



Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le vécu de la rédaction du rapport de stage au sein d'un dispositif de formation en alternance: étude de cas de cinq étudiantes en travail social dans le cadre d'une Haute Ecole

Martin, Murielle

How to cite

MARTIN, Murielle. Le vécu de la rédaction du rapport de stage au sein d'un dispositif de formation en alternance: étude de cas de cinq étudiantes en travail social dans le cadre d'une Haute Ecole. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12521>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Le vécu de la rédaction du rapport de stage
au sein d'un dispositif de formation en alternance**

Etude de cas de cinq étudiantes en travail social dans le cadre d'une Haute Ecole

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la
Maîtrise en Sciences de l'éducation
Orientation Formation des adultes

Par

Murielle Martin

Directrice du mémoire

France Merhan

Jury

Etienne Bourgeois

Evelyne Thommen

Genève, septembre 2010

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé

Ce mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation a pour objet d'étude l'un des outils pédagogiques essentiels d'un dispositif de formation en alternance : le rapport de stage que les étudiants sont amenés à rédiger lors des périodes de formations pratiques qu'ils traversent. La formation en alternance qui nous occupe est celle qui est proposée aux futurs travailleurs sociaux dans le cadre des Hautes Ecoles de Suisse Romande. L'angle de recherche que nous avons choisi s'intéresse à la manière dont la rédaction du rapport de stage est vécue par les étudiants en formation initiale à la Haute école de travail social et de la santé – EESP – Lausanne (HETS&Sa-EESP). Plus précisément, nous cherchons à faire émerger les divers enjeux qui pèsent sur les étudiants, les difficultés rencontrées, les bénéfices de cet exercice en termes d'apprentissages et de professionnalisation, les émotions ressenties lors de cette rédaction, les processus d'écriture à l'œuvre. Nous avons opté pour une démarche de recueil par entretiens semi-directifs ainsi que pour une analyse thématique de ces derniers. Le cadre conceptuel qui oriente notre réflexion tient compte : du vécu des étudiants dans l'alternance ; des caractéristiques, bénéfices et limites des écrits à visée professionnalisante ; et des dynamiques identitaires à l'œuvre dans une telle période de formation et de vie (passage à l'âge adulte et insertion dans le monde professionnel).

L'analyse des discours des étudiants montre que le rapport de stage joue un rôle tiers entre deux espaces-temps de formation (l'école et le terrain professionnel) et qu'il cristallise les tensions qui y sont liées. La rédaction du rapport comporte divers enjeux à la fois professionnels, personnels et de formation, liés notamment à l'adressage multiple de cet écrit (adressé au terrain de stage, à l'école et à soi-même). Le vécu rédactionnel est marqué par les caractéristiques personnelles de l'étudiant, les contextes traversés, ainsi que la singularité de l'expérience de stage à laquelle il est confronté. Par ailleurs, le dispositif de formation accompagne peu l'écriture du rapport et ne garantit pas un espace d'écriture protégé.

L'aspect formateur et professionnalisant de cet exercice est donc intimement lié à la singularité de la situation de l'étudiant ainsi qu'au contexte dans lequel il évolue. Notre recherche tend à montrer que l'écriture du rapport permet d'accompagner et de clore l'expérience de stage, symbolise son aspect formateur, favorise la connaissance du contexte institutionnel, l'adoption d'une posture réflexive, l'autoévaluation et le développement de compétences rédactionnelles. Il possède également une dimension cathartique et peut s'avérer source de développement personnel. Cependant, cette rédaction ne paraît pas centrale dans la construction de l'identité professionnelle des étudiants et ne permet pas de traiter l'entier du vécu des divers écarts (école/terrain, identité pour soi/pour autrui, projet pour soi/pour autrui, soi actuel/soi idéal ou normatif). Le rapport représente un reflet partiel du processus de construction identitaire en cours, des compétences développées, du positionnement personnel, des savoirs mobilisés. L'étudiant, au travers de stratégies discursives, détermine ce qu'il s'agit de montrer et de taire par rapport à son vécu de stage et à sa professionnalisation.

Nous estimons que le rapport de stage tient une place essentielle dans le dispositif de formation des travailleurs sociaux. Certaines de ses modalités méritent cependant d'être questionnées.

Mots clefs : alternance ; formation ; travail social ; dynamiques identitaires ; rapport de stage ; adressages multiples.

Remerciements

La reconnaissance silencieuse ne servant à personne (Gladys Bronwyn Stern),
J'adresse ici mes MERCI, qui riment avec BEAUCOUP,
Aux personnes qui ont accompagné, motivé, stimulé ce travail d'écriture
Et l'ont enrichi de leurs apports.

A ma directrice de mémoire

Pour son accompagnement suivi, ses remarques constructives, sa disponibilité

A mon ami

Pour sa patience, son soutien, et nos échanges précieux

A Line, Raphaël et Pascale

Pour leur investissement, leurs conseils avertis, leurs encouragements

Table des matières

1. INTRODUCTION	- 7 -
2. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF DE RECHERCHE	- 9 -
3. LE RAPPORT DE STAGE PRODUIT À LA HETS&SA-EESP : CONTEXTE ET CARACTÉRISTIQUES	- 10 -
3.1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL : HES-SO ET HETS&SA-EESP	- 10 -
3.2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE	- 10 -
3.3. CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION PRATIQUE	- 10 -
3.4. COMPÉTENCES VISÉES PAR LA FORMATION PRATIQUE	- 11 -
3.5. LES ACTEURS DE LA FORMATION PRATIQUE	- 12 -
3.6. LES DIRECTIVES DU RAPPORT DE STAGE	- 13 -
4. CADRE THÉORIQUE	- 14 -
4.1. STATUT DU STAGIAIRE ET VÉCU DE L'ALTERNANCE	- 14 -
4.1.1. <i>Une étoile filante</i>	- 14 -
4.1.2. <i>Du stage comme d'un voyage</i>	- 15 -
4.1.3. <i>D'une culture à l'autre</i>	- 16 -
4.1.4. <i>Des savoirs d'origines diverses</i>	- 16 -
4.1.5. <i>Une dichotomie théorie-pratique ?</i>	- 17 -
4.1.6. <i>Une diversité d'expériences</i>	- 18 -
4.2. RAPPORT DE STAGE ET VÉCU DE L'ÉCRITURE	- 18 -
4.2.1. <i>Caractéristiques du rapport de stage</i>	- 19 -
4.2.2. <i>De quel(s) genre(s) s'agit-il ?</i>	- 19 -
4.2.3. <i>Un adressage multiple et orienté</i>	- 20 -
4.2.4. <i>Des obstacles à l'écriture</i>	- 20 -
4.2.5. <i>Bénéfices de la rédaction du rapport de stage</i>	- 23 -
4.2.6. <i>Inconvénients de la rédaction du rapport de stage</i>	- 25 -
4.3. DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET ALTERNANCE	- 25 -
4.3.1. <i>Une période de transition accompagnée par l'alternance</i>	- 26 -
4.3.2. <i>Les dynamiques identitaires</i>	- 27 -
4.3.3. <i>Identités personnelle, professionnelle et sociale</i>	- 28 -
4.3.4. <i>Tensions liées à l'alternance et déséquilibres identitaires</i>	- 31 -
4.3.5. <i>De stratégies en stratégies</i>	- 32 -
4.3.6. <i>Rapport à la formation dans un contexte d'alternance</i>	- 34 -
5. MÉTHODOLOGIE	- 35 -
5.1. UNE POSTURE COMPRÉHENSIVE	- 35 -
5.2. LE RECUEIL DES DONNÉES	- 36 -
5.2.1. <i>L'entretien compréhensif semi-directif</i>	- 36 -
5.2.2. <i>Le guide d'entretien</i>	- 36 -
5.2.3. <i>Le public ciblé</i>	- 38 -
5.2.4. <i>Les paramètres de la situation d'entretien</i>	- 38 -
5.3. MODALITÉS D'ANALYSE DES ENTRETIENS	- 39 -
6. ANALYSE DES ENTRETIENS	- 40 -
6.1. ANALYSE DE L'ENTRETIEN D'ALINE	- 40 -
6.1.1. <i>Contexte personnel, professionnel et de formation</i>	- 40 -
6.1.2. <i>Contexte de rédaction du rapport de stage</i>	- 41 -
6.1.3. <i>Vécu de l'écart entre l'école et le terrain</i>	- 41 -
6.1.4. <i>Adressage du rapport de stage</i>	- 44 -
6.1.5. <i>Processus d'écriture</i>	- 45 -
6.1.6. <i>Vécu de la rédaction du rapport de stage</i>	- 46 -
6.1.7. <i>Apports du rapport de stage</i>	- 47 -

