

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DES STAGIAIRES AUXILIAIRES DE L'ENFANCE EN PROMOTION SOCIALE

Sabine Godechard, collaboratrice PERF, ULiège

Cet article présente l'analyse des résultats d'une étude¹ portant sur le tutorat de formation relatif à l'encadrement des élèves issus de la filière « auxiliaire de l'enfance 0-12 ans », lors de leurs stages² professionnalisant en milieu d'accueil inclus dans leur formation qualifiante en promotion sociale. Dans ce cas précis, le tutorat concerne un public adulte majoritairement composé de femmes qui souvent s'inscrivent dans une démarche de réorientation professionnelle.

La littérature scientifique et le projet mené par le service PERF de l'Université de Liège (François, Noël & Pirard, 2014) ayant permis d'identifier quatre moments clés lors de l'accompagnement du stagiaire³, le sujet est ici focalisé sur l'accompagnement de l'activité des apprenantes par les tuteurs.

Les recherches ont pointé l'importance de la formation en milieu de travail pour favoriser le transfert des savoirs théoriques à des situations réelles. Le tutorat peut concourir à étayer l'encadrement des stagiaires à travers la mise en place d'un dispositif réfléchi, conçu pour offrir des situations de stage optimales : un tutorat « *formalisé et durable* » dans un « *environnement expansif* » (Fuller et Unwin, 2003). Le milieu du travail serait le lieu privilégié pour acquérir des compétences professionnelles en ce sens qu'en situation professionnelle, le tutorat est perçu comme un mécanisme de formation intégré au travail pour permettre « *un apprentissage expérientiel élargi* » à travers le transfert d'attitudes et de savoir-faire (Bagnis, 2006). La progression des enjeux professionnalisants est mise en avant par Wittorski (2008) pour qui la professionnalisation d'un individu doit passer par une confrontation avec des situations variées, l'imbrication entre « *l'acte de travail* » et « *l'acte de formation* » devant favoriser l'intégration des connaissances à travers de nouvelles expérimentations et l'analyse de la pratique professionnelle. Pour l'auteur, il n'est plus question « *d'apprendre sur le tas* » de manière informelle. De par son influence sur le plan social et éducatif, la qualité de l'accompagnement proposé par l'entreprise est primordiale pour une liaison réussie entre les milieux scolaires et du travail ainsi que le bon fonctionnement des dispositifs alternés (Lenoir, 1997 ; Kunégel, 2012 ; Filliettaz et al., 2014).

Mais dans le cadre des stages, apprendre un métier ne va pas de soi. Ce processus d'apprentissage, engageant le formé et le travailleur, implique « *des activités spécifiques du tuteur appelant des activités spécifiques du tuteuré [...] pour produire de nouvelles capacités chez le formé* » (Barbier, 1996, p. 9). C'est pourquoi une attention particulière doit être portée sur la fonction tutorale à travers son caractère dynamique et pédagogique de transmission de connaissances en situation professionnelle. Fuller et Unwin (2003) relèvent que toutes les situations de travail proposées aux novices ne leur permettent pas systématiquement d'être confronté à des « *pratiques de complexité croissante* ». Selon

¹ Article rédigé à partir des résultats du mémoire de Master en Sciences de l'éducation réalisé en 2016 et intitulé « L'accompagnement tutoral dans les formations aux métiers de l'accueil de l'enfance : quelles significations pour le stagiaire, le tuteur et le moniteur en promotion sociale ? ». Etude exploratoire. Mémoire consultable en ligne : <http://hdl.handle.net/2268.2/2149>

² Les stages comprennent 604 périodes de pratique de degré participatif progressif réparties en 4 périodes : un stage d'observation, un stage d'insertion, un stage d'intégration (s'intégrer à l'équipe éducative et un stage d'Accueil Temps Libre.

³ Quatre moments clés : la préparation du stage ; l'organisation de l'accueil des stagiaires dans le milieu d'accueil ; l'accompagnement de l'activité du stagiaire ; l'organisation de la fin de stage.

eux, il existerait des environnements de travail « *expansifs* » et « *restrictifs* », favorisant ou freinant la possibilité d'apprendre au travail. Dès lors, être tuteur implique des responsabilités et des compétences d'ordre relationnel principalement liées aux activités d'accompagnement, organisationnel en impliquant un environnement pensé pour faciliter l'émergence d'habiletés professionnelles et réflexif puisque le tuteur doit déterminer les visées formatives et les programmes d'activités d'apprentissage avec une progression pédagogique (De Backer, 2004a ; Pirard et al., 2015).

