

Symposium 88 : L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance

Pirard Florence, florence.pirard@uliege.be, PERF, UR Enfances et Didactifen, Université de Liège, Belgique

La question du tutorat fait l'objet de recherches et de réflexions dans de nombreux secteurs professionnels. Elle est aussi prégnante dans la formation aux métiers de l'accueil de l'enfance, métiers de l'interaction humaine qui se situent à la croisée du care et de l'éducation, dont la complexité ne cesse d'être mise en évidence. Cette complexité de l'activité dans ces métiers pose le défi de sa transmission (Alonso Vilches et Pirard, 2016, 2018 ; Filliettaz, Rémy, Trébert, 2014 ; Ulmann, Betton, Jobert, 2011). Comment « transmettre » dans une activité où la place des savoirs est très souvent minimisée, où tant les injonctions et prescriptions que les attentes et points de vue des différents acteurs (enfants, parents, professionnels, formateurs, responsables politico-administratifs) sont multiples et souvent contradictoires, sources de tensions et d'incertitudes (Pirard, Camus et Barbier 2018) ? Comment accompagner et former à une activité réflexive dans un milieu où il ne s'agit pas d'appliquer des procédures, de chercher la bonne manière de faire, mais de parvenir à s'ajuster au mieux – dans l'action et l'interaction – aux situations rencontrées qui laissent une large place à l'imprévu ? Dans le secteur de l'accueil de l'enfance où le professionnel inscrit le plus souvent son activité dans un travail d'équipe, le tutorat ne peut se réduire à une interaction en face à face, dans le feu de l'action, entre le tuteur et le tuteuré (en situation avec les bénéficiaires) ou hors de l'action, dans des moments plus formalisés comme par exemple dans des entretiens de bilan et/ou d'évaluation. Le tutorat s'intègre dans un collectif de travail et prend place dans des dispositifs ensembliers permettant dans l'idéal de rapprocher le monde scolaire (institut de formation qui peut avoir des niveaux et orientations variables selon les pays) du monde de production (les services d'accueil de l'enfance) autour d'un projet de formation professionnelle cohérent qui vise une professionnalisation, inscrite dans des démarches partagées plutôt qu'une standardisation de pratiques collectives. Il ne repose pas sur les seules compétences individuelles des tuteurs et celles en développement des tuteurés, mais engage plus largement une responsabilité institutionnelle (au minimum celle des instituts de formation et des services concernés), interinstitutionnelle (interaction entre instituts de formation, services et autres partenaires susceptibles de les soutenir dans la mise en place d'un dispositif formalisé riche en affordances) et de gouvernance (assurant les conditions de mise en œuvre). Il s'inscrit dans « un système compétent » (Urban, Vandebroek, Van Laere, Lazzari, Peeters, 2012) où l'évaluation devient une fonction centrale, mais sans être pourtant clairement définie. Comment opère l'évaluation dans les dispositifs professionnalisant du secteur ? Quelles formes d'évaluation privilégie-t-on ? Comment se conjuguent logique d'évaluation et logique d'accompagnement dans les dispositifs proposés ? Qu'en est-il de l'évaluation des actions sur le terrain, qu'elle soit interne, externe ou négociée et interactive (Cardinet, 1987) ? Qui implique-t-elle, en fonction de quels objectifs explicites et/ou implicites, voire cachés, avec quelles catégorisations, pour quels effets recherchés et/ou non escomptés ? Ce symposium propose un éclairage sur l'évaluation en place dans des dispositifs de tutorat de formation dans le secteur de l'accueil de l'enfance, analysée de manière contextualisée dans différents pays francophones (Québec, France, Suisse, Belgique) où l'organisation du tutorat prend des configurations très différentes. Sur la base de

différents cadres théoriques et méthodologiques, il vise à mieux comprendre différentes façons d'envisager et de mettre en œuvre l'évaluation dans les dispositifs impliquant des institutions de service, de formation et autres, en questionnant les visées de professionnalisation/standardisation qui les traversent.