6.2.	ANALYSE DE L'ENTRETIEN DE SYLVIE	- 50 -
6.2.1.	<i>Contexte personnel, professionnel et de formation</i>	- 50 -
6.2.2.	<i>Contexte de rédaction du rapport de stage</i>	- 50 -
6.2.3.	<i>Vécu de l'écart entre l'école et le terrain</i>	- 52 -
6.2.4.	<i>Adressage du rapport de stage</i>	- 53 -
6.2.5.	<i>Processus d'écriture</i>	- 54 -
6.2.6.	<i>Vécu de la rédaction du rapport de stage</i>	- 55 -
6.2.7.	<i>Apports du rapport de stage</i>	- 56 -
6.3.	ANALYSE DE L'ENTRETIEN D'HÉLÈNE	- 57 -
6.3.1.	<i>Contexte personnel, professionnel et de formation</i>	- 57 -
6.3.2.	<i>Contexte de rédaction du rapport de stage</i>	- 58 -
6.3.3.	<i>Vécu de l'écart entre l'école et le terrain</i>	- 58 -
6.3.4.	<i>Adressage du rapport de stage</i>	- 59 -
6.3.5.	<i>Processus d'écriture</i>	- 60 -
6.3.6.	<i>Vécu de la rédaction du rapport de stage</i>	- 61 -
6.3.7.	<i>Apports du rapport de stage</i>	- 62 -
6.4.	ANALYSE DE L'ENTRETIEN DE LAURE	- 64 -
6.4.1.	<i>Contexte personnel, professionnel et de formation</i>	- 64 -
6.4.2.	<i>Contexte de rédaction du rapport de stage</i>	- 65 -
6.4.3.	<i>Vécu de l'écart entre l'école et le terrain</i>	- 65 -
6.4.4.	<i>Adressage du rapport de stage</i>	- 66 -
6.4.5.	<i>Processus d'écriture</i>	- 67 -
6.4.6.	<i>Vécu de la rédaction du rapport de stage</i>	- 68 -
6.4.7.	<i>Apports du rapport de stage</i>	- 69 -
6.5.	ANALYSE DE L'ENTRETIEN DE DELPHINE	- 70 -
6.5.1.	<i>Contexte personnel, professionnel et de formation</i>	- 70 -
6.5.2.	<i>Contexte de rédaction du rapport de stage</i>	- 71 -
6.5.3.	<i>Vécu de l'écart entre l'école et le terrain</i>	- 72 -
6.5.4.	<i>Adressage du rapport de stage</i>	- 72 -
6.5.5.	<i>Processus d'écriture</i>	- 73 -
6.5.6.	<i>Vécu de la rédaction du rapport de stage</i>	- 75 -
6.5.7.	<i>Apports du rapport de stage</i>	- 75 -
7.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS	- 77 -
7.1.	LE RAPPORT DE STAGE : UN ÉCRIT SOUS CONTRAINTES ?	- 77 -
7.1.1.	<i>Enjeux de validation et adressage à l'école</i>	- 77 -
7.1.2.	<i>Enjeux relationnels et adressage au praticien formateur</i>	- 79 -
7.1.3.	<i>Enjeux d'employabilité et adressage au terrain professionnel</i>	- 79 -
7.1.4.	<i>Enjeux d'expression de soi et adressage à soi-même</i>	- 80 -
7.2.	VÉCU ET PROCESSUS DU TRAVAIL D'ÉCRITURE	- 81 -
7.2.1.	<i>Ecrits intermédiaires</i>	- 81 -
7.2.2.	<i>Des émotions et sentiments contrastés</i>	- 82 -
7.2.3.	<i>Difficultés d'écriture</i>	- 83 -
7.3.	FONCTIONS DU RAPPORT DE STAGE	- 84 -
7.3.1.	<i>Fonction informative</i>	- 84 -
7.3.2.	<i>Fonction formative</i>	- 85 -
7.3.3.	<i>Fonction attestative</i>	- 87 -
7.3.4.	<i>Fonction symbolique</i>	- 88 -
7.4.	RAPPORT À LA FORMATION : UNE HISTOIRE D'AMOUR ?	- 88 -
7.4.1.	<i>Un clivage entre la théorie et la pratique ?</i>	- 89 -
7.4.2.	<i>Stratégies identitaires à l'œuvre</i>	- 90 -
7.5.	DE L'ASPECT HEURISTIQUE DES TENSIONS	- 94 -
8.	RECOMMANDATIONS CONCERNANT LE DISPOSITIF DE FORMATION	- 95 -
8.1.	LES FINALITÉS D'UN DISPOSITIF EN ALTERNANCE	- 95 -
8.2.	PISTES DE RÉFLEXIONS CONCERNANT LE DISPOSITIF	- 95 -
8.2.1.	<i>Personnaliser le suivi pédagogique des étudiants</i>	- 96 -
8.2.2.	<i>Alléger les contraintes qui pèsent sur le travail d'écriture</i>	- 97 -
8.2.3.	<i>Développer la réflexivité</i>	- 98 -
8.2.4.	<i>Accompagner et former à l'écriture</i>	- 99 -

9. CONCLUSION	- 102 -
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	- 105 -
ANNEXES	- 109 -
GUIDE D'ENTRETIEN	- 109 -

Glossaire

Les définitions des abréviations apparaissant dans ce mémoire sont exposées dans le présent glossaire. Le travail du lecteur devrait ainsi s'en trouver facilité.

ASE : Assistant socio-éducatif

AS : Assistant social

ASC : animateur socioculturel

Crédits ECTS : Système européen de transfert et cumul des crédits (ECTS), qui permet de décrire un programme de formation en attachant des crédits aux enseignements. Ces crédits expriment le volume de travail à fournir par l'étudiant, par rapport à l'ensemble des enseignements de l'année.

