

PUEYO B., 1999 - Le journal de bord, un outil d'observation en formation initiale d'éducateurs de jeunes enfants, dans **BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (Coord.)**, Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives, Paris, L'Harmattan, p.37-58.

Ma présentation en introduction de l'ouvrage :

Bernard PUEYO est chargé de mission sur les dispositifs cours d'emploi et emplois jeunes, dans le département formation d'éducateurs de jeunes enfants, à l'Ecole de Service Social du Sud-Est (E.S.S.S.E) à Lyon depuis 1999. Il est par ailleurs responsable de l'Unité de Formation Vie Collective dans ce même département depuis 1993. Il intervient depuis une douzaine d'années auprès d'équipes et d'organisations (crèches, centres sociaux, foyers éducatifs, maisons de retraites, associations...) dans une approche psychosociologique.

Le journal de bord, un outil d'observation en formation initiale d'éducateurs de jeunes enfants

Bernard Pueyo

Les réformes successives¹ des formations d'éducateurs (moniteurs éducateurs, éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants) ont introduit depuis quelques années l'abord de nouveaux champs d'investigation dans les programmes. L'objet de ces changements porte principalement sur l'adaptation des acteurs à l'environnement, la capacité à inscrire leur place dans une équipe pluri-professionnelle et à acquérir une démarche de travail partenarial. Dans cette perspective, il est demandé aux éducateurs de jeunes enfants (EJE) de se préoccuper dorénavant « des interactions entre les partenaires concernés : parents, autres professionnels de

¹ La réforme du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants date de 1993 (Arrêté du 20 mars 1993). Elle s'inscrit dans la lignée des réformes des études d'éducateur spécialisé (Décret n°90-574 du 6/07/90) et de moniteur-éducateur (Décret n° 90/575 du 6/07/90).

l'enfance, travailleurs sociaux (...), parfois (d') exercer des fonctions d'encadrement »². Il s'agit, en cela, de confirmer et d'accompagner de nouvelles formes d'exercice professionnel. Conjointement, on assiste à un renforcement de certaines disciplines (sociologie, droit, économie, anthropologie) dans le programme, mais aussi à l'apparition d'interrogations nouvelles au titre desquelles les phénomènes groupaux et les réalités organisationnelles ainsi que les modes d'insertion spécifiques des EJE dans les organisations.

C'est dans ce cadre, et comme responsable de l'Unité de Formation (U.F.) « vie collective » dans un centre de formation d'EJE, que nous avons été amené à réfléchir sur une des modalités d'évaluation des capacités à « se situer dans une équipe ». Cette modalité inscrite dans le nouveau programme propose à l'étudiant de rédiger « un journal d'observations relatives à la vie d'un groupe sur un terrain de stage pendant une durée donnée (...) »³. Au delà de la seule réponse à une commande, ce qui nous a paru important était de nous approprier le sens que pouvait recouvrir un tel exercice, d'en définir plus précisément la méthode et de l'inscrire dans le dispositif formatif global. Ainsi, il a été nécessaire de distinguer ce journal d'observations et son dispositif d'accompagnement spécifique :

- 1° des groupes d'analyse de la pratique, également mis en œuvre dans le parcours de formation, et qui portent sur l'examen des résonances personnelles aux situations vécues sur le terrain au moyen d'un groupe de parole ; la réalité y est analysée dans une approche de l'intersubjectivité principalement clinique. Ce type d'outils connaît toutefois d'autres abords relevant du pragmatisme ou du sociologisme dans d'autres centres de formation (Dosda, 1989)
- 2° du journal de l'ethnologue, qui tend à exprimer la relation de l'observateur à l'observé, et à saisir l'influence des liens psychosociaux dans la construction des savoirs ethnologiques (Devereux, 1980).

Le modèle que nous proposons ici porte à la fois sur les relations intersubjectives et les liens psychosociaux, mais analysés d'une part dans une perspective multifocale et d'autre part il englobe la question de l'action, c'est-à-dire d'une influence volontaire (et intrinsèque à la position éducative), étrangère au chercheur, fût-il impliqué. Une fois ces deux spécifications posées, il nous a semblé essentiel d'extirper ce journal de bord des seuls enjeux pédagogiques pour le fonder comme méthodologie pertinente pour l'étudiant comme pour le professionnel. La mise en œuvre de cet outil sur une durée significative, nous permet, aujourd'hui de rendre compte d'une démarche d'analyse des pratiques via la question de la place occupée dans les

² Circulaire DAS n°93-22 du 07 juin 1993, relative à la mise en œuvre de la formation des éducateurs de jeunes enfants.