Références

- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation emploi*, 141, p. 27-43.
- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation permanente*, 206, p. 131-138.
- Cardinet, J. (1987). *Évaluation externe, interne ou négociée ?* Neuchâtel, Suisse : IRDP. Repris dans Tschoumy, J.-A., Roller, S. et al. (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel, Suisse : IRDP ; Cousset, France : DeVal, p. 139-157.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., et 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* [en ligne], 11 (1), p. 22-46. doi:10.4000/activites.288
- Pirard, F., Camus, C., et Barbier, J. M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. Dans M. Fleer and B. van Oers (dir.), *International Handbook on Early Childhood Education*, Volume I : Western-Europe and UK (p. 409-426). Dordrecht: Springer.
- Ulmann, A., Betton, E., et Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Paris, France : CNAM/CRTD, dossier d'étude n° 145.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, p. 508-526.

Communication 88.1 : Mise en place de dispositifs organisés de tutorat et référentialisation des pratiques dans l'accueil de l'enfance

Pirard Florence, florence.pirard@uliege.be, PERF, UR Enfances et Didactifen, Université de Liège, Belgique

François Nathalie, n.francois@uliege.be, PERF, Université de Liège, Belgique

Noël Stéphanie, snoel@uliege.be PERF, Université de Liège, Belgique

Le tutorat de formation s'inscrit dans des dispositifs ensembliers (formation par alternance) rapprochant le monde scolaire et le monde de production. Quand il est organisé (Boru, 1996), le tutorat donne l'occasion à celui qui en bénéficie de travailler en situation réelle, dans un collectif de travail susceptible d'être source d'apprentissage et de socialisation (Filliettaz, Rémetry, Trébert, 2014). Toutefois, dans le secteur de l'accueil de la petite enfance, qui est souvent peu professionnalisé, le tutorat peut être davantage « spontané ». En effet, il se pratique régulièrement sans reconnaissance formelle ou est juste « institué », officiellement réglementé sans être inscrit dans un plan de formation de l'organisation, ni être investi de moyens dédiés spécifiquement aux fonctions d'encadrement des tutorés dans les lieux de stage. Il s'agit donc de transformer des pratiques spontanées et/ou instituées en pratiques conscientes, partagées au sein d'un collectif de travail, en concertation avec l'institut de formation et intégrées dans le projet éducatif du lieu de stage qui reste avant tout un lieu d'accueil pour les enfants et les familles.

Nous présentons ici l'analyse rétrospective d'un dispositif d'accompagnement et d'évaluation du tutorat, soutenu par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF), puis l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) dans le secteur de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) depuis 2014. Cette présentation vise à mieux comprendre la transformation d'un système de tutorat spontané ou juste institué en système organisé impliquant en binôme des professionnel-le-s de terrain, essentiellement des femmes²⁰, peu qualifié-e-s (niveau 4 du cadre européen de certification) et des formateurs/trices d'écoles pour la plupart détenteurs d'une qualification de niveau supérieur à orientation santé (niveau 6 du CEC) dans l'encadrement de stagiaires en puériculture, auxiliaire de l'enfance, agent d'éducation, animateur (niveau 4 CEC, Peeters et Pirard, 2017). Le dispositif étudié privilégie une évaluation interactive et négociée (Cardinet, 1987) avec l'ensemble des acteurs (stagiaires, formateurs/trices et tuteurs/trices). Il repose sur une démarche ajustée au fil des années afin de soutenir les professionnel-le-s dans la mise en place de pratiques de tutorat, structurées et structurantes, à la fois pour les tuteurs/trices, les encadrant-e-s des écoles et les stagiaires. Ce dispositif est organisé en trois étapes annuelles articulant l'auto-évaluation des pratiques tutorales à l'évaluation régulative (Cresas, 2000) de celles-ci à partir de projets d'action conçus, mis en œuvre et évalués par les participant-e-s avec le soutien des chercheuses-formatrices (EADAP, 2011). La première étape s'appuie sur un carnet de bord mis au point par l'équipe de recherche, structuré autour de quatre moments-clés : préparer le stage, organiser l'accueil des stagiaires dans le milieu d'accueil, accompagner l'activité des stagiaires durant leur stage, organiser la fin du stage. Au total, 17 fiches proposent une série de critères explicites d'auto-évaluation des pratiques de tutorat et donnent des repères clairs et précis pour une réflexion sur les pratiques, avec l'appui de