CPT : Contrat pédagogique tripartite (mis en place par le stagiaire et validé par le terrain professionnel et l'école)

ES : Educateur social

HES : Haute Ecole Spécialisée

HES-SO : Haute Ecole Spécialisée de Suisse Orientale

HETS&Sa-EESP : Haute école de travail social et de la santé – EESP – Lausanne (communément appelée « EESP » par les étudiants)

IPGL : Institut Pédagogique de Lausanne (qui forme les éducatrices de la petite enfance)

OPTI : Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion

PF : Praticien formateur (tuteur du stagiaire exerçant sur le terrain professionnel)

PEC06 : Plan d'études cadre 2006, en vigueur à la HETS&Sa-EESP

RACC 1 : Classe de raccordement pour obtenir un certificat VSG (voir ci-dessous)

RFP : Responsable de la formation pratique (représentant du centre de formation dans le cadre du suivi du stagiaire)

SPJ : Service de protection de la jeunesse

VSG : Voie Secondaire Générale (dans le canton de Vaud)

VSO : Voie Secondaire à Options (dans le canton de Vaud)

Prologue

« Le lendemain, il savait le latin, le grec, l'araméen et le chaldéen, et le jour d'après,
Tous les mots du chinois. Aucun chinois n'en sait autant.
Dans les domaines des diverses connaissances il fit des progrès aussi rapides.
Quand il sut *tout*, il décida de sortir de cet abri tiède et confortable,
Où il commençait à s'ennuyer.

Il naquit sept mois et deux jours après sa conception »

(Barjavel, 1984, p.45, *L'Enchanteur*)

Le commun des mortels n'étant pas aussi naturellement doué que Merlin,
Ce que l'on peut déplorer –
Ou dont on peut se réjouir,
Les conditions favorisant l'apprentissage et le développement des personnes
Méritent d'être réfléchies.

C'est le propos de ce présent travail...

1. Introduction

Les dispositifs de formation en alternance, centre d'intérêt de ce travail, représentent une forme éducative à la fois ancienne et nouvelle, que l'on trouve dans diverses cultures et dont une des racines non déclarée pourrait être le compagnonnage qui avait déjà cours au Moyen-âge. L'idée d'allier formation et travail n'est donc pas récente. En revanche, ces dernières décennies ont vu émerger de nouvelles réflexions concernant ce type de formation. Si celle-ci n'a pas fondamentalement évolué au niveau des pratiques en vigueur, elle s'est par contre complexifiée. Fernagu-Oudet (2007) estime que le vent de la compétence qui souffle sur les entreprises et la formation, l'arrivée de la notion de validation des acquis de l'expérience (VAE) et celle de « formation tout au long de la vie » sont à l'origine de cette complexification. Pour cette auteure, l'enjeu premier de l'alternance se situe dans la manière de développer l'expérience et de la rendre apprenante. Si l'on souhaite voir émerger de réelles pédagogies de l'alternance, il s'agit donc d'examiner les conditions de formation favorisant l'apprentissage des étudiants alternants. C'est dans ce mouvement de réflexion que nous nous inscrivons.

Notre recherche s'intéresse au dispositif en alternance mis en place en Suisse romande dans le cadre des Hautes Ecoles dispensant la formation initiale des travailleurs sociaux¹. La formation en travail social est généralement construite autour d'un concept de formation pratique reposant sur l'alternance, celui-ci semblant le plus approprié pour préparer les futurs professionnels aux réalités du terrain. Il paraît même fondamental, si l'on en croit la lutte que mènent actuellement les associations françaises du travail social, qui titrent un communiqué du 10 janvier 2010 de la sorte : « Les associations s'engagent pour préserver la formation en alternance »². Pour ces dernières, l'aspect relationnel du métier rend incontournable l'immersion en situation réelle par le biais des stages.

Au sein du dispositif précité, nous avons choisi de nous pencher sur l'un des outils pédagogiques essentiels de l'alternance : le rapport de stage. Notre intérêt pour cette problématique est directement lié à notre parcours biographique. En effet, nous sommes au bénéfice d'une formation initiale en travail social (suivie en Pédagogie Curative Clinique à l'Université de Fribourg) et avons exercé pendant plus de dix ans la profession d'éducatrice sociale. Nous avons traversé deux dispositifs en alternance en tant qu'étudiante (en formation initiale et dans le cadre de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) et avons accompagné des stagiaires, apprentis et étudiants en formation en tant que praticienne formatrice. Actuellement engagée auprès de la Haute école de travail social et de la santé – EESP – Lausanne (HETS&Sa-EESP) comme assistante d'enseignement, nous y assurons le suivi d'étudiants en stage avec un statut de responsable de formation pratique (suivis sur le terrain, mise en place du contrat pédagogique tripartite de stage et évaluation du stage ainsi que du rapport de stage). Nous avons donc une connaissance empirique de ce type de dispositif, qui nous donne une compréhension expérientielle et vécue de l'objet.

L'accompagnement de la professionnalisation des futurs travailleurs sociaux ainsi que la qualité de la formation qui leur est dispensée suscite notre intérêt depuis de nombreuses années. Convaincue de l'importance des écrits en formation, mais également sensible aux difficultés inhérentes à ce type d'exercice, nous avons choisi d'investiguer la rédaction du rapport de stage qui accompagne les périodes de formation pratique.

¹ Nous tenons à préciser d'emblée que dans ce document l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'en alléger le texte.

² Récupéré le 24 juillet 2010 de : <http://www.travail-social.com/spip.php?breve77>

Endossant une posture de formatrice d'adultes, nous avons souhaité donner la parole au principal intéressé, à savoir l'étudiant dans l'alternance, inséré dans le dispositif de formation proposé par la HETS&Sa-EESP. Ceci afin de découvrir la manière dont il vit et investit cet exercice rédactionnel.

Nous développons ci-dessous quelques notions générales qui nous semblent fondamentales pour appréhender la notion d'alternance.

Alternance et alternances

« Alternance » est un terme polysémique dont l'étymologie vient du latin *alternus*, signifiant *alternatif, l'un après l'autre, successif*. Ce terme tire lui-même son origine du mot *alter*, qui signifie *autre*. L'alternance porte ainsi en elle l'idée d'un mouvement vers un ailleurs, un objet distinct, un état différent, l'idée d'un déplacement spatial et/ou temporel, d'un aller-retour continu. Dans le cadre de l'éducation, l'alternance est définie comme une « méthode pédagogique qui s'appuie sur l'articulation entre des enseignements généraux, professionnels et technologiques et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements reçus. Ces enseignements et acquisitions se déroulent alternativement en entreprise et en centre de formation » (Agence française de développement, 2010, p.1). C'est bien entendu de cette alternance-là que traite ce mémoire.

De fait, la formation en alternance représente une tentative de réponse à un vieux débat de la philosophie de l'éducation : « Faut-il former un individu pour le préparer au mieux à son rôle de travailleur capable de s'insérer dans un système économique et social donné ou faut-il s'attacher avant tout à développer son intelligence critique, sa capacité créative, son autonomie personnelle ? » (Tilman & Delvaux, 2000, p.15).

En fonction des époques, le concept de formation en alternance a servi à résoudre des problèmes différents (en France) : au début des années 1960, la crise de école secondaire ; à la fin de cette décennie, la démotivation des étudiants universitaires ; dans les années 80 et 90, l'insertion des jeunes non qualifiés. L'alternance est censée répondre aux problèmes de la professionnalisation, de l'adaptation de l'offre et de la demande d'emploi, de la lutte contre l'échec scolaire, de l'élévation du niveau de formation, de l'insertion sociale et professionnelle (Chaix, 1993). Elle est parfois vue comme un pacte passé avec « le diable en entreprise » (Houssaye, 1987). Selon l'OCDE (1994), l'alternance vise deux types d'objectifs : des objectifs pédagogiques de socialisation (nouvelles qualifications, orientation professionnelle, socialisation professionnelle) et des objectifs économiques (les entreprises peuvent faire connaître leurs besoins en formation, influencer les cursus de formation et recruter parmi les formés). De nos jours, l'alternance soutient « tantôt l'homogénéisation de la société industrielle et des qualifications et tantôt l'émancipation des individus » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p.8).