Pour cette recherche exploratoire, fondée sur des entretiens d'explicitation, nous avons pris en compte le point de vue de treize participantes, trois monitrices, cinq tutrices et cinq stagiaires, afin d'éclaircir la notion du tutorat et voir les significations qu'accorde chacune des protagonistes à l'accompagnement de l'activité. Les monitrices et les stagiaires provenaient de trois écoles de promotion sociale situées en Province de Liège, sélectionnées sur base des critères suivants : l'établissement 1 avait préalablement participé au projet tutorat mais la collaboration était terminée ; l'établissement 2 ne participait pas au projet tutorat mais était intéressé par celui-ci ; une étudiante de l'établissement 3 effectuait son stage dans un milieu d'accueil qui participait au projet tutorat « emploi jeune ». Les lieux de stages étaient respectivement une école primaire d'enseignement spécialisé, deux écoles maternelles, une halte-accueil et un accueil extra-scolaire. La directrice et la professionnelle de ce lieu d'accueil extra-scolaire participaient au projet et étaient motivées par la problématique du tutorat.

Il s'agissait de voir si les constats établis dans le cadre de recherches ultérieures, centrées sur la formation en puériculture dans l'enseignement secondaire professionnel de plein exercice, pouvaient être observés dans une formation du même secteur d'activité mais présentant des caractéristiques différentes quant au public, au système d'enseignement et aux milieux de stage ? Dans un contexte différent, avec un autre type de public, des modalités de formation et d'encadrement de stage distinctes, comment les conditions de tutorat mises en place en promotion sociale sont-elles perçues et comprises par les différentes parties : un stagiaire adulte perçoit-il l'accompagnement de l'activité de la même manière ? Inversement, le tuteur appréhende-t-il son rôle de la même façon qu'avec un jeune novice ? Y a-t-il une différence dans les manières d'envisager le tutorat selon les établissements scolaires de promotion sociale et les milieux d'accueil ?

1. IMPORTANCE DU RELATIONNEL

A la question portant sur l'aspect relationnel, toutes les participantes répondent accorder une grande importance à des relations positives au sein de la dyade tutrice/stagiaire, monitrice/stagiaire mais également avec les membres de l'équipe éducative. Un contact basé sur la confiance, le respect mutuel et l'empathie est le fondement du bien-être au travail et cela désinhiberait la stagiaire qui ose alors demander des conseils si besoin : « *Je trouve que pour se sentir à sa place dans l'équipe éducative, c'est important d'avoir de bonnes relations. Au début, je ne me sentais pas à l'aise parce que les autres, je ne les connaissais pas [...] Et puis, elles m'ont tellement mêlée aux discussions, demandé mon avis que le contact est de suite passé [...] Après, je n'avais pas peur d'aller demander quelque chose* ».

Pour les étudiantes, le soutien relationnel et pédagogique des monitrices est primordial. Elles évoquent également la valeur des bonnes relations de travail avec les partenaires de l'équipe éducative, fondement du développement de compétences professionnelles. Elles éprouvent le besoin d'être guidées et soutenues dans l'activité : « *C'est important pour le travail en équipe ; on a des réunions, c'est*

donc important d'avoir de bonnes relations professionnelles et d'être en accord pour ne pas que ça coince. Il faut pouvoir réfléchir ensemble et se mettre d'accord ».

Les trois monitrices se veulent conciliantes, encourageantes et disponibles pour toutes les stagiaires en s'identifiant « [...] plutôt comme un guide, une accompagnatrice. J'ai une relation de confiance avec mes étudiants ». Elles jugent important de tisser des liens entre la théorie et la pratique. Elles se considèrent comme des intermédiaires entre l'école et le milieu de travail : « Je perçois mon rôle comme un rôle protecteur, une aide pour soutenir les étudiantes durant leur formation et les guider ».