³ Ministère des affaires sociales de la santé et de la ville, Diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, Textes officiels et programme, p.19

interactions entre professionnels, d'en dégager les lignes fondatrices et les principes de mise en œuvre. Nous illustrerons également l'usage qui peut en être fait, avant de conclure sur les questions qu'a fait naître ce travail.

Des points d'appui pour penser la question

Confronté à la même commande quelques années auparavant, pour les éducateurs spécialisés, nous avons éprouvé alors, comme chargé de cours en psychologie sociale, quelques difficultés à saisir l'intérêt d'un tel exercice. A quoi pouvait donc servir la seule observation de la vie d'un groupe ? La résolution de la question avait procédé de l'évitement : la responsable de l'UF avait opté pour d'autres modalités d'évaluation. A vrai dire, c'est davantage comme chef de service éducatif dans un IMP, durant la même période, que nous avons été amené à nous confronter aux questions des stagiaires sur leur place dans les équipes. Surtout au moment du stage long, en fin de formation, quand les étudiants éducateurs⁴ doivent se mettre en position de prise de responsabilité. Ils sont alors forcément exposés dans les équipes à devoir se différencier un tant soit peu, fournir les étayages de leurs projets éducatifs, à composer et à négocier avec des avis divergents des leurs. Nous étions toujours surpris, non pas de la forte charge socio-affective de cette prise de responsabilité et de la crainte ou de la recherche du regard d'autrui⁵, mais plutôt du manque de repères pour lire ce qui se joue dans les interactions sur le terrain professionnel, et de la charge supplémentaire induite. Nous avons alors proposé aux étudiants d'utiliser une méthode initiée par J. de Martino (1981) en formation de moniteurs éducateurs, « méthode raisonnée de la praxis éducative »⁶, capable, nous semblait-il, de penser l'action et de se penser dans l'action. Nous la connaissions déjà de l'intérieur, pour l'avoir utilisée dans notre pratique. Elle semblait satisfaire aux besoins des stagiaires quant à la lisibilité des situations. Notre second point d'appui tient à notre expérience actuelle d'intervention auprès d'équipes et d'organisations du champ sanitaire et social dans une orientation psychosociologique. Elle nous renforce dans des postures épistémologiques précédemment acquises (Pueyo et Vimenet, 1986) : les acteurs, dans de

⁴ Educateurs spécialisés et EJE au regard de l'agrément 2-14ans de cet établissement.

⁵ On peut en effet penser cette situation soit en terme de socialisation anticipée décrite par le sociologue des organisations P. Bernoux (1985), soit en terme de rituel de passage, réexaminé d'un point de vue psychosocial par A. Sirota (1988).

⁶ Il s'agit pour de Martino de dépasser le « postulat d'une coupure entre théorie et pratique et d'une soi-disant impossibilité à théoriser l'événementiel, avec en même temps le désir d'élaborer une théorie spécifique (...) » (p.523).

nombreux cas, ne nous semblent pas tant avoir besoin d'experts qui viennent dire à leur place le sens de leur travail, que de construire une intelligibilité de leurs actions et de leurs projets notamment par le biais d'outils dont ils manquent souvent cruellement.

Ces deux points d'appui nous paraissent, après coup, avoir fonctionné comme des amorces pertinentes pour saisir certains aspects des réalités de travail des EJE :

1° Les changements actuels tendent à promouvoir l'EJE vers des fonctions d'animation et/ou de direction d'équipe, d'où la nécessité d'outils de lecture des interactions entre professionnels, et de sa place⁷ dans ces interactions ;

2° sa position fréquente d'unique professionnel de formation éducative dans des équipes pluri-professionnelles⁸, nécessite de sa part une bonne maîtrise de ses référentiels de métier. Toutefois ces référentiels n'ont de sens qu'articulés à ce que les ergonomes appellent des référentiels opératifs communs⁹ (Pezet *et al.*, 1993).

3° enfin, l'emprise de la « psychanalyse comme figure emblématique de la profession » (Verba, 1993), entravait encore, il y a peu, les étudiants EJE dans la construction de théories d'actions (Barbier, 1996) réellement appropriées, c'est-à-dire faisant place à une pluri-référentialité pour penser leur action et leur place dans les organisations. La rareté des écrits professionnels dans la littérature ne vient pas aider la constitution, la diffusion et le débat autour de ces repères.

La construction du journal de bord : lignes fondatrices

Au regard des conditions et spécificités de l'exercice professionnel de l'EJE, mais aussi des enjeux actuels de sa professionnalité, nous avons proposé une architecture méthodologique pour le journal de bord qui, d'une part dépasse la seule observation, et d'autre part diffère de la « méthode raisonnée de la praxis éducative », tout en y faisant des emprunts.