Nous soulignons également que ce type de dispositif ne peut être dissocié des contextes socio-historiques et donc des systèmes de pensée, des cultures et des outils éducatifs dans lesquels il prend place (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007).

Ainsi, les pratiques de la formation en alternance ayant cours sur le terrain, de même que les finalités (exprimées ou déduites), les modèles en présence et les discours produits sont très disparates et singuliers. Clénet et Gérard (1994) préconisent d'ailleurs de parler d'alternances au pluriel, afin de rendre compte de cette diversité

Le chapitre qui suit développe les questions de recherche et hypothèses qui accompagnent notre réflexion dans le cadre de cette recherche.

2. Problématique et objectif de recherche

Blanc et Varga (2006) observent que le rapport de stage est un outil de formation et d'évaluation fréquemment utilisé dans le cadre universitaire, mais qui a fait l'objet de peu de recherches jusqu'à ce jour. De fait, la littérature concernant cet écrit est surtout axée sur la manière de rédiger un tel document (Boutillier & Uzunidis, 2008 ; Camus, 2001 ; Greuter, 2007 ; Picano, 1990), mais il est peu analysé en tant qu'objet de recherche en soi. Les quelques études existantes s'intéressent à l'analyse linguistique du rapport de stage (Rinck, 2006), ou à une définition de son genre littéraire (Leclercq, 2006 ; Oudart & Verspieren, 2006). Peu – voire pas – de recherches se penchent sur le vécu de l'étudiant rédigeant son rapport de stage.

Cet angle de vue nous intéresse pour diverses raisons. Un dispositif de formation est conçu dans une visée pédagogique, en l'occurrence, le développement de compétences professionnelles du futur travailleur social. Dans cette optique, donner la parole au principal intéressé nous semble essentiel afin de mesurer l'impact du dispositif sur ses apprentissages et sa professionnalisation. De plus, les professeurs se forgent des représentations sur la manière dont cet exercice est vécu par l'étudiant, les bénéfices qu'il en retire et les difficultés éventuelles qu'il rencontre. Une recherche portant sur le vécu de l'étudiant permettra ainsi de confirmer et/ou d'infirmer certaines de ces représentations. Enfin, cette recherche alimentera la réflexion institutionnelle qui voit le jour depuis quelques mois à la HETS&Sa-EESP : les responsables de la formation pratique souhaitent créer une communauté de pratique rassemblant les différents référents de la formation pratique et mettre en réflexion certains aspects du dispositif. Le rapport de stage sera l'un des prochains thèmes abordés.

La littérature, nous l'avons vu, n'étant pas extrêmement développée concernant le vécu de la rédaction du rapport de stage, nous avons opté pour une recherche exploratoire fondée non pas sur des hypothèses à infirmer ou confirmer, mais sur un objectif à atteindre (Giroux & Tremblay, 2002) : celui de répondre aux questions de départ que nous nous posons et qui feront office de fil directeur de notre travail. Ces questions sont les suivantes :

- Comment la rédaction du rapport de stage est-elle vécue par les étudiants ?
- Comment investissent-ils cet exercice ?
- Quels apprentissages cet exercice rédactionnel favorise-t-il de leur point de vue ?
- Cet écrit soutient-il leur professionnalisation ?
- Quelles difficultés rencontrent-ils lors de cette rédaction ?
- Quels sont les enjeux, pour les étudiants, de cette rédaction ?
- Quels sont les processus rédactionnels à l'œuvre ?

Avant d'approfondir la problématique de notre recherche par le biais d'apports théoriques, nous nous proposons d'explicitier le contexte de formation dans lequel prend place notre travail. Il s'agit de décrire le dispositif de formation à la HETS&Sa-EESP, et plus précisément le type de rapport de stage que les étudiants sont amenés à produire.

La suite de notre travail présentera la méthodologie mise à l'œuvre pour mener à bien notre recherche. Puis nous aborderons l'analyse des interviews d'étudiants (le Corpus en annexe contient leur retranscription intégrale), à l'aune de notre cadre théorique. Le chapitre concernant les résultats des analyses permettra de répondre à nos questions de recherche. Nous formulerons ensuite quelques recommandations concernant le dispositif de formation, avant de poser la touche finale de notre travail.

3. Le rapport de stage produit à la HETS&Sa-EESP : contexte et caractéristiques

Ce mémoire porte sur le rapport de stage que les étudiants en travail social de la Haute école spécialisée de Suisse orientale (HES-SO) produisent lors de leurs stages professionnels de formation. La recherche coordonnée par Cros (2006) met en avant l'impact du contexte de formation ainsi que de l'accompagnement donné à l'étudiant dans son processus d'écriture sur les formes d'écrits produits et leurs effets cognitifs et identitaires. D'où l'importance pour nous de décrire le contexte dans lequel prend place le rapport de stage qui nous occupe.

3.1. Contexte institutionnel : HES-SO et HETS&Sa-EESP

Notre recherche a pour cadre la HETS&Sa-EESP, elle-même dépendante de la HES-SO. Cette dernière représente le plus grand réseau de formation professionnelle supérieure de Suisse et offre des formations dans six domaines, dont celui du travail social. Cette filière regroupe quatre sites de formation : l'Institut d'Etudes Sociales de Genève, la Haute Ecole Valais Santé et Social, la Haute Ecole fribourgeoise de travail social et la HETS&Sa-EESP. Ceux-ci partagent les mêmes directives et plans d'études cadres.

La HETS&Sa-EESP, fondée en 1964, est une fondation de droit privé. Elle offre une formation initiale en travail social de niveau Bachelor, déclinée en trois orientations : l'éducation sociale (ES), l'animation socioculturelle (ASC) et le service social (AS). Elle propose également un Master en travail social. En 2008, elle a accueilli plus de 700 étudiants en formation initiale. Cette dernière est de type modulaire, basée sur un référentiel de compétences du travail social. Elle équivaut à 180 crédits et sa durée varie de trois ans (étudiants à plein temps) à quatre ans (en emploi), et jusqu'à cinq ans (à temps partiel).

3.2. Caractéristiques des étudiants en formation initiale

Une majorité d'étudiants est engagée à plein temps dans la formation (80% environ), les autres la suivant en emploi ou à temps partiel. L'orientation ES est celle qui fait le plus d'émules (75% des étudiants), alors que 15% d'étudiants choisissent l'AS et 10% l'ASC³. Nous précisons que plus de 70% des étudiants sont des femmes.

Tous les étudiants sont au bénéfice d'une expérience professionnelle préalable en lien avec le travail social. Ceux qui sont en cours d'emploi sont engagés sur leurs terrains professionnels respectifs ; les étudiants à plein temps ont tous effectué au moins un stage dans le domaine.