Quant aux tutrices, elles soulignent l'importance de relations saines pour une bonne communication à travers la collaboration, tout en pointant l'importance de dépasser le simple stade de la convivialité pour ne pas s'écarter du rôle et de la place de chacune : « Que les relations soient fluides, se passent bien, la communication aussi. Qu'on puisse se parler, c'est important. Des relations saines mais centrées sur la tâche et le projet ». Elles s'efforcent d'être rassurantes et bienveillantes lors de l'encadrement des stagiaires. Elles perçoivent leur rôle comme un accompagnement pour aider, soutenir et guider les étudiantes durant leur formation tout en facilitant l'intégration de celles-ci dans l'équipe éducative. Elles se considèrent comme un facilitateur en fournissant des conseils pendant l'activité.

Nous pointons dans ces propos l'importance de compétences relationnelles pour un travail réflexif en équipe. Des relations harmonieuses basées sur une confiance mutuelle favorisent l'engagement de l'étudiante dans la tâche et facilitent la communication avec les « collègues ». Le cheminement parcouru dans une action commune serait propice à une transformation identitaire tant pour la stagiaire que pour la tutrice (Boutinet, 2003). Le tutorat a donc induit un « apprentissage mutuel » et un « ressort d'identification » (Lepage et Romainville, 2009, p. 13).

Enfin, tutrices et stagiaires ayant mis en exergue la richesse du stage à travers des apports mutuels, l'accompagnement peut être ici associé à un « processus interactif » et une « pratique relationnelle » (Paul, 2006, p. 19). A travers ces représentations, nous retrouvons des éléments constitutifs du tutorat tels que développés dans la littérature, à savoir guider l'apprenant, le conseiller, établir une relation de confiance propice à la collaboration entre l'expert et le novice (Boutinet, 2003).

2. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTIVITÉ : QUEL DEGRÉ DE LIBERTÉ ACCORDÉE AUX STAGIAIRES ?

La section auxiliaire de l'enfance en promotion sociale est composée d'adultes. Elle est destinée « à une classe d'âge déterminée à des adultes » qui sont « présumés autonomes » ou en marge de le devenir (Bédouret, 2003, p. 71). Lors des entretiens, cette référence à ce type de public est toujours soulignée par les monitrices et les tutrices qui mettent en exergue la maturité, la volonté, la motivation, l'expérience antérieure, le parcours de vie, la prise d'initiatives et l'esprit critique des étudiantes : « Je pense qu'à l'âge de C., reprendre une formation on le fait avec une autre motivation et ça joue. Il y a une envie d'apprendre, une ouverture d'esprit. Elle veut toujours s'améliorer. Et donc on sent bien que le plaisir de l'apprentissage il est là » (Tutrice).

Les stagiaires ont eu entière liberté et la confiance de leur tutrice mais en respectant les impératifs du contrat de stage, ce qui pour elles représente une marque de reconnaissance de leurs compétences : « Elle m'a laissé le champ libre, une grande ouverture [...] J'ai vraiment agi toute seule. J'ai tout fait » ;

« J'avais vraiment pleine liberté, l'institutrice me faisait confiance [...] ça me stimule, ça me motive [...] Je me sens reconnue, compétente ».

De quoi découlent tant de confiance et de considération ? Les tutrices accompagnent-elles de la même manière toutes les stagiaires qu'elles accueillent, qu'il s'agisse d'étudiantes puéricultrices, institutrices ou auxiliaires de l'enfance ? La littérature nous renseigne sur une typologie évolutive des formes de l'interaction tutorale (Kunégel, 2012). Il s'agit de placer progressivement l'apprenant en situation de travail. Or toutes les stagiaires, quel que soit le lieu de stage, expliquent s'être immergées dans les activités dès les premiers jours. Elles sont directement passées à la troisième étape qui consiste à « *laisser faire* ». Selon leurs dires, il s'agissait du stage d'intégration. L'accompagnement de l'activité de la stagiaire ne semble donc pas être progressif. Du fait de la maturité de celle-ci, de son « *bagage* », il s'agit le plus souvent d'une mise en activité autonome, tutrice et stagiaire travaillant côte à côte. La plupart du temps, la stagiaire est considérée comme une professionnelle à l'instar de la tutrice. Pour Kunégel (2012, p. 4) cette phase ne s'apparenterait pas à un « *désengagement des maîtres* » mais à une prise d'autonomie progressive pour la stagiaire : « *Ce n'était pas dans les objectifs de ce stage-ci mais à tous les moments libres, j'ai pris beaucoup d'initiatives, à la récré, aux garderies. Mais en classe non, pas pour les activités* » ; « *J'avais vraiment pleine liberté. [...] L'institutrice me faisait confiance et m'a montré que je pouvais le faire. Il y avait vraiment de la confiance entre elle et moi et même avec les parents.* » (Stagiaires école maternelle) ; « *Elle m'a laissé le champ libre, une grande ouverture, J'ai agi selon le moment, selon l'enfant, j'ai vraiment agi toute seule. J'ai tout fait : j'ai changé tout de suite les enfants ; je les ai sécurisés ; je les ai consolés quand ils pleuraient ; je donnais les biberons ; j'ai fait la collation ; j'ai fait des bricolages ; j'ai vraiment fait tout, tout, tout. J'ai même fait plus que ce que la tutrice demandait. J'ai pu faire tout finalement. Même plus que le contrat.* » (Stagiaire halte-accueil).