⁷R. Clément (1991, 1993) revient souvent dans ses travaux sur cette question.

⁸ Composées pour l'essentiel d'auxiliaires de puériculture, d'une puéricultrice, d'un (une) pédiatre et d'un (une) psychologue auxquels se joignent fréquemment des personnels non qualifiés.

⁹ Représentations partagées, c'est-à-dire élaborées et utilisées par les membres d'une équipe qui ont à réaliser un même objectif. Ils sont élaborés par la mise en commun des compétences de chacun, opératifs et ponctuels au sens où ils permettent l'action temporairement située. Dans le champ qui nous préoccupe, l'élaboration d'un projet « institutionnel » collectivement pensé, les réunions d'équipe, mais aussi parfois les ajustements « entre deux portes » constituent des moments de travail des référentiels opératifs communs.

De Martino présente un outil qui intègre simultanément cinq registres : « l'observation de la réalité spontanée ; les résultats actuels des « sciences conjecturales » ; les projets d'actions éducatives (moyens mis au service de buts précis) ; les contrôles effectifs au sein d'une stratégie pluridisciplinaire, toutes ces étapes telles qu'elles peuvent être repérées, conduites ou vécues à travers les émotions, les sentiments et les représentations subjectives (au sens freudien) de la personne humaine qu'est l'éducateur en exercice » (p. 523).

Nous n'avons retenu de cette construction que trois éléments : l'observation de la réalité spontanée, le vécu subjectif des événements et interactions, et enfin l'avancée d'hypothèses qui s'appuient sur un corpus théorique abordé durant la formation (psychanalyse, psychologie sociale, psychosociologie, sociologie des organisations et des professions). De plus, l'observation que nous proposons ici n'est pas centrée sur les interactions enfant-éducateur, comme c'était le cas pour les moniteurs éducateurs destinataires de la méthodologie initiale. Nous l'avons orientée, au delà du simple respect de la commande, sur les interactions entre professionnels (étudiant inclus), suite à une démarche de dérivation de nos objectifs (Jacobi, 1986) des besoins professionnels. Nous avons tenu compte :

- des réalités de travail de l'EJE précédemment évoquées (animation d'équipe, capacités à dépasser l'isolement professionnel, nécessité de diversification des référentiels au regard des contextes).
- de ses fonctions qui touchent avant tout à l'éducation, c'est-à-dire à l'accueil et à l'éveil du jeune enfant, dans sa globalité, à l'aide de supports pédagogiques variés, et d'un aménagement du milieu capable de répondre aux besoins de l'enfant. En cela, elles se différencient des moniteurs éducateurs et éducateurs spécialisés centrés sur des remédiations via des stratégies relationnelles.
- de l'existence d'outils d'observations du jeune enfant (Vayer et Roncin, 1990, Lacroix *et al.*, 1995) déjà utilisés par les professionnels, et tout à fait adaptés pour ajuster leurs actions.
- de la spécificité du public rencontré (enfants entre 0 et 6 ans, et leurs parents) et abordé par l'EJE dans une approche non psychopathologique, non rééducative. En ce sens, il peut s'appuyer sur un corpus théorique relativement stable (contrairement aux éducateurs spécialisés et moniteurs éducateurs) et largement travaillé en formation. Des nuances s'imposent toutefois : l'augmentation des troubles de la prime enfance, les ouvertures dont font preuve les lieux d'accueil et l'extension du champ d'intervention de l'EJE amènent progressivement des changements dans cette situation. Les orientations initiales de la formation et du métier lui permettent toutefois d'aborder « l'étrangeté du handicap » ou des troubles du développement, tout en gardant des repères et outils construits au service d'une approche globale, et non spécialisée.

L'ensemble de ces points éclaire nos choix autour du journal de bord. Nous sommes ainsi, dans le cadre du travail proposé aux étudiants, moins dans la recherche d'élaboration d'une praxis éducative « de face à face »¹⁰ que d'un positionnement professionnel capable de réflexivité et qui reconnaisse :

- 1° Sa réalité, c'est-à-dire qui différencie les conditions objectives de l'échange (temps-lieux, actions et interactions) et les éléments émotionnels qui influent dans la simultanéité ;
- 2° Sa dynamique, exprimée dans l'écart entre intentions et interaction effective ;
- 3° Ses enjeux à différents niveaux ;
- 4° Les liens entre style de positionnement personnel, objectifs poursuivis dans l'action et conceptions des rapports sociaux au travail.