3.3. Caractéristiques de la formation pratique

L'activité professionnelle sur le terrain réalisée par les étudiants est appelée « formation pratique ». Elle permet, « par des mises en situation contextualisées, de travailler l'acquisition des compétences professionnelles »⁴. La HES-SO a défini la formation pratique comme « une mise en situation professionnalisante de l'étudiant afin qu'il développe les compétences

³ Informations provenant du Rapport d'activité 2008 de la HETS&Sa-EESP, récupérées le 25 juillet 2010 de : <http://www.eesp.ch/organisation/rapport-dactivite/>

⁴ Récupéré le 18 juillet 2010 de : <http://www.eesp.ch/bachelor/travail-social/formation-pratique/>

professionnelles, relationnelles et sociales requises acquérant ainsi une attitude réflexive le conduisant en permanence à interroger sa pratique et à faire émerger de nouveaux savoirs »⁵. La formation pratique correspond au tiers des crédits nécessaires à l'acquisition du diplôme, (60 crédits ECTS). Elle est construite autour d'un concept d'alternance qui se veut intégrative, alliant périodes de cours à l'école et périodes de stages. Ce modèle semble correspondre à l'une des quatre grandes conceptions de la formation en alternance relevées par Merhan, Ronveaux & Vanhulle (2007) : le *modèle intégrateur par étapes*. Dans ce modèle, la formation théorique est conçue pour soutenir l'entrée dans la pratique et guider vers une autonomie progressive. Ses objectifs généraux sont :

- La connaissance du milieu institutionnel et de la profession.
- La compréhension des problématiques sociales et des besoins des bénéficiaires/usagers-ères.
- La pratique de l'intervention en travail social.

La formation pratique se déroule sur deux périodes distinctes, équivalant chacune à 30 crédits ECTS. La première a lieu au troisième semestre de formation (à plein temps) ou sur les quatre premiers semestres (en emploi). Elle est centrée sur l'apprentissage de ce qui est générique à l'ensemble du travail social. La seconde, rattachée à l'orientation choisie par l'étudiant, se situe au sixième semestre (plein temps) ou sur les quatre derniers semestres (en emploi).

La formation pratique comprend un module « terrain » de 85 jours à plein temps, réalisé dans un lieu de formation pratique et crédité de 25 crédits ECTS ; et un module d'intégration de formation pratique, incluant six jours de retour sur le site de formation (5 crédits ECTS).

La formation pratique comprend également une supervision pédagogique d'une durée de vingt heures, dont l'étudiant bénéficie durant l'une des deux périodes de formation pratique. A sa demande, elles peuvent être réparties sur l'ensemble de la formation pratique. Elle vise le développement de l'analyse des interventions professionnelles de l'étudiant, « favorise un questionnement de ses actes, de ses responsabilités, de son engagement et de sa capacité à créer des liens interpersonnels et contribue de ce fait à la construction de l'identité et du rôle professionnel de l'étudiant. Elle vise aussi à développer et à intégrer les apprentissages effectués durant les périodes de formation pratique. Son but final est de développer une plus grande autonomie professionnelle »⁶.

3.4. Compétences visées par la formation pratique

La formation pratique est considérée non comme une simple immersion dans la pratique, mais bien comme un temps de formation qui vise l'acquisition de compétences. Celles-ci sont répertoriées dans le référentiel de compétences du travail social et sont travaillées selon un schéma de progression : les six premières compétences sont mobilisées lors de la première période de formation pratique et les cinq suivantes lors de la seconde période.

La définition de la compétence à laquelle se réfère la HES-SO est empruntée à Le Boterf : « Les compétences sont des « savoir-agir » fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace, dans des situations professionnelles déterminées, d'un ensemble de ressources de la personne qui peuvent être des savoirs scientifiques, des savoirs procéduraux, des habiletés, des dispositions affectives ou d'autres ressources intrinsèques »⁷.

⁵ Récupéré le 18 juillet 2010 de : <http://www.eesp.ch/bachelor/travail-social/formation-pratique/>

⁶ Récupéré le 18 juillet 2010 de : <http://www.eesp.ch/bachelor/travail-social/fp/superviseurs.html>

⁷ Lignes directrices pour la formation en travail social, p.4, récupérées le 26 juillet 2010 de : http://www.eesp.ch/uploads/media/Lignes_directrices_FP_2009.pdf

L'étudiant est considéré comme acteur de sa formation. Il est formé pour devenir un praticien réflexif (au sens de Schön, 1994), capable de :

- « Mobiliser des connaissances théoriques permettant une meilleure appréciation des réalités du terrain.
- Répondre aux exigences éthiques, relationnelles et méthodologiques de la rencontre avec l'autre.
- Questionner, comprendre, évaluer et analyser les pratiques de travail social en participant à leur développement »⁸.

3.5. Les acteurs de la formation pratique

La formation en alternance peut être définie comme une forme de partenariat entre l'école et l'entreprise (Pineau, 1994). Pour cet auteur, « l'idée fondamentale du partenariat en formation est de « partager le pouvoir de former » [...]. Opération hyper-complexe, multidimensionnelle, explosive, car elle concentre des charges politiques, économiques, professionnelles, épistémologiques qui ne se libèrent de façon constructive qu'en y mettant du temps, beaucoup de temps, d'énergie et de travail » (p.5). Dans le cadre de la HETS&Sa-EESP, les acteurs de ce partenariat sont : l'étudiant, l'institution de formation pratique, l'équipe professionnelle, le praticien formateur (PF), le responsable de suivi de formation pratique, le responsable de formation pratique (RFP).

L'étudiant est le premier responsable de sa formation et du développement de ses compétences en mettant à profit l'expérience professionnelle accompagnée offerte par le lieu de stage. Il élabore notamment un contrat pédagogique tripartite (CPT) avec l'aide de son PF. Il rédige, à la fin du stage, un rapport final sur la mise en œuvre du CPT. Il participe également aux séances tripartites et à l'évaluation du module.

L'institution de formation pratique garantit les conditions cadres énoncées par la HES-SO. Elle définit un dispositif de formation permettant à l'étudiant d'assumer sa mission. Elle favorise l'accès aux diverses ressources : aspects de la vie de l'institution, tels que les colloques, supervisions d'équipe, visites hors de l'institution, etc. Elle désigne un PF. L'équipe professionnelle collabore au développement des compétences de l'étudiant et favorise l'intégration du processus de formation.

Le PF est formé auprès de la HES-SO (certificat de praticien formateur HES). Désigné par l'institution, il est garant de la mise en œuvre du dispositif de formation institutionnel. Il participe à l'élaboration du CPT, est responsable du suivi et de l'évaluation continue du processus de formation. Coresponsable de l'évaluation finale, il rédige un bilan des apprentissages de l'étudiant et participe à la décision concernant la validation et la notation du module « terrain » avec le RFP.

Le responsable de suivi de formation pratique organise les modules de formation pratique. Il traite les situations d'absences prolongées, d'interruptions, ou d'échec du module « terrain ».

Le RFP accompagne l'étudiant dans l'élaboration des documents nécessaires à la préparation de sa période de formation pratique. Il est cosignataire avec l'étudiant et le PF du CPT. Il reste à disposition de l'étudiant durant le module « terrain ». A la fin de la formation pratique, il co-évalue, négocie et décide avec le PF de la validation et de la notation du module.