²⁰ Nous optons pour la formulation épiciène pour reconnaître la place des hommes dans le secteur même s'ils sont minoritaires.

témoignages, tout en évitant de prescrire des conduites (ceci étant du ressort d'une concertation entre le lieu d'accueil et l'école). Elles constituent des supports de réflexion en proposant une série d'aspects importants à discuter entre professionnel-le-s, avec des garde-fous sur les orientations à privilégier. Elles sont complétées de questionnaires d'auto-évaluation destinés aux tuteurs/trices, aux encadrant-e-s des écoles et aux stagiaires, dont les résultats sont discutés avec les autres participant-e-s et les chercheuses-formatrices lors de réunions inter-équipes délocalisées.

La deuxième étape est celle de la conception, mise en œuvre et évaluation d'un projet d'action qui est documenté et présenté sous la forme d'une affiche lors des réunions inter-équipes animées par les chercheuses-formatrices, où sont identifiés éléments porteurs et points de vigilance. La troisième étape se concentre sur l'analyse plus approfondie des effets des pratiques, avec présentation orale dans le cadre d'une journée d'étude annuelle, suivie d'une publication en ligne. L'ensemble de cette démarche est pensé de manière à favoriser une référentialisation (Figari, 1994) des pratiques de tutorat dans des dispositifs organisés, avec des critères en partie prédéfinis, mais qui se co-construisent aussi par interaction entre participant-e-s, entre ceux/celles-ci et les chercheuses-formatrices, tou-te-s impliqué-e-s dans une dynamique de projet et une évaluation régulatrice des pratiques.

La préparation des stages

Les préoccupations des participant-e-s sont à la fois institutionnelles, organisationnelles et didactiques, articulant les questions d'apprentissage à celles d'évaluation dès la préparation des stages. On pointe ainsi une indispensable clarification des attentes du lieu d'accueil et de l'école à l'égard des stagiaires (compétences visées, degré attendu d'autonomie en fonction des acquis, etc.) en tenant compte de différents prescrits souvent méconnus des un-e-s et des autres. Alors qu'un dispositif de tutorat repose sur une collaboration interinstitutionnelle qui fait l'objet d'une convention, l'analyse montre les décalages entre les références, visées et attendus par le milieu scolaire et les lieux d'accueil.

Les préoccupations organisationnelles se cristallisent autour des horaires tant des élèves que des encadrant-e-s, laissant apparaître une série de tensions : continuité dans l'apprentissage des stagiaires et dans la prise en charge des enfants ; progressivité dans la découverte du métier et développement des compétences professionnelles attendues, elles-mêmes en débat en FWB (Pirard, Dethier, François, Pools, 2015) ; référence individuelle prise en charge par un-e professionnel-le clairement identifié-e et/ou partagée au sein d'une équipe.

Enfin, on souligne aussi la nécessité de clarifier les modalités d'évaluation formative et certificative, d'en expliquer les critères et indicateurs d'évaluation. Ici aussi, on remarque un décalage entre la manière dont est envisagée l'évaluation à l'école et « les réalités » du métier relatées par les professionnel-le-s des lieux d'accueil. Très souvent des outils propres à chaque acteur (lieu d'accueil, école) existent, sans faire l'objet d'une réflexion partagée, avec un risque d'incohérence d'autant plus important que les objectifs et attendus à l'égard des stagiaires n'ont pas fait l'objet d'une clarification préalable.