Cette dernière étape qui condense toutes les autres pourrait presque s'apparenter au final à la praxis évoquée par de Martino. Nous préférons toutefois la ranger comme ébauche d'une théorie d'action pour l'étudiant dans le sens où elle intègre la dimension collective du travail, les nécessaires ajustements au cœur même de l'action, une conception des savoirs pratiques au travail située « entre la science et l'art ». Il s'agit en quelque sorte pour nous d'insister, à travers et durant l'élaboration du journal de bord, sur le fait que le travail auprès de l'enfant n'a de sens que saisi dans un collectif dans lequel chacun doit se situer et prendre position continuellement et dans plusieurs dimensions. Et qu'il y a lieu de trouver, de mettre à jour, pour chaque étudiant, son style personnel de positionnement.

Un dispositif précis

Afin d'accompagner les étudiants dans la mise en œuvre de l'outil¹¹, lors du stage long de 2^{ème} année (12 semaines minimum - 16 semaines pour les étudiants de l'E.S.S.S.E. à Lyon) nous avons construit un dispositif qui comporte plusieurs étapes.

¹⁰ Cette question est abordée ailleurs dans la formation, notamment à travers les T.D. de psychopédagogie et les groupes de situations pédagogiques (consacré aux outils pédagogiques proprement dits).

¹¹ Pour les étudiants qui ont opté pour ce mode d'évaluation. L'autre mode d'évaluation proposé consistant à saisir le sens des écarts entre le projet d'établissement ou tout autre document écrit susceptible de mettre à jour les intentions institutionnelles, et les discours produits au sein de l'organisation sur le sens du travail collectif. Cette seconde modalité est construite autour de référents de la sociologie des organisations. Elle permet d'offrir une alternative dans les modes de questionnements proposés aux étudiants. Le choix se fait librement après une première présentation des deux modalités ; l'étudiant dispose d'un mois pour effectuer son choix.

L'explicitation des consignes

Elle s'effectue en grand groupe, lors d'une première séance de travail, en présence des formateurs qui vont accompagner l'élaboration du journal de bord. Un support écrit est remis à chaque étudiant : « Il s'agit de permettre aux EJE en formation de confronter les acquis de l'UF avec une insertion réelle dans un groupe. Ce travail sera centré sur une évaluation portant sur la place de l'étudiant dans l'équipe : à travers l'expérience du stage et de son insertion dans l'équipe, il s'agira que l'étudiant examine son processus d'intériorisation des éléments théoriques et pratiques fournis, notamment, par la formation. Le travail se décompose en trois temps. Premier temps : un journal d'observations sur une période limitée (de 3 semaines à 1 mois), dans lequel l'étudiant prend en notes : des situations, événements et prises de paroles dans lesquels il est impliqué directement ou indirectement, et qui mettent en valeur le mode d'insertion et de communication dans l'équipe. Il faut entendre par situation une interaction entre professionnels (étudiant pouvant être compris) autour ou non d'un enfant, délimitée dans le temps, avec un début et une fin, une unité de lieu et de temps. Cet écrit porte avant tout sur la réalité (comme si elle était saisie par une caméra et un micro). Il constitue un recueil de données le plus objectif possible. Deuxième temps : après chaque événement ou échange, l'étudiant consigne son vécu de la situation, c'est à dire ses émotions, ses sentiments en simultané de l'avancée de l'interaction (il doit prendre une forme la plus spontanée possible). Dans un troisième temps, il s'agit d'ébaucher des hypothèses (...). Les sources d'explication vont pouvoir être trouvées du côté de l'histoire personnelle, des acquis de la pratique sur le terrain qui constituent l'expérience différenciée des uns et des autres, du corpus théorique abordé dans la formation et adapté aux situations (psychanalyse, psychologie sociale, psychosociologie, sociologie des organisations, connaissance des institutions...). Il est important que l'écriture du journal distingue dans chaque situation ces trois temps afin d'obliger à une analyse rigoureuse et non intuitive. Une prise de notes régulière va permettre de constituer ensuite le journal de bord proprement dit en sélectionnant entre 4 et 6 situations, que vous jugez les plus intéressantes. Le journal final doit comporter quinze pages dactylographiées au maximum, présenter brièvement le contexte organisationnel, exposer les situations en trois temps et conclure sur une analyse transversale ». Un document supplémentaire est communiqué, il s'agit d'une grille de mise en relief des phénomènes inspirés des niveaux d'analyse de Doise (1982). Elle comporte « quatre niveaux d'explication d'une situation : le niveau individuel ou intra-individuel (en référence à l'histoire personnelle de l'individu), le niveau inter-individuel ou groupal, le niveau organisationnel ou positionnel (en référence aux positions sociales des individus dans l'organisation qui se retrouvent dans le rapport aux tâches, mais aussi dans l'organisation instituée des rapports sociaux), enfin le niveau idéologique (qui décrit les

influences des représentations sur les interactions : idéologies de métier, représentations de l'enfance, références plus ou moins explicites à des conceptions pédagogiques et éducatives...) ». Cette grille est proposée comme aide à la décomposition du vécu total de la situation. Il est précisé que l'analyse par niveau est forcément réductrice, il ne peut s'agir que d'un guide intermédiaire pour l'analyse.