⁸ Lignes directrices pour la formation en travail social, p.8, récupérées le 26 juillet 2010 de : http://www.eesp.ch/uploads/media/Lignes_directrices_FP_2009.pdf

3.6. Les directives du rapport de stage

Ainsi que nous l'avons vu précédemment, au terme de sa formation pratique l'étudiant est amené à rédiger un rapport de stage. Ce rapport, ainsi que le bilan du PF servent de base de discussion lors de la séance tripartite finale. A cette occasion, une note sanctionnant le module « terrain » est attribuée à l'étudiant et le rapport de stage est – ou non – validé. Ce dernier n'est donc pas noté, mais peut faire l'objet d'un éventuel complément. Le PF évalue la réalisation par l'étudiant de ses objectifs ainsi que son processus d'apprentissage, l'acquisition des compétences travaillées, sa capacité d'autoévaluation et d'organisation de sa formation pratique. Le RFP évalue le rapport de l'étudiant, sa capacité d'explicitation et d'autoévaluation. Il n'existe pas de critères formalisés concernant cette évaluation.

L'étudiant est donc vu comme partenaire d'une co-évaluation, et « son cheminement, sa progression, ses difficultés, mais aussi ses doutes, ses questionnements, ses réflexions [...] font partie de la démarche formative de l'évaluation » (Morisse, 2004, p.164). Les consignes qui lui sont données pour la rédaction de son rapport de stage sont inscrites dans le document *Lignes directrices pour la formation pratique*. Elles se déclinent de la manière suivante :

- Une présentation du contexte professionnel et institutionnel, les problématiques des bénéficiaires/usagers, les fonctions et tâches à assumer (cadre de travail).
- Une description et une analyse du processus de formation dans le lieu de formation pratique : processus réalisés, étapes marquantes et significatives, analyse critique du chemin parcouru et de la relation pédagogique avec son PF ainsi que la relation avec son environnement (bénéficiaires, équipe, hiérarchie, réseau, etc.).
- Une auto-évaluation sur la base des objectifs contenus dans le contrat pédagogique tripartite de son activité, des principales étapes de sa progression, des ajustements, des événements particuliers, du degré de réalisation de ses objectifs, des résultats finaux (en les illustrant avec des situations concrètes, en identifiant et explicitant les savoirs et ressources personnelles mobilisés dans son activité).
- Une identification des compétences acquises et une appréciation à leur sujet, ainsi que la mise en évidence des compétences qui doivent encore être développées.
- Un inventaire des découvertes professionnelles et personnelles que la démarche de formation pratique a permis de dresser.
- Les ouvrages et les documents de référence utilisés.

Nous relevons qu'aucune directive écrite n'apparaît concernant la forme que doit prendre le rapport (mise en page, type de police, etc.). Les consignes écrites données à l'étudiant lors de la formation pratique 1 ne spécifient pas le nombre de pages à respecter. Celles de la formation pratique 2 précisent par contre que ce nombre doit se situer entre 15 et 20.

Le décor étant désormais planté, nous allons, dans le chapitre qui suit, aborder les éléments conceptuels qui éclairent notre problématique : le vécu de l'alternance, la rédaction des écrits professionnalisant, ainsi que les dynamiques identitaires à l'œuvre dans une telle formation.

4. Cadre théorique

Nous présentons ici les fondements théoriques qui nous paraissent les plus pertinents pour appréhender notre problématique. Dans un premier temps, nous irons à la rencontre du personnage central de ce mémoire, celui à qui nous donnerons la parole et qui vit de l'intérieur la formation en alternance : l'étudiant stagiaire. Nous traiterons ensuite du rapport de stage, support pédagogique essentiel d'une telle formation, sur lequel se concentre notre réflexion. Finalement nous explorerons le mouvement de professionnalisation et les changements identitaires que vit l'étudiant durant cette période de sa trajectoire biographique.

4.1. *Statut du stagiaire et vécu de l'alternance*

Le stagiaire engagé à la HETS&Sa-EESP, se trouve inséré dans une formation qui alterne des périodes d'études dans une institution de formation et des périodes d'activité en milieu professionnel. L'alternance est ainsi une alternance de lieux, mais également d'activités et de statut (Paquay, 2009). Les auteurs (Cohen-Scali, 2000 ; Merhan, 2003 ; Pelpel, 2001 ; Tilman & Delvaux, 2000 ; Villette, 2004) s'accordent à dire que le statut de stagiaire est particulier, source de tensions, voire de difficultés. Ainsi, pour Villette (2004), « la condition de stagiaire, état transitoire, identité fragile dans un milieu étranger, est délicate » (p.24). Cette affirmation contient à notre sens les éléments essentiels exposant la singularité de l'expérience de stage, éléments que nous allons dérouler ci-dessous.

4.1.1. Une étoile filante

L'insertion professionnelle que propose le stage se fait généralement sur une courte temporalité (deux stages de cinq mois en l'occurrence). Ce laps de temps réduit contraint fortement l'expérience de terrain, de même que l'activité du stagiaire. Ce dernier dispose de peu de temps pour prendre connaissance du milieu et des personnes, s'intégrer, entrer dans les tâches quotidiennes, se fixer des objectifs de stage, les mener à bien et les évaluer, puis tirer le bilan de ces quelques mois et faire ses adieux. Le temps du stagiaire lui est compté, étoile filante dans le ciel professionnel, son insertion en porte les marques. Professionnels de terrain et bénéficiaires de l'action sociale ne sont pas dupes : Est-ce bien la peine d'investir une personne qui disparaîtra bientôt à l'horizon ? Faut-il s'engager dans des apprentissages dont l'entreprise ne pourra bénéficier longtemps ? Quelles responsabilités lui déléguer eu égard à son statut, son expérience professionnelle et son départ imminent ? Que faut-il lui transmettre ? Et lui, que souhaite-t-il apprendre ? Comment souhaite-t-il s'investir ?

Un court séjour sur le terrain, doublé d'un statut potentiellement précaire et limitant en terme d'action professionnelle colorent l'insertion de l'étudiant. Le cahier des charges – quand il existe – participe à clarifier ses tâches, droits et devoirs. Hiérarchiquement subordonné aux membres de l'équipe, installé dans un rôle d'apprenant, le stagiaire se voit délimiter un champ d'activités susceptible de s'élargir au fil du stage. Selon les contextes, la nature même des tâches peut s'avérer basique, peu stimulante ou au contraire source de responsabilités nouvelles, d'apprentissages complexes, mais aussi parfois porteuse de stress et/ou de dépassement de soi. Du fait de son statut, le stagiaire ne fait pas partie à part entière de l'équipe, son avis a moins de poids que celui de ses collègues établis. Sa position peut être vécue de manière inconfortable, de par son statut provisoire, mais également par la difficulté qu'il peut y avoir à trouver sa place dans une nouvelle communauté de pratique

(Wenger, 2005/2008). Ces difficultés peuvent être accentuées par un sentiment de manque de compétences qu'il est susceptible de ressentir.

Statut de stagiaire et cadre du stage ne comportent bien évidemment pas que des difficultés. Le statut d'apprenant allie un certain confort, lié à l'absence de responsabilités lourdes, à la possibilité d'expérimenter, de faire des erreurs, de recevoir un suivi formateur du terrain et de l'école dans un espace quelque peu protégé – en fonction du contexte bien entendu. Il permet de poser un regard extérieur, de tester un lieu afin de voir s'il répond à ses aspirations et à son projet professionnel. Pour Villette (1994/2004), le stagiaire « jouit d'une liberté mentale exceptionnelle, il peut dire ce que les habitués du lieu ont désappris de dire depuis longtemps et que les professeurs considèrent comme invraisemblable » (p.28).

L'insertion proposée à l'étudiant alternant peut être qualifiée de tronquée, puisqu'elle se fait dans un cadre organisationnel particulier. Elle est sans commune mesure avec celle qu'il vivra lors de sa réelle entrée dans le monde du travail en tant que professionnel. Merhan (2009) envisage d'ailleurs le stage comme une initiation, dans le double sens du terme, c'est à dire à la fois comme une découverte superficielle et comme une épreuve profonde et transformante.

