



Pour citer cet article :

Paul Lelièvre, Michel Lemay, « L'intégration de l'enseignement théorique et technique dans la formation pratique de l'éducateur », *Rééducation*, n°179-181, février-mai 1966, p. 93-102.



Enfants en justice
XIX-XX^{ème} siècles

L'intégration de l'enseignement théorique et technique dans la formation pratique de l'éducateur

par Paul LELIÈVRE et le Dr Michel LEMAY

Directeurs des études de l'école d'éducateurs de Rennes.

Bien que fondamentales, les notions théoriques reçues par l'élève éducateur ne prennent leur valeur que dans la mesure où elles peuvent être réellement intégrées et « servir » à l'action quotidienne. Cela suppose de passer du stade de l'information au stade de la formation. Poursuivre un tel but soulève de très nombreuses difficultés : les unes proviennent de la personnalité du futur éducateur, de sa situation d'élève en voie d'acquiescer une maturité ; les autres découlent de la situation d'une école qui doit recevoir suffisamment de candidats par rapport aux demandes des établissements, tout en ayant bien conscience de la nécessité de ne pas dépasser un certain effectif, afin de pouvoir aider individuellement chaque étudiant. Cet article a pour but d'exposer un certain nombre de moyens utilisables pour assurer une meilleure intégration des notions théoriques reçues à l'école. Un tel effort est d'autant plus nécessaire à effectuer que l'éducateur spécialisé vit en contact permanent avec des enfants et peut difficilement prendre une position de recul suffisante dans son travail quotidien.

Bien que la question de la sélection doive être étudiée dans une autre partie de ce numéro, il nous faut à nouveau souligner ici sa nécessité : un candidat rigide, manquant de maturité, incapable d'admettre qu'il est essentiel d'adapter son action aux besoins de l'enfant, insuffisant dans sa culture générale, ne peut pas bénéficier d'une manière valable des éléments théoriques reçus à l'école et des moyens d'intégration mis à sa disposition.

Il est certain que la manière d'effectuer les cours joue déjà un rôle non négligeable dans ce domaine. Nous savons combien l'être humain réagit, non à ce qu'il vit, mais à ce qu'il perçoit. Lorsque, par le biais d'un cours de psychologie ou de sociologie, le futur éducateur se revoit dans sa situation d'enfant, vis-à-vis de ses parents, ou dans sa situation d'homme, vis-à-vis du monde ambiant, il risque de déformer, voire de ne pas « entendre », certaines des notions en-

seignées, et il nous paraît fondamental que les professeurs puissent permettre le dialogue afin de rectifier des perceptions erronées, d'apaiser des inquiétudes ou de préciser une pensée diffuse. Cela suppose la possibilité de pouvoir se retrouver en petits groupes de travail, afin de réfléchir sur les notions apportées. Nous étudierons ce point de façon plus détaillée sous la rubrique : *Travaux en équipe*. Cet enseignement a besoin de se référer sans cesse aux actes de la vie quotidienne : une chose est de suivre un cours théorique sur l'ambivalence, une autre est de la reconnaître dans les actes agressifs d'un jeune inadapté, vivant au sein d'un groupe fluctuant et souvent insaisissable. La méthode des « discussions de cas » est dans ce but utilisé par la plupart des écoles d'éducateurs et se révèle un bon moyen de réflexion, bien que les risques d'intellectualisation ne soient pas pour autant éliminés.

Si l'atmosphère générale d'une école et, plus particulièrement, les manières d'enseigner jouent un rôle important dans les possibilités d'assimilation, plusieurs points nous ont paru fondamentaux et vont faire l'objet d'une analyse plus détaillée dans cet article.

Ils peuvent être brièvement proposés de la manière suivante :

- stages et enseignement doivent aller de pair, afin de permettre à l'élève de faire le point entre le « vécu quotidien » et les notions théoriques;
- un effort de réflexion collective doit être demandé aux futurs éducateurs pour les sensibiliser aux notions d'équipe, afin de leur apprendre à écouter et à mieux percevoir autrui;
- un effort de réflexion personnelle doit, enfin, être exigé. Il concerne les études proprement dites : recherches, devoirs, mémoire. Il s'adresse à la personnalité même de l'éducateur engagé dans une action quotidienne : supervision, études de cas.