Bien que leurs propos reflètent le même discours concernant le tutorat, nous remarquons que les trois tutrices institutrices n'adaptent pas l'encadrement des stagiaires de la même façon que les deux autres tutrices, auxiliaire de l'enfance et accueillante extrascolaire. Presque toutes sont unanimes pour affirmer que ça ne dépend pas uniquement de l'établissement scolaire de l'étudiante mais bien de sa fonction au sein de la structure d'accueil. Les exigences et le degré de liberté varient selon la formation et la maturité des stagiaires avec une attention particulière portée aux objectifs spécifiques liés au contrat de stage. L'accompagnement est donc fonction de ces critères. Il semble y avoir un amalgame entre les profils des étudiantes qui ne sont ni de futures institutrices, ni des puéricultrices. Ce qui fait dire à une tutrice enseignante que l'encadrement d'une future institutrice engendre plus de travail et un plus grand investissement personnel car « *Il y a toutes les préparations à corriger et cela exige une grande maîtrise pédagogique* ». Pour cette tutrice, l'accompagnement d'une stagiaire auxiliaire de l'enfance induirait moins de contraintes et l'aspect pédagogique n'aurait lieu d'être que dans la formation initiale des enseignants.

3. L'OBSERVATION

De la même manière que l'observation doit être considérée comme un outil indispensable par les professionnelles afin de soutenir l'activité de l'enfant et leur propre réflexion, elle doit également être envisagée par les responsables de stage comme un moyen d'assister les stagiaires dans leur démarche réflexive. Il convient pour la tutrice de diriger ses observations vers la stagiaire afin de l'accompagner dans la pratique de l'observation pour une analyse fine et rigoureuse. Dès lors, comment est perçue l'observation par l'ensemble des partenaires ? Qui/Que doit observer la stagiaire ? Comment ?

- Observer qui, observer quoi ?

L'observation est un point central de la formation des auxiliaires de l'enfance. Leur premier stage consiste d'ailleurs à uniquement observer le milieu d'accueil, prendre connaissance du mode de fonctionnement, faire connaissance avec les enfants et les professionnelles, observer les pratiques de la tutrice et à consigner le tout dans un rapport. Il s'agit dans ce cadre précis d'une observation non participante. Néanmoins, la place accordée à l'observation semble être une compétence peu développée.

Lors du cours d'encadrement de stage, dans chaque établissement de formation, les stagiaires apprennent l'importance de l'observation : comment observer les interactions entre enfants, apprendre à les décrypter, à écrire ses observations. Une monitrice explique l'importance de l'observation à ses étudiantes en ces termes : « *Je leur dis que même un stage d'intégration doit logiquement commencer par une phase d'observation. Certaines me disent : "on l'a déjà fait le stage d'observation". Mais je leur réponds qu'il faut continuellement travailler l'observation* ».

Malgré les efforts des monitrices de travailler l'observation en classe pour favoriser le développement de compétences professionnelles, certaines contradictions sont mises en avant dans les réflexions des stagiaires qui ne semblent pas toujours percevoir le sens de celle-ci : « *Observation, on observe. Mais moi, personnellement, j'ai participé à tout. Mais le but vraiment c'est d'observer comment l'institutrice travaille pour l'accompagnement [...] J'observe beaucoup même si je suis active* ». Dès lors, comment observer en étant en action ? Comment prendre note des observations tout en étant en mouvement, sans marquer un temps d'arrêt pour observer ? Cette stagiaire a-t-elle compris qu'au-delà de l'observation de sa tutrice, c'est sur l'enfant que devrait porter son attention ? Et qui doit-elle accompagner, sa tutrice ou l'activité de l'enfant ?