Un groupe de soutien à l'élaboration du journal de bord

Après la mise à plat des consignes, le grand groupe se divise en petits groupes d'un douzaine d'étudiants, pour une reprise des consignes avec un formateur¹² durant une heure. Les petits groupes se retrouveront dans la même disposition durant deux heures à intervalle d'un mois, quatre fois durant le stage, et une dernière fois après le retour de stage. Le journal est remis cinq mois après le début du stage. Le temps est ainsi donné à l'élaboration progressive des situations. Le groupe de soutien constitue un des éléments importants du dispositif. La présence y est obligatoire ; les membres du groupe doivent s'engager à respecter le caractère confidentiel des éléments apportés par chacun. Il va permettre tout d'abord de repréciser, chaque fois que nécessaire, les consignes et leur sens au regard des objectifs visés. Cette première tâche permet d'approcher dans un aller-retour la question de la place saisie à travers l'intégration des contours de l'objet à observer. Il est demandé aux étudiants d'apporter des situations écrites à chaque séance. Cela enclenche la réflexion autour de trois points : l'adéquation des écrits avec le cadre méthodologique, la question du recueil des données, et l'élaboration autour des situations. Le groupe est positionné par le formateur comme espace de résonance aux situations apportées. Il permet en cela de fournir la plupart du temps une multiplicité d'hypothèses pour une même situation, ce qui constitue un des effets recherchés. De notre point de vue, l'élaboration de plusieurs pistes d'explication en groupe puis la réappropriation de certaines en individuel par l'étudiant ouvre sur la complexité des phénomènes rencontrés et la coexistence permanente de voir clair ». Le formateur se positionne quant à lui comme animateur, faisant circuler la parole, sollicitant les échos, répondant aux questions ayant trait à la méthodologie et aux conceptualisations en dernière instance, après sollicitation du groupe ; il est garant du dispositif. Deux questions reviennent souvent dans le groupe : la situation décrite relève-t-elle d'une situation dans laquelle je suis impliqué ? jusqu'où puis-je aller dans l'analyse notamment en

¹² Ils sont issus de formations à dominantes psychosociales, sinon ont eu connaissance des corpus théoriques abordés précédemment avec les étudiants ; des temps de régulation et de réajustement sont, d'autre part, prévus dans le dispositif.

référence aux échos avec mon histoire personnelle ? Nous lions ces deux questions car elles nous paraissent refléter les deux points de butée de l'élaboration : le pas assez et le trop dans l'engagement et la résonance. Une des réponses pratiquée parfois peut consister à rappeler la raison du dispositif, mais les individus dans le groupe viennent souvent donner leur écho à la question posée, et aider l'interrogeant à se situer. Notre objectif dans ce sens est de permettre au fil des séances la constitution de compétences à accompagner les autres dans leur questionnement et à se laisser accompagner par les autres. Le groupe est également le lieu d'élucidation des règles qui président à l'évaluation. Cette élucidation vient continuellement réfléchir la question du sens du journal et de son élaboration sans cesse en travail. Au final, est évaluée principalement la capacité à se servir de l'outil, c'est à dire à différencier les trois registres (objectif, subjectif, analyse), ensuite à se servir d'appuis théoriques, à développer des hypothèses variées (et pas forcément les plus « justes » au regard du formateur) ; et enfin à dégager une compréhension globale de son style de positionnement. Il est en conséquence davantage recherché chez l'étudiant ses capacités à accéder au questionnement « raisonné » et rationnel de sa place, qu'une quelconque expertise psychosociale. Dernier point : Il est posé, d'emblée, et de manière explicite que ce travail durant la formation permet de sensibiliser aux possibilités que peuvent receler des dispositifs semblables sur le terrain ; cette expérience complète ainsi et démarque les différents abords d'une compréhension partagée de la pratique.

Un exemple d'exploitation du journal de bord¹³ en relais assistantes maternelles¹⁴

« Contexte : la situation se passe dans le hall d'accueil lors de l'arrivée d'un groupe d'assistantes maternelles pour participer à un temps collectif. Il est 9h30. Personnes présentes dans la situation : 3 assistantes maternelles (As. Mat.) que je ne connais pas (...), 4 enfants de 5 mois à 3ans, l'animatrice du relais (EJE), moi-même.