I. — ORGANISATION DES STAGES PAR RAPPORT A L'ENSEIGNEMENT

L'élève éducateur prendra donc connaissance de notions de psychologie, de pédagogie, de médecine, etc., sous la forme que nous venons de voir. Celle-ci, bien que progressive, est morcelée puisque l'enseignement réparti dans le temps est présenté par des professeurs différents. Cet inconvénient ne peut être évité : il découle des nécessités de la transmission même du « savoir ». Nous sommes conscients que les notions théoriques enseignées doivent, en définitive, concourir à rendre l'éducateur plus efficace dans son action quotidienne au contact du jeune inadapté, la plupart du temps dans un groupe.

Il apparaît naturel que toutes les écoles de formation aient cherché très tôt, après leur création et leurs premières expériences,

à organiser des stages pratiques destinés à mettre leurs élèves en situation d'exercice de leurs attitudes professionnelles.

Un article entier est consacré à ces stages dans ce numéro spécial sur les écoles, et ceci montre assez l'importance que toutes attachent à ce mode de formation. Nous examinerons ici les stages sous le seul aspect de leur contribution à l'intégration des notions théoriques enseignées par l'école.

Pour qu'une nouvelle connaissance soit intégrée par l'élève, plusieurs étapes sont nécessaires :

- 1° *la présentation* de cette nouvelle connaissance et son explication, afin qu'elle soit comprise de l'élève et rattachée aux connaissances qu'il possédait déjà, et à celles que le professeur vient de lui présenter dans un passé récent ;
- 2° *l'illustration* de la notion nouvelle, qui permet à l'élève de la reconnaître dans un contexte donné à titre d'exemple ;
- 3° *la mémorisation* de cette connaissance, par l'apprentissage de sa formulation verbale ou écrite ;
- 4° *l'utilisation*, par l'élève lui-même, de sa nouvelle acquisition dans un devoir écrit ou dans une discussion d'un cas présenté à son attention.

S'il s'agit d'un élève éducateur, l'application faite par lui-même d'une notion théorique, à l'occasion d'une situation où il est personnellement engagé avec des jeunes envers lesquels il a reçu une certaine responsabilité, représente une phase capitale de l'intégration de cet enseignement. Elle peut être complétée par les occasions qui lui sont offertes, dans une situation identique, de reconnaître, à travers une attitude utilisée par un autre éducateur, les notions théoriques qui la soutiennent.

Ces quatre phases qui permettent l'intégration, nous les avons volontairement découpées, pour en faciliter la présentation. Elles peuvent être, bien entendu, inversées dans leur ordre, selon la pédagogie du professeur et les moyens dont il dispose. Ce qui importe, c'est qu'un lien solide les réunisse afin qu'elles constituent un tout pour la personnalité de l'élève.

Les stages dans les établissements ou services de jeunes inadaptés, qui représentent ce que certaines écoles appellent « la formation clinique » de l'éducateur, se déroulent habituellement hors de l'école, sans la participation des professeurs qui ont enseigné les notions théoriques. Il apparaît alors indispensable qu'un éducateur de l'établissement de stage soit délégué à des fonctions de « guidance », de « parrainage », de « monitorat », auprès de l'élève. Ces fonctions consistent, au départ, à favoriser l'apparition de situa-

tions dans lesquelles l'élève éducateur se trouve engagé et chargé de responsabilités à sa mesure, et compatibles avec le fonctionnement du service ou du groupe où il est stagiaire. Dans ce but, l'éducateur responsable du service ou du groupe où évolue le stagiaire, devra connaître le programme de l'école, son mode d'enseignement et demeurer en relation avec l'équipe de direction de l'école.