La place accordée à l'observation pose donc question. Le fait de scinder les stages en quatre blocs distincts, de difficulté croissante, induirait peut-être chez les étudiantes l'idée erronée que le stage d'observation « *c'est pour observer* » et celui d'intégration, « *on peut tout faire* ». Or, cela n'exclut pas la nécessité d'observer à chaque stage. Le fait de passer outre l'observation pourrait être le signe que les stagiaires sous-estiment sa portée formatrice alors que l'observation est une compétence clé à développer. « *La confrontation des regards et des analyses doit être appuyée sur des observations (observation d'enfants, observation de pratiques) et bien accompagnée [...] par des personnes compétentes* » (Bosse-Platière et al., 2014, p. 153).

- Observer comment ?

Comment les tutrices accompagnent-elles l'observation des stagiaires ? Comment les aident-elles à apprendre à observer ? Par quels moyens ? S'assoient-elles avec l'étudiante le temps de l'observation ? En discutent-elles ensemble pendant ou après l'activité ? Un temps d'échanges et d'analyse est-il prévu ? Les tutrices prennent-elles le temps d'observer les stagiaires ?

Toutes répondent prendre le temps d'observer la stagiaire en début de stage pour voir sa manière d'agir avec les enfants et toutes s'accordent à dire qu'elles laissent un temps d'adaptation et d'observation aux stagiaires en début de stage pour que celles-ci puissent décrire par la suite comment fonctionne la structure : « *Je laisse d'abord observer [...] que la stagiaire ait conscience des besoins du*

groupe [...] » ; « Je vais leur laisser le temps de découvrir et je vais les laisser s'imprégner de la classe[...] Et elles observent comme moi je les observe le premier jour ».

Ces temps d'observation sont nécessaires pour les tutrices afin de juger du niveau de capacité des stagiaires à extraire des éléments significatifs utiles à leur pratique et pouvoir ainsi par la suite les guider, les réguler et les aider à réorganiser les éléments mis en place : *« Je suis toujours dans l'observation [...] j'observe comment elle, elle peut observer les enfants ».* *« Je prends d'abord le temps d'observer la stagiaire. C'est très important d'observer pour discuter après coup de ce que j'ai vu ».*

La majorité des tutrices ne prend pas de notes par rapports aux stagiaires : *« Oui ou non, ça dépend » ; « [...] je prends très peu de notes dans un carnet [...] c'est suffisamment présent dans ma tête lors de l'évaluation, au moment où je dois rédiger »* (Tutrice) ; *« Non, elle ne notait rien puisqu'on était toutes les deux en activité. Ça aurait été difficile »* (stagiaire). Seules deux d'entre-elles, dont l'une participe au projet tutorat, prennent des notes pour revenir par la suite avec la stagiaire sur les observations : *« Oui j'ai un carnet ou je note pour garder des traces et y revenir après ».* Les stagiaires consignent tout par écrit car le relevé de leurs observations nourrira leur rapport de stage.

- Temps d'échanges autour de l'observation

Bien que les observations soient jugées nécessaires pour pouvoir guider et réguler les stagiaires, la question se pose quant aux moments de régulation envisagés. Un réajustement se fait-il dans l'action, la tutrice intervient-elle directement ? Des moments de concertation pour échanger sur la pratique de la stagiaire sont-ils prévus ?

Deux duos stagiaire/tutrice, s'octroient un temps en fin de journée, en dehors de la présence des enfants, pour discuter : *« On discutait toujours après. On prenait même une heure s'il fallait quand les enfants étaient partis »* (Tutrice). Mais ce n'est pas systématique dans chaque milieu d'accueil. Pour beaucoup, il s'agit plutôt de moments informels. En témoignent ces propos de stagiaires : *« On n'a pas vraiment pris un temps fin de journée pour parler de ce qui allait ou pas, pour discuter et savoir si ça se passait bien ».* Pour d'autres, la régulation se fait dans le feu de l'action car il y a des gestes spécifiques vis-à-vis d'un enfant qui ne peuvent attendre d'être discutés : *« Sur le terrain, il y a quand même des petites remarques que je dis [...] qui peuvent se faire directement [...] quand je vois quelque chose de spécifique dans la manière de porter l'enfant, ça, il vaut mieux le dire tout de suite [...] C'est plus intéressant d'en parler tout de suite »* (Tutrice).