¹³ Il s'agit ici d'un extrait du journal d'une étudiante : Gesret V. (1998), *Journal d'observations de la vie d'un groupe*, Lyon, ESSSE, 5-10

¹⁴ Instaurés par la circulaire CNAF du 27 juin 1989, les relais sont des structures légères. Leur mission consiste principalement à favoriser la rencontre des assistantes maternelles, des enfants accueillis et des parents (...), à organiser l'information autour de l'accueil à domicile, à réguler les relations employées-employeurs, et enfin à susciter la formation et la professionnalisation des « gardiennes ».

it de
10 B., 1999 - Le journal de bord, un outil d'observation
formation initiale d'éducateurs de jeunes enfants,
INCHARD, LAVILLE C., TABLET D. (Coord)
Hes d'analyser les pratiques professionnelles dans le champ
éducatif

Données objectives	Données subjectives
Les As.Mat. sont dans le hall d'accueil et préparent les enfants pour le temps collectif. L'animatrice les accueille. J'arrive à ce moment là.	
L'EJE prend la parole en me voyant arriver	
« Je vous présente Virginie, stagiaire EJE qui va rester au relais jusqu'en avril »	Je regrette de n'avoir pu me présenter moi-même et de façon plus individuelle.
Je dis : « bonjour ».	
L'EJE continue : « vous savez comme Corinne de l'année dernière, c'est le même stage »	Le fait que l'EJE me présente en comparaison avec l'ancienne stagiaire me gêne un peu, de plus ce n'est pas la première fois que cela se produit. Je pense intérieurement que je ne suis pas Corinne.
Une des As.Mat. répond : « Ah oui je me souviens d'elle. »	Je me sens de trop lorsque la discussion s'engage autour de Corinne. Je n'ai pas le sentiment d'être accueillie, de ce fait je n'ose pas prendre la parole. Je me sens très mal à l'aise et un peu exaspérée.
Une autre ne s'en souvient pas. Et la discussion s'engage au sujet de Corinne. Une des As.Mat. demande si elle a obtenu son diplôme...	
Je retourne dans la salle de vie. Les As.Mat. s'installent dans cette pièce, les enfants jouent. Je vais dans la	

cuisine et prépare un café
puis leur propose.

Une d'entre elle me dit
« merci, très bonne idée »

En passant près d'une
As.Mat., elle m'interpelle :

« Alors vous faites le même
stage que Corinne ? »

J'acquiesce en lui précisant
les objectifs de mon stage.

L'As.Mat. se met à présent à
me parler du projet qu'elle

avait mis en place avec
Corinne et auquel elle avait
participé.

« Alors vous allez continuer
ce projet, je vous y aiderai »

Je lui dis que je n'ai pas
encore d'idée sur le projet

que je mettrai en place,
mais que je proposerai
certainement autre chose.

J'ajoute que je compte bien
sur l'aide et la participation
des As.Mat... La discussion

se poursuit autour des
enfants qu'elle garde.

J'ai envie d'entrer en
relation avec les As.Mat.,
j'utilise le café comme
stratégie

Le fait que l'As.Mat. engage
la conversation me met à
l'aise.

Je me permets à présent de
me distinguer de l'ancienne
stagiaire, et me sens plus à
l'aise pour engager la
discussion. Je ne suis plus
exaspérée et vexée, mais au
contraire détendue.

Analyse de la situation : En analysant cette situation, je pense qu'il faut faire appel au concept d'intégration (...). Dans un premier temps, je fais l'hypothèse qu'en voulant me présenter aux As.Mat., l'EJE se réfère à mon groupe d'appartenance, c'est à dire les stagiaires de formation EJE, c'est pourquoi elle me définit par rapport à l'ancienne stagiaire, Corinne. Or, je pense que les As. Mat. se réfèrent quant à elles à une personne plus qu'à la formation que nous avons en commun. Je pense que mon sentiment de n'être pas accueillie provient de cela, je suis assez exaspérée car ce n'est pas la première fois que l'EJE me présente par rapport à Corinne, même si je sais que cela part d'un bon sentiment. De plus, en