D'autre part, il est nécessaire que les expériences faites par l'élève éducateur, reconnues par lui, rédigées et classées, servent de matériaux pour des travaux individuels dans le cadre de l'école (cahier de stage, supervision, étude de cas) et pour des travaux de groupe au cours desquels il pourra confronter ses expériences avec celles de ses camarades de promotion également en stage (travaux en équipe, discussions de cas, par exemple).

Ces travaux individuels ou collectifs réalisés à l'école sont suscités, suivis et appréciés par un des membres de l'équipe de direction de l'école ; il apparaît combien est utile que cette direction soit imprégnée de la connaissance vécue des situations professionnelles où les matériaux ont été glanés.

Pour satisfaire parallèlement ces deux exigences et permettre aux stages de réaliser une contribution puissante à l'intégration de l'enseignement théorique, nous avons, à Rennes par exemple, recherché une organisation des études assurant une interpénétration des périodes d'enseignement théorique à l'école et de formation pratique en stage. Cette interpénétration nous paraissant indispensable, nous l'avons préférée à la juxtaposition dans le temps en deux périodes distinctes, solution qui aurait pour répercussion d'isoler l'action de l'école de celle des stages (1).

Ainsi, dès la première année de formation, tous les élèves passent deux soirées — de 17 h 30 à 22 h — par semaine en stage dans un groupe ou un service de jeunes inadaptés, sous la responsabilité de l'éducateur titulaire. Ces stages se poursuivent pendant une année scolaire pour chaque élève, dans le même groupe, auprès des mêmes jeunes. Ils doivent permettre une réelle intégration des stagiaires à la vie des groupes qui les reçoivent, une participation effective aux activités, avec l'accord et sous l'autorité de l'éducateur « parrain » ; ainsi, les élèves sont conduits progressivement à prendre une attitude d'adulte chargé de responsabilité morale et à se présenter devant les jeunes comme « éducateur stagiaire », substitut de l'éducateur titulaire.

(1) La présentation, donnée ci-dessous à titre d'exemple, de l'intégration de l'enseignement théorique et technique dans la formation pratique correspond à l'organisation actuelle de l'école de Rennes. Chaque école a, dans ce domaine, une organisation propre.

Ces stages en établissement réalisés au cours de la première année d'études ne permettent pas habituellement aux élèves de conduire des activités éducatives en qualité d'animateur.

Cependant, dès la première année de formation, nous avons voulu que les élèves deviennent les animateurs de quelques-unes de ces techniques, afin que tous puissent se confronter avec les difficultés de la transmission des techniques éducatives aux jeunes. C'est dans des patronages et clubs du jeudi que cette mise en pratique a été possible. Les jeunes fréquentant ces groupements, venant volontairement de leur milieu naturel et présentant un relatif équilibre, l'organisation et la conduite de l'activité proposée est plus aisée qu'elle ne le serait dans un groupe de jeunes inadaptés.

De ce fait, l'élève est amené à adapter son « savoir » de toute fraîche date à la situation qu'il rencontre dans ses aspects matériels (locaux, outillage, horaire) et humains (effectif, réactions des membres du groupe et du groupe tout entier). Ainsi, il découvre, et cette découverte devient son expérience personnelle, son « savoir » à lui, c'est-à-dire intégré, l'usage qu'il pourra faire de ces techniques pour conduire la tâche éducative qui est sa raison d'être et vers laquelle tous les aspects de sa formation concourent.

Nous venons d'examiner sommairement les moyens que fournissent les stages pour l'intégration de l'enseignement théorique et technique au cours de la première année d'études.

Le principe qui soutient cette organisation et la justifie demeure présent tout au long de la formation. Si la place nous manque ici pour exposer en détail l'organisation des deuxième et troisième années d'études, il convient de dire que les élèves se voient confier, durant leurs stages, une responsabilité plus effective et importante en durée, tout en conservant à l'école un temps de réflexion individuelle et collective sur les expériences vécues. Parallèlement, la part de l'enseignement de nouvelles notions théoriques devient progressivement moins importante.