Enfin, lorsqu'il s'agit de connaître sur quoi porte la régulation de la stagiaire, les réponses restent floues. Nous ne relevons que très minoritairement une réflexion menée sur le savoir-faire de l'étudiante. Il s'agit souvent de conseils prodigués par la tutrice mais pas véritablement d'une remise en question de la part de la stagiaire : *« Voilà, ce que tu as fait là, j'ai bien aimé... Là, t'as pas fait ce qu'il fallait ».*

4. IMPORTANCE DE LA VERBALISATION

A travers les témoignages nous pointons l'idée de l'émergence d'une réflexion à travers le questionnement de sa pratique. Ainsi, pour les professionnelles, verbaliser serait une étape importante dans le processus d'apprentissage, la verbalisation étant soulignée comme une démarche réflexive.

D'après les monitrices, c'est primordial que les stagiaires puissent verbaliser dans le but d'avoir une réflexion personnelle à partir de leurs pratiques de terrain et donner du sens à leurs actes. Elles considèrent la verbalisation comme importante pour pointer les sources d'erreurs et les aider à se réguler. Il y aurait « *la dimension pratique* » et « *la dimension réflexion* ». Les tutrices considèrent la verbalisation comme un moyen de confronter leurs idées à celles de la stagiaire : « *C'est important qu'elle puisse faire sa propre analyse et la confronter avec la mienne* » ; « *Ça lui permet de réfléchir à "Qu'est-ce-que je fais là ? Pourquoi ? Comment ?", donner du sens* ». Les stagiaires y voient une opportunité de mieux appréhender et comprendre ce qu'elles vivent dans le feu de l'action afin de réajuster par la suite : « *Sur le terrain oui, ça aide à mieux comprendre certaines choses. C'est important hein. Parce que des fois quand on est dans le feu de l'action on ne fait pas attention. Et puis c'est pour notre bien aussi pour réagir la prochaine fois mieux encore, pour mieux adapter* ».

La verbalisation passe aussi par l'écrit. Toutes les stagiaires doivent rédiger un rapport de stage qui servira de support à l'évaluation sommative. Pour les monitrices, mettre en mots devrait permettre aux étudiantes de prendre du recul pour analyser des situations vécues en stage : « *C'est très réflexif. C'est un outil de réflexion* » ; « *Le fait d'écrire un rapport, c'est leur faire mettre des mots sur ce qu'ils ont vécu* ». Une stagiaire évoque l'importance qu'elle accorde au moment de verbalisation avec sa tutrice pour l'aider lors de la rédaction de son rapport : « *C'est nécessaire de pouvoir parler. Nous, après, on doit faire un rapport de stage donc on aime bien de savoir tout de suite si on a bien réagi, si on a bien fait les choses* ». Mais à travers les propos recueillis, la verbalisation ne faciliterait pas forcément l'amorce d'une réflexion à travers la mise en mots d'un mode de fonctionnement. Nous y voyons plutôt le besoin pour l'étudiante d'avoir un feedback de sa tutrice afin de la guider dans ses démarches. La verbalisation ne semble donc pas avoir la même dimension suivant le point de vue des différents protagonistes.

Une autre question a trait aux difficultés éventuelles de rédaction rencontrées par certaines étudiantes. Une stagiaire dit d'ailleurs : « *J'ai dû aider une fille pour écrire [...] Tout le monde n'a pas facile d'écrire. Je lui demandais de m'expliquer ce qu'elle voulait dire "explique-moi et puis on va mettre en mots"* ». Une réflexion s'impose quant à cette mise en mots à travers l'écrit pour les étudiantes qui éprouveraient des difficultés pour rédiger. Comment les aider à franchir cette étape ?

5. IMPLIQUER LA STAGIAIRE DANS LES RÉUNIONS EN ÉQUIPE

Pour les stagiaires, pouvoir participer aux réunions d'équipe sans toutefois y être obligées, est une preuve de leur bonne intégration dans l'équipe éducative, de reconnaissance et de valorisation, une source potentielle d'identification professionnelle : « *On n'est pas obligée. Elle m'a dit ça t'intéresse de venir aux réunions d'équipe ? Tous les mois y'a une réunion d'équipe et on parle de choses différentes. Voilà une fois on a parlé de la familiarisation. Ben moi j'ai donné mon avis et elle l'a pris en compte* ».

