une circulation de l'information et d'un soutien étayant dans l'accompagnement que j'ai proposé.

¹⁹ Ibid. p. 116

Bibliographie :

Marguerite Altet, 1997, les pédagogies de l'apprentissage, PUF

Mireille Cifali, 2020, s'engager pour accompagner, PUF

Marcel.Lesne, 1977, travail pédagogique et formation d'adultes, chapitre mode de travail de type incitatif de type appropriation centré sur l'insertion sociale, PUF

G.Chappaz, M.Lafont, 2000, la dimension affective dans l'apprentissage et la formation, Marseille Université de Provence

P.Pastré, G.Vergnaud, P.Mayen, la didactique professionnelle – 2006/1 (n°154), abstract par Georges Chappaz

Les objectifs d'apprentissages, taxonomie de Bloom, HEC de Montréal

Sitothèque :

H. Boudreault, 2019, guide de développement du savoir-être professionnel dans un programme d'étude, <http://seecat.ca/wp-content/uploads/2019/03/POINT-14-GUIDE-DE-DÉVELOPPEMENT-DU-SAVOIR-ÊTRE-PROFESSIONNEL-DANS-UN-PROGRAMME-D'ÉTUDES.pdf>, p. 11

P.Meirieu, propos recueillis par Etienne Vellas,
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie.htm>