Avec les établissements et les services, une liaison est maintenue par le cahier de stage et les échanges directs à l'occasion de visites sur place ou de réunions à l'école. Il est possible de déterminer des points particuliers où les notions théoriques enseignées ne sont pas utilisées ou mal appliquées. Grâce à cette liaison, l'école a la possibilité de présenter à nouveau ces notions, en les situant dans leurs répercussions pratiques. Il sera même possible de modifier l'ordre d'enseignement de ces notions pour une nouvelle promotion, en fonction des problèmes rencontrés au niveau de leur utilisation. Le lien entre « formation » et « profession » est intime ; il détermine une mutuelle influence dans l'évolution de l'une et de l'autre.

II. — EFFORT DE REFLEXION COLLECTIVE

a) Les recherches ou travaux pratiques en équipe

Il ne s'agit plus d'un enseignement magistral, mais d'un travail personnel de l'élève, associé au travail d'autres élèves, sur un sujet choisi par l'école ou accepté par elle. Ce sera pour les participants l'occasion d'acquisitions nouvelles et d'une réflexion sur les acquisitions anciennes. Les objectifs de ce travail en équipe sont multiples. Au premier chef, il convient de placer l'apprentissage de la mise en commun des moyens des membres d'un groupe pour atteindre un but choisi par l'ensemble. En effet, l'éducateur, qu'il soit destiné à œuvrer en internat, semi-internat ou milieu ouvert, devra participer à une équipe de travail et collaborer avec des techniciens, parfois même extérieurs à son propre service.

Le choix du sujet de l'étude du travail en équipe est indifférent ; il suffit qu'il permette la confrontation des personnes et la découverte de moyens qui dépassent ceux de l'individu isolé. Un bon nombre de sujets sont en liaison directe avec les préoccupations professionnelles de l'éducateur spécialisé et permettent la réalisation de véritables travaux pratiques. Pour conduire leurs recherches, les participants utiliseront tout autant des expériences personnelles que celles recueillies par une interview d'éducateurs ou de techniciens de l'enfance. Ils auront à se documenter par des visites de services spécialisés et par la lecture d'ouvrages ou d'articles ; avec l'aide d'un responsable de l'école, ces participants relient, pour les éclairer mutuellement, ces apports nouveaux aux éléments contenus dans les cours qui leur ont été dispensés à l'école. La rédaction de ces travaux, la présentation par l'équipe des résultats de ces recherches devant des auditeurs réunis à l'école, en raison de leur intérêt et de leur engagement par rapport au sujet présenté, seront autant de moyens qui permettront aux élèves de cette équipe d'intégrer les notions reconnues à cette occasion.

Nous pensons que les élèves doivent participer à deux ou trois recherches en équipe au cours de chaque année de formation. Cela constitue, par ailleurs, un excellent entraînement qui devrait leur faciliter la préparation du mémoire de fin d'études.

b) La discussion de cas

Elle est un autre mode de réflexion collective. En présentant des situations d'enfants ou des attitudes éducatives devant ces situations, l'animateur de la discussion de cas amène chaque élève à évaluer un fait, à projeter ses propres sentiments dans l'événement décrit. En se mettant à la place de l'autre, le futur éducateur réfléchit à son propre mode d'action. Par la réaction de ses camarades,

il découvre aussi combien la manière de réagir dépend de chaque personnalité. Aidé par l'animateur, il apprend à confronter sa position à celle d'un collègue, tout en admettant progressivement les différences entre les personnes. Si, dans les premiers temps, les cas apportés sont extérieurs au groupe, dans le deuxième temps, les élèves présentent eux-mêmes des faits vécus par eux.

Il n'est pas possible de nous étendre plus longuement sur cet aspect de l'intégration, mais il faut souligner combien apparaissent indissociables, dans la discussion de cas, l'analyse du contenu et la réflexion sur le vécu du groupe. Par exemple, il n'est pas exceptionnel de voir une discussion de cas se transformer en jeu de rôles, car la mise en jeu d'un effort de réflexion collective conduit tout naturellement l'élève à un besoin d'expression plus directe en le mettant, pendant un instant, dans le rôle de l'autre afin de le mieux comprendre.