Ce témoignage montre l'importance d'associer les stagiaires aux échanges sur les pratiques éducatives, d'être attentif à leurs interrogations et de prendre en compte leur point de vue. Ces réunions d'équipes semblent avoir un effet positif valorisant pour les apprenantes. Une étudiante met en avant le fait d'avoir été considérée comme une professionnelle : « *En tous cas moi j'ai été intégrée vraiment comme une professionnelle, pas comme une stagiaire. Je me suis sentie fière je vais dire, oui vraiment valorisée. C'est important pour moi, vu mon âge* ».

6. ABORDER L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'AUTOÉVALUATION

Hormis dans le milieu d'accueil impliqué dans le projet tutorat, aucuns moyens ne sont investis pour l'accompagnement des stagiaires : pas de temps dégagé à la tutrice en dehors de la présence des enfants pour se concerter, évaluer. Le tout s'apparente à un apprentissage sur le tas (Wittorski, 2008).

Pour trois duos, les moments d'évaluation formative ne sont pas institués. Ils se font de manière informelle entre les tutrices et les stagiaires, durant les temps de pause ou entre deux portes : « *On ne s'est jamais vraiment posée pour discuter et savoir si ça allait. Moi je lui demandais entre deux portes. Il n'y avait rien de formel à ça. Sinon, c'est l'évaluation écrite qui sert à ça* » (Tutrice). Aucune évaluation ne se fait en concertation, ni les formatives, ni les autoévaluations, ce que regrettent des stagiaires : « *C'est vrai que dans mon évaluation, elle m'a écrit une petite remarque et je me suis dit qu'elle aurait pu m'en parler avant. Si elle me l'avait dit, ça aurait été réglé directement* ». Des moments de concertation entre la tutrice et sa stagiaire devraient pourtant être organisées pour examiner si les objectifs ont été atteints, juger si la stagiaire tient compte des remarques qui lui sont faites. Idéalement, ces réunions devraient être accompagnées de la monitrice (François et Noël, 2014).

La tutrice collaborant au projet tutorat prend note de ses observations ce qui lui permet de « *garder des traces et y revenir après* », lors des moments d'évaluation avec la stagiaire, en fin de journée : « *Je prends un temps après les activités pour discuter avec elle de ce qui a été ou pas, des quelques choses que je vois qu'on pourrait améliorer. Ce sont des conseils qui peuvent l'aiguiller vers un chemin ou un autre* ». Ce temps d'évaluation après journée pour s'entretenir avec la stagiaire fait dire à celle-ci que ce moment d'échanges est nécessaire pour pouvoir se réguler : « *Oui, pour me faire prendre conscience de certaines choses que je ne fais pas bien [...] de pouvoir changer ou d'améliorer certaines choses* ».

Un « *carnet de bord journalier* » pour y rédiger ses autoévaluations est suggéré par une stagiaire comme pouvant être un moyen de l'aider à réfléchir sur ce qu'elle fait concrètement. Mais cela n'est pas exigé par les monitrices. Seule une grille d'autoévaluation (grille critériée identique à celle de la tutrice) doit être complétée en fin de stage pour juger du degré de réflexivité de la stagiaire qui doit également écrire son autoévaluation globale : « *On a la même grille d'évaluation que notre tutrice. C'est nous qui devons la remplir en fin de stage pour voir si on sait se remettre en question* ».

Le soutien dont les stagiaires pourraient avoir besoin de la part de leur monitrice est toutefois possible grâce aux séances de supervision organisées dans l'établissement scolaire où elles ont l'opportunité d'avoir des feedbacks individuels. Compléter la grille d'évaluation ne pourrait-il pas se faire systématiquement avec la tutrice comme le fait la tutrice du projet tutorat qui a d'ailleurs complété la fiche avec la stagiaire : « *C'est enrichissant de le faire à deux* » ?

Il se dégage des entretiens qu'un temps supplémentaire devrait être libéré pour optimiser l'accompagnement des stagiaires, surtout lorsque cela permet à la tutrice de pouvoir s'entretenir avec celle-ci en dehors de la présence des enfants : « *Pour échanger à deux, des moments de réunion [...] pour retravailler, réguler, voir ce qui ne va pas* ». Les résultats des données montrent que seules deux tutrices ont institué un temps de régulation après les activités. Dès lors, pour les autres stagiaires n'ayant pas eu de moments de débriefing avec leurs tutrices, comment favoriser une amorce de conceptualisation ? Et concernant les deux étudiantes partageant des moments d'évaluation formative avec leur tutrice, comment être certain que ce temps d'échange soit véritablement porteur de sens laissant entrevoir l'esquisse d'une réflexion à travers la mise en mots d'un mode de fonctionnement ?