4.1.2. Du stage comme d'un voyage

Le stage est vu par certains auteurs comme « une épreuve se développant dans un espace distal » (Merhan & Baudouin, 2007, p.210), c'est-à-dire éloigné du quotidien connu du stagiaire. Merhan (2009), observe par le biais de narrations d'étudiants que le stage peut être appréhendé « comme se déroulant dans un lieu autre, fait d'étrangeté, de rituels nouveaux, de règles implicites, de valeurs tacites » (p.220). Dans la même veine, Cohen-Scali (2000), se référant à Camilleri et Vinsonneau (1996), compare la situation des étudiants en alternance à celle des personnes appartenant à des cultures différentes. Une telle situation oblige la personne à affronter des changements physiques (lieux, matériel, tenue, etc.), biologiques (rythme de travail, horaires, contraintes géographiques, etc.) et culturels (structure hiérarchique, enjeux organisationnels, culture de l'entreprise, etc.).

C'est bien le cas du stagiaire de la HETS&Sa-EESP qui découvre un terrain professionnel inconnu, avec toutes les nouveautés que cela implique : lieu géographique et héritage socio-historique de l'institution, organisation du travail, horaires et rythme de travail, vocabulaire lié au métier, bénéficiaires de l'action sociale aux problématiques diverses (situations de handicaps physiques, intellectuels, troubles psychiatriques, toxicodépendances, désinsertion professionnelle, etc.) et aux profils divers (de la petite enfance au troisième âge), notamment. La variabilité des terrains professionnels liés au travail social étant vaste, il peut exister des différences importantes d'une institution à l'autre, mais également au sein d'une même institution. Cette diversité transparait dans la définition de l'activité du travailleur social proposée par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) : « Soutenir et encourager, d'une manière autonome, en internat, externat ou milieu ouvert, des individus ou des groupes d'individus en situation difficile, pour améliorer leurs conditions de vie et leurs stratégies de maîtrise de leur existence » (2004)⁹. Les stagiaires de la HETS&Sa-EESP se trouvent donc en contact avec des univers nouveaux, sortant le plus souvent de l'ordinaire. Ils entrent en relation avec des personnes qui communiquent, agissent, se comportent de manière inattendue et parfois incompréhensible de prime abord. C'est donc un véritable voyage en contrée étrangère qu'ils entreprennent.

⁹ Récupéré le 24 juillet de : <http://www.eesp.ch/bachelor/travail-social/travail-social/educateur-ou-educatrice-social-e/>

4.1.3. D'une culture à l'autre

Nous l'avons vu, différents auteurs tendent à comparer l'expérience de stage à une immersion dans une culture étrangère. Écoutons Villette (2004), s'inspirant de Schutz (1987), qui s'exprime à ce propos : « Plus tout à fait élève, pas tout à fait chercheur, pas encore professionnel, à cheval sur plusieurs milieux de référence, le stagiaire est une personne en transition, une sorte d'étranger dans l'entreprise » (p.28). De fait, le stagiaire se trouve immergé dans des lieux aux finalités distinctes, parfois contradictoires. Il est le seul à vivre de manière concrète cette tension entre une logique productive, qui tend à cadrer l'apprentissage en fonction des contraintes du terrain, et une logique scolaire moins contraignante au niveau organisationnel, mais parfois plus abstraite et formelle en termes de contenus (Tilman & Delvaux, 2000). Pour ces auteurs, le stagiaire vit une forme de biculturalisme entre deux univers (école et terrain).

L'école vise la professionnalisation des étudiants par un dispositif de formation forcément contraignant : productions à rendre, retours dans le centre de formation, évaluation du stage, directives à suivre. Le terrain quant à lui se veut partenaire de la formation, mais ne peut viser cet unique objectif. Le stagiaire doit s'insérer dans un quotidien professionnel, entrer dans la mission institutionnelle. Le milieu qui le reçoit doit effectivement continuer à produire le travail attendu. On ne peut parler d'une pure logique de production dans le cadre du travail social, cependant il s'agit de garantir des services de qualité à la clientèle.

On le voit, une alternance intégrative « ne signifie donc pas une formation sans heurts, ni tensions psychologiques et culturelles » (Tilman & Delvaux, 2000, p.64). Le stagiaire doit construire sa propre identité professionnelle dans la confrontation à des univers culturels très différents, ce qui est la substance même de l'alternance : la rencontre avec l'autre, l'altérité, l'autrement (Merhan, 2003).

4.1.4. Des savoirs d'origines diverses

Notre réflexion nous amène à appréhender l'alternance en formation comme un champ de tension dans lequel interagissent trois pôles (institutionnel, organisationnel, actoriel), deux grandes logiques (production et formation) et des savoirs d'origines diverses. Clénet et Demol (2002 ; cités par Merhan, 2003), estiment que la réflexion sur l'alternance doit se mener selon ces trois pôles, ceux-ci étant traversés à la fois par des logiques de production et de formation, « qui mettent en tension la circulation des savoirs – y compris au sens où les savoirs émanent des pratiques effectives reconnues et formalisées ou appropriables par l'expérience – et l'élaboration des objets sur lesquels le principe d'alternance tend à professionnaliser des individus dès avant leur entrée effective dans un métier » (p.9). L'alternance révèle ainsi une grande complexité, dans laquelle les savoirs sont parfois en connivence, en complémentarité et parfois en tension, en contradiction voire en conflit.

Les savoirs institutionnels sont des savoirs dont la véracité et l'efficacité sont reconnus par la société dans laquelle ils prennent place et sont prescrits à travers des voies officielles (orientations et réformes d'ordre sociopolitique). Au niveau organisationnel, nous trouvons des savoirs savants (venant de la recherche, des universités, notamment) qui objectivent les professions et ce qui les compose (tels que les compétences, techniques et savoirs), des savoirs disciplinaires, des savoirs venant des experts des terrains professionnels et des savoirs « officiels » dont sont tirés les plans d'étude cadre et les référentiels de formation notamment. Au niveau actoriel, il s'agit de savoirs issus de l'expérience en situation de travail, savoirs qui ne sont pas toujours formalisables, qui sont souvent incorporés et qui s'inscrivent dans l'histoire propre des acteurs (habitus, sens commun, connaissances diverses), ainsi que des

savoirs acquis dans le cadre de formations (qui peuvent être en accord ou en tension avec les savoirs antérieurs de la personne) (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007).

L'étudiant est ainsi pris dans des logiques d'apprentissage différentes. Le centre de formation possède plus de marges de manœuvre que le terrain professionnel pour mettre en place un dispositif pédagogique efficient. Les contenus de formation sont différents d'un lieu à l'autre et plus fondamentalement encore, il existe une distance culturelle importante sur la place que chacun de ces lieux accorde à la théorie. « Pour les formateurs, la théorie ne se conçoit généralement pas en dehors d'un corpus explicatif fermé et complet, qui est composé de concepts articulés entre eux, qui est intelligible en lui-même et dont on peut tirer des explications » (Tilman & Delvaux, 2000, p.60). Alors que pour les professionnels du terrain,

« la théorie n'existe pas en elle-même, non qu'ils ne modélisent pas leurs savoir-faire de tous ordres ou même qu'ils n'utilisent pas des principes théoriques dans leur travail, mais leurs modèles d'action sont généralement implicites et toujours construits en fonction de l'efficacité de l'action. [...] Aux yeux des professionnels, la théorie est opératoire et les principes sont vus comme des « boîtes noires » qu'on ne cherche pas à ouvrir, du moment qu'on en maîtrise l'usage » (p.60-61).