III. — EFFORT DE REFLEXION INDIVIDUELLE

Toute révision trimestrielle, tout devoir à partir d'un cours, toute recherche personnelle amènent à un effort de réflexion individuelle, dans la mesure où le professeur ne fait pas seulement appel à la mémoire de l'élève. Il faut pourtant bien souligner que l'anxiété souvent déclenchée par ces travaux, en raison de la note finale, conduit parfois le futur éducateur à plaquer de manière passive des notions théoriques, l'important étant alors pour lui, non d'intégrer mais de réciter. Bien que des travaux de ce genre nous paraissent nécessaires afin de contrôler la régularité dans l'effort et la compréhension de l'élève, ils sont insuffisants pour assurer une réelle intégration des savoirs. Outre le mémoire, qui fait l'objet d'un chapitre particulier de ce numéro, deux autres modes d'intégration nous paraissent donner des résultats intéressants sur le plan individuel. Il s'agit de la supervision et de l'étude de cas.

a) La supervision

On peut la considérer comme l'un des modes d'apprentissage de l'éducateur en formation. Il s'agit, en fait, d'une aide individuelle offerte à chaque élève éducateur afin d'amener celui-ci à réfléchir sur l'utilisation personnelle qu'il peut faire des notions reçues à l'école, compte tenu de ses propres difficultés, de ses « dons » et de la situation vécue avec tel ou tel type d'enfants inadaptés.

L'entretien de supervision a lieu chaque semaine à jour fixe, avec un superviseur formé et reconnu par l'école.

Il est difficile de décrire en quelques lignes le déroulement d'une supervision. Il s'agit d'un dialogue où la relation superviseur-supervisé joue un rôle essentiel, à la fois pour créer une atmosphère amicale et pour amener l'un et l'autre à se percevoir dans un climat

de respect mutuel. Le futur éducateur amène à son superviseur un certain nombre de faits qu'il a pu vivre avec les enfants durant ses stages hebdomadaires. Ces faits, sujets de préoccupations actuelles, ont été vécus dans une ambiance particulière, au sein d'un groupe souvent difficile à manier pour le stagiaire. Ce dernier est invité à réfléchir sur les faits avant la supervision. Il tente de les analyser à la lumière des notions théoriques apprises à l'école et il apprend à reconnaître ses attitudes tant au niveau de chaque enfant que du groupe et du programme d'activités offert aux jeunes dont il a la charge. Il découvre peu à peu combien ses sentiments personnels peuvent jouer un rôle fondamental dans l'adoption de ses attitudes, ce qui l'amène à remettre en cause ces dernières. On peut ainsi décrire schématiquement un certain nombre d'étapes parcourues au cours des supervisions. En réalité, ces différents stades se chevauchent, mais ils constituent une progression suffisamment constante pour qu'il soit possible de les définir.

- Dans un premier temps, l'élève apprend à exposer un fait, à reconnaître l'essentiel et le superflu. Le superviseur amène alors le supervisé à ressentir le fait, lui apprend à le rédiger de manière claire, concrète, sans jugement de valeur.
- L'élève apprend ensuite à évaluer le fait en réfléchissant aux différentes hypothèses qui peuvent être soulevées. Les notions théoriques apprises à l'école sont reprises dans cette étape, à la lumière du fait, ce qui suppose un superviseur bien au courant du contenu du programme de l'école.
- L'élève réfléchit aux différentes attitudes pouvant être adoptées à partir de cette évaluation ; le superviseur adopte le principe de base suivant : « Vous êtes libre d'agir comme vous le voulez, mais vous devez savoir pourquoi vous agissez ainsi. »
- L'élève réfléchit à l'action qui peut être entreprise au niveau du « milieu » : vie de groupe, activités, programme, règlement, à la lumière de l'évaluation.
- Il réfléchit aux réponses de l'enfant à l'action éducative entreprise. Durant cette étape, le superviseur fait ressentir, puis reconnaître au supervisé les modes de défense adoptés par le jeune s'il résiste à l'action éducative.
- L'élève reconnaît enfin ses propres résonances émotionnelles.