Depuis 2014, des démarches de clarification des attentes institutionnelles émanant de l'école et du lieu d'accueil font l'objet de projets concertés préalablement aux stages. Ces projets débouchent sur la production d'outils informatifs (techniques de soins actualisées, charte, contrat moral, présentation du service), de bilans de compétences, de carnets de bord, invitant le stagiaire à garder trace de son cheminement soit librement, soit en fonction d'une trame proposée. Dans tous les cas, ils témoignent d'une volonté partagée par les acteurs des lieux

d'accueil et des écoles de clarifier les attendus non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les stagiaires et de les outiller de supports qui institutionnalisent les décisions.

Les présentations orales et les écrits associés à la journée d'étude consacrée à la préparation des stages en 2018 approfondissent l'analyse amorcée dans les projets. Certains se focalisent sur les productions (vidéos de présentation du service, fiches techniques de soin) développant peu leur utilisation au risque de réduire la complexité de l'activité aux dimensions techniques, d'information et de communication. D'autres rendent largement compte des démarches entreprises avec l'ensemble des partenaires, sans dissocier les réalisations de leur processus de production. On relèvera le risque de présentation de projets non contextualisés réduits à de « bonnes pratiques » alors qu'il s'agit surtout de rendre compte d'un cheminement réflexif étroitement lié aux spécificités des acteurs impliqués et aux critères qu'ils ont construits ensemble et qui peuvent être source d'inspiration sans pouvoir être répliqués.

L'accueil des stagiaires

L'analyse montre le besoin de repères dans une organisation encore balbutiante et largement improvisée. Plusieurs équipes relèvent l'importance de préparer et d'organiser un premier accueil chaleureux, propice à l'établissement d'une relation de confiance en cohérence avec ce qui est pensé pour le premier accueil d'un enfant et de sa famille (période de « familiarisation »). Il est question d'inscrire dans les programmes de certaines écoles ou du lieu d'accueil une journée de présentation (« journée débrouillardise »). Le rôle du tuteur, fonction prévue dans les prescrits sans explicitation, leur apparaît comme une source de reconnaissance professionnelle dans un métier dévalorisé et un repère pour les stagiaires qui doivent s'intégrer dans une équipe. Il soulève une série de questions organisationnelles (compatibilité du rôle avec un travail à temps partiel), relationnelles (rôle d'une personne ou fonction partagée au sein d'une équipe) et didactiques (accompagnement dans la familiarisation des stagiaires, leur compréhension du projet d'accueil).

Les projets d'action des équipes portent sur la mise en place d'un accueil organisé avec une personne référente, la proposition de rencontre(s) individuelle(s) et/ou collective(s) stagiaire(s)-tuteur/trice(s) à l'école et/ou sur le lieu de stage, la mise au point d'outils d'information (dossier de présentation du service, du projet d'accueil, des outils d'apprentissage, etc.) et la présentation commentée du projet d'accueil. Plusieurs équipes s'investissent dans la réalisation de supports permettant d'annoncer la venue du stagiaire aux enfants et aux familles. Certaines font appel à la collaboration du stagiaire, voire de l'école, voyant dans la création de ce support l'occasion d'une prise de recul sur soi et de développement de compétences communicationnelles.

La journée d'étude thématique de 2018 et les écrits associés montrent l'importance du processus mis en place pour organiser l'accueil des stagiaires. Le même support, une même organisation peut prendre une signification tout à fait différente selon le contexte dans lequel il est mis en place. Prenons par exemple l'affiche de présentation du stagiaire :

Avant d'utiliser cette affiche, nous prenions le stagiaire en photo le premier jour. Nous l'affichions sur la porte avec les dates de stage. C'était nous qui faisons tout. Actuellement, nous lui demandons de la faire, c'est une manière de prendre une place active dans sa présentation, dans son stage et peut-être déjà dans son autoévaluation puisqu'il doit définir qui il est, trouver ses points forts. Il a le choix de la poser où il veut sur la porte d'entrée ; soit à la hauteur des parents soit à celle des enfants soit encore plus haut. Par la suite, nous l'interpellons sur son choix : pour quelle raison l'avoir placée à cet endroit ?