ce qui me concerne lors d'une première insertion dans un groupe inconnu, je considère ma place de nouvelle venue toujours comme délicate, car je pense que je ne sais pas trop comment me positionner tant que je ne suis pas entré en relation avec autrui. C'est la raison pour laquelle je regrette de n'avoir pu me présenter personnellement et de façon plus individuelle. J'ai envi d'être considérée pour moi-même et pas seulement par rapport à mon statut de stagiaire. Je choisis de proposer le café pour tenter mon intégration dans le groupe, je n'utilise pas ce support au hasard car je joue sur les bases de la convivialité que j'ai repérées comme traditionnelles chez les As.Mat., pendant les temps collectifs, de plus je me repose aussi sur ce que j'ai pu observer du comportement de l'EJE qui propose souvent le café. Ainsi je pense être acceptée dans le groupe, je m'appuie sur les mœurs et les valeurs de cette catégorie sociale que forment les As.Mat.. J'essaie par la même occasion de reprendre une place active, utile, alors que je me suis sentie passive, inutile, lors des présentations dans le hall d'accueil. Lorsque je m'appuie sur le comportement de l'EJE, je le fais par rapport à mon groupe de référence (Sherif). Ainsi je cherche à régler mes attitudes sur ce que je perçois être la conduite de l'EJE qui constitue pour moi une référence identificatoire positive. La psychologie sociale parle dans ce cas-là de fonction normative. Dans cette deuxième situation, je pense que mon comportement se situe au niveau groupal car j'utilise certaines stratégies de psychologie sociale : lorsque j'ai l'occasion d'avoir une relation plus individuelle avec une As.Mat., je me permets à présent de me distinguer de l'ancienne stagiaire car il m'est plus facile de le faire face à un individu qu'à un groupe. Je pense que cette situation reflète la notion d'adaptation sociale présente dans la notion d'intégration. En effet si (l'intégration) passe par un effort pour s'ajuster aux normes, conduites, valeurs d'un groupe, elle est doublée par un mouvement dans lequel chaque individu se singularise et essaye de changer l'état existant de la société. Cette lutte est souvent conflictuelle car elle engage à se démarquer d'une conduite sociale moyenne (ma formation d'EJE) et s'affirmer comme être social singulier. Ainsi je ressens le besoin de me différencier de mon groupe d'appartenance quand je suis comparée à l'ancienne stagiaire, en même temps je cherche à m'affirmer comme unique. Selon Codol, l'individu accepte la similitude avec les autres s'il est pris comme modèle de référence alors qu'il supporte moins bien que les autres apparaissent comme ses modèles de référence ».

Fonction
normative
et
comparative
des G.
de réf.

Pour Conclure¹⁵

¹⁵ Je tiens à remercier J.M. Fournier, formateur et co-animateur du projet depuis ses origines pour sa contribution à cette dernière partie.

Après l'exposé du dispositif et de ses étaie, cet extrait permet d'entrevoir le travail réalisé sur une situation ; il n'esquisse qu'une lecture parcellaire du style de positionnement, que l'étudiant produit lors de l'analyse transversale des situations en fin de travail. Il nous fournit cependant l'occasion d'aborder les questions qui demeurent en travail après cinq années de mise en œuvre de l'outil. La première porte sur le caractère tâtonnant de la production : nous pourrions être tenté d'oublier que les étudiants sont dans un processus d'appropriation d'une méthode, de savoirs et de postures (théories d'action). Une certaine dose d'imperfection dans l'analyse, dans le maniement des concepts participe de l'exercice, mais jusqu'à quel point ? Une issue consiste sans doute à orienter notre regard sur la dynamique du travail, c'est-à-dire sur la capacité à distinguer le singulier dans la place prise, sans confondre celui-ci avec une psychologisation de l'espace collectif ; un second élément indispensable peut se trouver dans la capacité à élaborer la question de la place en appui à des éléments théoriques, quel que soit le choix effectué en matière de champ, pourrions nous dire. Le choix du champ d'analyse doit certes s'effectuer de manière pertinente, mais le journal doit laisser à l'étudiant le choix de poser son regard, nous semble-t-il, là où il est en mesure de le poser compte tenu de sa situation d'apprenant et de « débutant ». La seconde question porte sur les éléments défensifs ou persécutifs présents dans l'utilisation de la théorie. Si cette question nous semble à inclure dans le travail du groupe d'élaboration, elle ne vient en fait souvent que faire écho au style de positionnement de l'étudiant dans le processus de formation lui-même. L'important nous paraît alors de pouvoir évoquer ces éléments avec l'étudiant au delà de l'évaluation, afin de lui restituer, quand il peut le repérer, une des caractéristiques de son positionnement. Mais la prudence doit être ici de mise, car le journal de bord n'est pas le lieu d'un dévoilement à l'insu de l'étudiant ; il ne faudrait pas oublier non plus l'existence d'autres groupes dans la formation où cette question peut sans doute trouver des modes de socialisation plus adéquats (tels les groupes d'analyse de la pratique). Une troisième réflexion porte sur le décalage entre le type d'évaluation demandée et la majorité des modes d'évaluation dans la formation. Bien que sans cesse présente, cette question nous semble des plus complexes. Elle nous renvoie à la place des apprentissages de postures dans une formation initiale, ce qui fait lien avec notre quatrième question : les situations décrites portent assez souvent sur la reconnaissance de la place. Comment faire la part entre problématique du stagiaire, et résonances du futur EJE sur la question de l'isolement ? Nous essayons de rester attentif depuis deux ans afin que l'exercice lui-même ne provoque pas une surcentration sur ces questions, mais le recul nous manque encore pour saisir comment ces deux niveaux s'alimentent. Enfin et ce n'est pas la moindre des questions, le journal de bord va puiser dans un corpus théorique mis à disposition préalablement, dont seule une petite partie est directement ajustée aux réalités de terrain. Même si nous essayons de participer à l'élargissement des productions sur la question du