Cette dernière étape amène à faire reconnaître à l'élève éducateur qu'il n'est pas isolé face à son groupe, mais engagé dans les difficultés de son groupe. Ses réactions dues parfois à ses propres résonances émotionnelles vont retentir sur l'enfant dont il a la charge. Les prises de conscience vont toujours se faire ainsi au niveau du réel.

b) L'étude de cas

La supervision, au moins telle que nous la pratiquons, permet difficilement à l'élève d'avoir une vue globale de son action éducative. Il réfléchit avec son superviseur sur des tranches de vie, mais il apporte, la plupart du temps, des situations très différentes, résultant de son implication actuelle avec tel ou tel jeune. Il nous a paru nécessaire de proposer aux futurs éducateurs une réflexion personnelle et écrite sur une action éducative menée pendant plusieurs mois avec un enfant déterminé. C'est l'objet de l'« étude de cas ». Glanant un certain nombre de faits d'observation, au cours de ses stages, sur un enfant choisi en accord avec l'éducateur-parrain, l'élève essaie de comprendre les besoins de ce jeune, décrit les attitudes adoptées, expose le programme d'activités, réfléchit sur les difficultés rencontrées. Par le biais de cette étude de cas, il est amené à utiliser les données théoriques reçues à l'école, tout en les replaçant dans le contexte authentique d'une relation éducateur-enfant.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous sommes amenés à constater que le souci d'intégration est permanent, les promoteurs des écoles ayant conscience que l'éducateur spécialisé est un praticien.

En contact avec les jeunes dont il partage la vie, il applique, à travers sa personnalité, des connaissances... Ces connaissances lui sont fournies par les cours de l'école ; quant à sa personnalité, la sélection en est la garantie. La capacité de l'élève à faire siennes les connaissances présentées par l'enseignement théorique, et à les utiliser dans sa vie professionnelle, doit être favorisée par le cadre de travail proposé par l'école. Ce programme est ambitieux et exigeant... Cette ambition n'est jamais réalisée totalement.

Quant aux exigences, si elles sont nombreuses pour l'école et coûteuses, comparées à celles d'un enseignement traditionnel, elles sont aussi, pour l'élève, une source de travail considérable :

- l'horaire de l'élève éducateur dans ce cadre de formation est de l'ordre de cinquante heures de travail par semaine ;
- cet horaire de travail lui impose de passer, tour à tour et sans transition, de la situation de « réceptif » à celle de « propre instrument de son enseignement », puis à celle de stagiaire engagé dans une certaine responsabilité professionnelle. Tout ceci exige de lui une disponibilité, une capacité d'adaptation, une capacité à organiser son temps et sa vie personnelle.

Les exigences ne sont pas seulement situées au niveau des efforts de travail ; la nature même du programme, des études, conduit l'élève à reconsidérer les valeurs sur lesquelles sa personnalité s'était construite. Les perspectives nouvelles ouvertes à sa

réflexion personnelle, la confrontation réfléchie, l'obligent à remettre en cause la vision de son métier, de ses attitudes professionnelles, de son action éducative. Cette évolution individuelle, parfois tumultueuse, va se situer, tout au cours des études et même des premières années d'exercice, dans un cadre professionnel qui, lui aussi, évolue certes, mais bien plus lentement. L'élève aborde ainsi une période prolongée où la « sécurité » de son être va se trouver ébranlée et au cours de laquelle il devra reconstruire sa personnalité en y incorporant les expériences multiples que la formation lui impose.

C'est à ce titre que les écoles ont tenu à s'intituler « écoles de formation », montrant par leur seule appellation quel était leur souci primordial.