Comment permettre de dépasser le simple stade de la conversation, aller au-delà de la simple reproduction sous le guidage de la tutrice ? Un feedback positif de celle-ci ouvrira-t-il à la réflexion ?

A RETENIR :

La pertinence des observations est soulignée par les tutrices pour analyser les comportements des stagiaires à travers leurs interactions avec les enfants. Celles-ci confèrent une importance à l'observation, indispensable avant de se lancer, d'autant plus avec des modes de fonctionnement pouvant varier d'un endroit de stage à un autre. Cela leur permet de s'adapter en conséquence. Mais seules deux tutrices prennent un temps de discussion en fin de journée.

→ Le temps et les moyens dont dispose la tutrice grâce au projet tutorat favorisent les conditions d'accompagnement. Elle est la seule à avoir des moments institués pour des évaluations formatives avec la stagiaire en dehors de la présence des enfants.

La confiance accordée à la stagiaire et son intégration dans l'équipe induisent un ressort d'identification personnelle et professionnelle. Le stage est alors vécu comme une source d'enrichissement et de valorisation. Toutes les stagiaires ont pu évoluer librement sans autorisation préalable de la tutrice. La confiance accordée à l'étudiante résulte des compétences de celle-ci et de sa maturité en tant qu'adulte. La composante relationnelle est très importante. Faciliter l'intégration de la stagiaire est une des fonctions de la tutrice. Convier l'étudiante aux réunions d'équipe est une marque de reconnaissance importante aux yeux de celle-ci.

→ Toutes les stagiaires ont eu la confiance de leur tutrice pour pouvoir prendre des initiatives. Leur maturité et leurs compétences sont souvent mises en exergue.

La verbalisation devrait permettre à la stagiaire de mettre en mots ses expériences pour la formaliser, d'expliquer le raisonnement qui a motivé son action et d'y donner du sens. L'évaluation formative devrait être un moment de dialogue entre les différents partenaires lors de moments organisés et institués. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas et pour la plupart des participantes, c'est un manque.

→ La tutrice participant au projet tutorat est la seule à avoir du temps pour des évaluations formatives en dehors de la présence des enfants.

Références :

- Bagnis, H. (2006, novembre). Tutorat, dynamique de formation, processus de professionnalisation. In F. Morandi, F. Gomez, A. Klein, G. Moussu, D. Millet, & B. Séguier, *Tutorat et Accompagnement* (pp. 150-155). Floirac, France : Association Internationale de Formation et de Recherche en Instruction Spécialisée, Santé, Sociale.
- Barbier, J. M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22 (1), 7-19. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1996_num_22_1_1341
- Bédouret, T. (2003). Autour des mots "tutorat","monitorat" en éducation : Mises au point terminologiques. *Recherche et Formation*, 43, 115-126. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-08.pdf>
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : Un cadre de référence pour les professionnels ?* Toulouse, France : Erès.
- Boutinet, J.-P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9, 67-78. Retrieved from http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/03_boutinet/03_boutinet.pdf
- De Backer, B. (2004). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat*. Bruxelles, Belgique: Fédération des Institutions Médico-Sociales.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11 (1), 22-46. Retrieved from <http://activites.revues.org/288>
- François, N. Noël, S., Pirard, F., en collaboration avec P. Camus (2014). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants (0-12 ans)*. Carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaire de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans ? Liège, Unité PERF, avec le soutien l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projets-jeunes-1/projets-jeunes-carnet-de-bord-2014-2015>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation, *Journal of Education and Work*, 16(4), pp. 407-426
- Kunégel, P. (2012, juillet). *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025/document>
- Lepage, P., & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique : Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Bruxelles, Belgique: Fondation Roi Baudouin.
- Paul, M. (2006, novembre). L'accompagnement : Quels enjeux pour le tutorat ? In F. Morandi, F. Gomez, A. Klein, G. Moussu, D. Millet, B. Séguier, *Tutorat et Accompagnement* (pp. 14-24).

Floirac, France: Association Internationale de Formation et de Recherche en Instruction Spécialisée, Santé, Sociale.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36