Cet exemple montre l'importance de dépasser l'attractivité d'une présumée bonne pratique et de considérer les manières dont elle est pensée et mise en place. Selon les choix opérés, les opportunités d'apprentissage et de développement peuvent être radicalement différentes.

L'accompagnement de l'activité des stagiaires

L'accompagnement des stagiaires est à nouveau l'occasion de réfléchir au rôle du tuteur, à l'utilisation des outils et à l'organisation mise en place dès l'accueil, aux manières de faire comprendre le projet d'accueil. Il interroge la place accordée à l'observation faite par les stagiaires en pointant la complexité de l'acquisition et du développement de cette compétence clé. Il soulève des réflexions sur l'évaluation considérée ici dans sa fonction essentiellement formative. Des questions récurrentes : comment soutenir les élèves dans leur observation alors que cette démarche reste difficile pour les professionnel-le-s de terrain ? Comment soutenir les élèves dans une démarche d'autoévaluation et parvenir à « dire les choses au fur et à mesure » ? Quelle implication dans le projet d'accueil ? Quels outils ? Quelle place pour la vidéoscopie, qui exige un temps peu compatible avec l'organisation des lieux d'accueil et ne donne pas toujours les effets escomptés dans les conditions expérimentées dans certains projets (Alonso Vilches et Pirard, 2016, 2018) ? Les débats autour de ces questions montrent des logiques plurielles, révélatrices de critères différents (animation/soutien à l'activité de l'enfant) exigeant un investissement renforcé dans l'analyse et l'élaboration de critères partagés.

L'organisation de la fin de stage

L'organisation de la fin de stage est un objet de discussion plus récent. Elle porte sur l'évaluation certificative : cohérente avec l'évaluation formative, voulue « juste », dans l'idéal tripartite (stagiaire, tuteur/trice en tant que représentant-e de l'équipe du MA, moniteur/trice d'école). Elle est aussi centrée sur la ritualisation de la fin du stage en isomorphisme avec la fin de séjour d'un enfant dans un lieu d'accueil. L'attention à la fin du stage est révélatrice de la place donnée au stagiaire dans le lieu, de son intégration dans le travail de l'équipe, même si celle-ci est temporaire et de courte durée. L'analyse permettra de réinterroger les questions d'évaluation comme une fonction transversale et non une étape finale de suivi de stage.

Mots-clés

Référentialisation, tutorat, enfance

Références bibliographiques

- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation emploi*, 141, p. -43.
- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation permanente*, 206, p. 131-138.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre dans les organisations éducatives et les entreprises. *Recherche et formation*, 22, p. 99-114. doi:10.3406/refor.1996.1349
- Cardinet, J. (1987). *Évaluation externe, interne ou négociée ?* Neuchâtel, Suisse : IRDP. Repris dans Tschoumy, J.-A., Roller, S. et al. (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel, Suisse : IRDP ; Cousset, France : DeVal, p. 139-157.
- CRESAS (2000). *On n'enseigne pas tout seul*. Paris, France : INRP.
- EADAP (Éds). (2011). *Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover »*. Coproduit par l'EADAP (Athènes),

- l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) (accessible en ligne sur le site du Furet).
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Filliettaz, L., Rémy, V., et 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, p. 22-46.
- Peeters, J., Pirard, F., avec A.-F. Bouvy, A.-M. Dieu, A.-S. Lenoir, M. Rosiers, G. De Raedemaeker, S. van Keer, K. Van Laere, B. Peleman and C. Reinertz. (2017). Belgium – ECEC Workforce Profile. Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer (dir.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. <http://hdl.handle.net/2268/219780>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.