travail dans le champ de la petite enfance (Pueyo, 1999), il n'en reste pas moins, que les étudiants doivent faire un effort de transposition des concepts à cette réalité. De ce fait, le groupe d'élaboration sert sans doute autant à accompagner ces efforts d'ajustements théoriques que le travail d'élaboration et de "perlaboration" individuel et groupal. Cette direction donnée au dispositif est-elle toute à fait pertinente ? Des éléments de réponse peuvent venir des échos, quoique réducteurs, de fin de formation : si le journal de bord apparaît d'emblée comme un exercice extrêmement difficile, il semble bien qu'au final, dans cette même période où s'écrit le mémoire de fin d'études, le journal permette de dégager l'étudiant de phénomènes humains complexes, de les symboliser seul et en groupe, dans un espace de professionnalisation de questions souvent inhabituelles, pour se concentrer sur autre chose, la question de l'action auprès de l'enfant, des parents et des partenaires. En cela, sans doute, le journal joue-t-il un des rôles que nous lui avons dévolu : permettre l'avènement d'une position psychosociale assumée dans un milieu donné qui laisse à l'individu de l'espace pour ses rôles éducatifs et sociaux... Il reste néanmoins à approfondir ce dernier point par une étude plus systématique des problématiques abordées dans le journal, et une enquête post-formation pour savoir si l'économie des situations rencontrées et la question de la place nécessitent une telle approche. Nous nous sommes d'ores et déjà engagé sur la première piste...

Références Bibliographiques

- Barbier J.M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p.
- Bernoux P. (1985), *La sociologie des organisations*, Paris, Le Seuil, 283 p.
- Clément R. (1991), « La pluridisciplinarité comme cadre de travail et articulation des différences », 9^{ème} journées de perfectionnement de la FNEJE, *Du travail d'équipe au partenariat...*, Pessac, FNEJE Editions, 111-119
- Clément R. (1993), *Parents en souffrance*, Paris, Stock, 337 p.
- Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, 474 p.
- Doise W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF, 233 p.
- Dosda P. (1989), « L'analyse de la pratique éducative dans un lieu de formation », dans Dosda et al, *Se former ou se soigner ? L'analyse de la pratique dans la formation et le travail social*, Lyon, Les Publications du Centre de Recherche sur les Inadaptations, Université Lumière Lyon 2, 59-97.
- Jacobi D., Loupias P. (1986), *Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*, Dijon, INPSA.

- Lacroix M.B., Monmayrant M. (dir.), (1995), *Les liens d'émerveillement. L'observation selon Esther Bick et ses applications*, Ramonville St Agne, Erès, 285 p.
- Martino J. de (1981), « Propositions pour une méthode raisonnée de la praxis éducative », *Sauvegarde de l'enfance*, n°4, 523 -537
- Pezet V., Villatte R., Logeay P. (1993), *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux*, Paris, T.S.A. éditions, 296 p.
- Pueyo B., Vimenet M. (1986), « Le poids des mots le choc du vide », *Vie Sociale et Traitements* n°165, 31-41
- (Pueyo B. (1999), « Le travail dans les très petites structures accueillant de jeunes enfants : enjeux et perspectives », dans Guyot P.A. (dir.), *Groupes et travail en équipe : pratiques et problématiques*, Paris, Retz (à paraître))
- Sirota A. (1988), *Etre l'animateur en centre de vacances, l'enfance en eux qui devient autre*, Paris, CEMEA-Documents « Vers l'Education Nouvelle », 221 p.
- (Vayer P., Roncin C. (1990), *L'observation des jeunes enfants. Ethique, théorie et pratique*, Paris, ESF, 202 p.)
- Verba D. (1993), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros-Alternatives, 213 p.