L'école serait ainsi perçue par les divers acteurs en présence comme le lieu qui dispense des savoirs « savants », alors que le terrain viserait une efficacité dans l'action professionnelle, en utilisant de manière consciente ou non certains savoirs jugés utiles et directement applicables. De fait, le rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action est un enjeu important de l'alternance. Les étudiants s'approprient ces savoirs de manière personnelle en fonction de leur propre histoire, de leur compréhension, de leur expérience. Selon Merhan (2003), le passage d'un type de savoir à l'autre serait source de tensions qui participeraient au développement de l'identité professionnelle des apprenants.

Pour Tilman et Delvaux (2000), il existe un conflit symbolique au niveau du lien entre théorie et pratique, lié à la structure même des dispositifs d'alternance intégrative, entre les intervenants du centre de formation et les professionnels de terrain. Nous ajoutons que si conflit il y a, le formé doit nécessairement se trouver pris dans ce jeu de tensions. Il peut également exister des divergences au niveau de la nature même des apprentissages : les formateurs visant l'acquisition de qualifications qui dépassent les particularités des situations de travail singulières, ce qui n'est pas forcément le cas des professionnels du terrain.

4.1.5. Une dichotomie théorie-pratique ?

Une formation en alternance recouvre un ensemble de pratiques pédagogiques diverses, qui ont cependant toutes en commun de « viser l'articulation entre théorie et pratique, école et entreprise, éducation et production » (Tilman & Delvaux, 2000, p.15). Cette articulation ne se réduit pas à une dichotomie entre théorie et pratique, mais implique « des allers-retours de nature différente de l'une à l'autre » (Merhan, *et al.*, 2007, p.8).

Une des conceptions réductrices de l'alternance est de considérer que la formation théorique revient à l'école et la formation pratique à l'entreprise. Or, l'alternance en formation est une notion bien plus complexe que cela. Ainsi, le va-et-vient nécessaire entre théorie et pratique ne doit pas être confondu avec l'alternance structurelle des lieux et des activités, puisque dans chacun de ces lieux théorie et pratique sont présentes (Paquay, 2009). On se heurte là aux définitions de la théorie et de la pratique, souvent vues comme opposées et distinctes. Cette vision simpliste n'est pas suffisante pour aborder la complexité d'un système de formation en alternance. La théorie, elle aussi résultat d'une pratique, ne peut y être opposée, au risque de la réifier et d'en faire une entité distincte de l'agir humain (Merhan, *et al.*, 2007). Vu sous cet

angle, la pratique ne peut s'acquérir uniquement en terrain professionnel, elle s'apprend et se développe à travers l'ensemble du cursus de formation.

Se pose alors la question de la compréhension par les étudiants de ces deux réalités. Si l'on en croit les auteurs précités les représentations des étudiants tendent à localiser la théorie dans le centre de formation et à la percevoir comme déconnectée de la réalité professionnelle, alors que la pratique serait vue comme appartenant au terrain et forcément utile à l'exercice du métier. Nous vérifierons si ce clivage existe dans leurs conceptions.

4.1.6. Une diversité d'expériences

Les stagiaires sont confrontés à une grande diversité d'expériences de terrain qui leur sont personnelles. Ne pas tenir compte de ces expériences risque de leur donner le sentiment d'être rejetés non seulement dans leur expérience, mais aussi dans leur vécu et donc leur personne (Tilman et Delvaux, 2000). La plupart des études liées à l'alternance montrent l'importance de mettre en place un dispositif de formation qui prenne en compte et élabore le « sens complexe des expériences vécues par le stagiaire [...], contribuant ainsi à sa construction identitaire » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p.26). Les expériences étant la source privilégiée des apprentissages, il s'agit de valoriser des méthodes basées sur le vécu des apprenants : telles que l'analyse de pratique, l'analyse de l'activité, les échanges sur la pratique, la résolution de problèmes. Les formateurs doivent être capables d'analyser les situations de travail et de les transposer en situations didactiques, ceci afin d'aider les alternants à conceptualiser leur activité et à développer ainsi leur identité professionnelle.

La HETS&Sa-EESP semble avoir répondu à la question de l'aspect formateur de l'expérience par la mise en place d'un dispositif visant à travailler ce matériau afin de le rendre source d'apprentissages. Nous relevons notamment la présence de modules d'intégration, de PF sur le terrain ainsi que de superviseurs. A cela s'ajoutent la mise en place d'un CPT, l'accompagnement d'un RFP et la rédaction d'un rapport de stage. Ce dernier, objet de cette recherche et du chapitre qui suit, représente un espace tiers de formation, interface entre l'école et le terrain (Merhan, 2003). Comme le souligne Leclercq (2006),

« dans le cadre d'une formation en alternance, le [rapport de stage] est un espace graphique servant à relier ce qui se passe dans deux lieux différents. Il est donc le produit d'une tension entre ces mondes : l'un où les usagers exercent le métier d'étudiant ou d'élève et l'autre où ils exercent une activité professionnelle ou tout au moins à forte connotation professionnelle. Dans cette configuration, l'écrit professionnalisé joue un rôle de tiers entre deux espaces que la vulgate désigne commodément en opposant « théorie » (à l'Université ou à l'école), et « pratique » (sur le lieu de stage) » (p.13).

4.2. Rapport de stage et vécu de l'écriture

Nous l'avons évoqué, une formation en alternance demande de travailler l'expérience vécue sur le terrain professionnel afin de renforcer son aspect formateur. Clénet et Démol (2002, cités par Merhan, 2003) posent l'hypothèse que c'est dans l'écart entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action, entre le prescrit et le réel que se situent l'apprentissage et la construction identitaire des alternants. Ainsi, le travail d'écriture de l'expérience (les réussites et les échecs, les difficultés, les compétences développées) contribue à l'analyse de cet écart. Pour Merhan *et al.* (2008, p.27-28), « cette explication/problématisation de l'expérience paraît être un outil d'apprentissage essentiel lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire parce qu'il fait émerger le sens en tant que direction pour l'apprenant ».

Parmi les outils pédagogiques qui soutiennent la formation et la professionnalisation des alternants, le rapport de stage tient une place importante. Ce dernier constituant le sujet central du présent travail, nous développons les caractéristiques de cet outil pédagogique, de même que les apports des écrits dits réflexifs dans ce chapitre. A noter que la littérature porte essentiellement sur des productions universitaires. La HETS&Sa-EESP ayant un statut de Haute Ecole, des parallèles peuvent être faites. De même, si peu de recherches s'intéressent au rapport de stage en tant que tel, celles qui concernent les portfolios de stage sont plus nombreuses. Ces documents comportant certaines similitudes, nous nous baserons sur ces écrits pour approfondir la compréhension des enjeux de la rédaction du rapport de stage.

4.2.1. Caractéristiques du rapport de stage

L'attente qui repose sur le stagiaire est de devenir progressivement un acteur autonome et réflexif, avec l'aide de l'accompagnement et des évaluations formatrices et régulatrices qui lui sont proposés (Merhan, *et al.*, 2007). Pour les formateurs, une véritable maîtrise professionnelle implique que celle-ci soit formalisée de manière explicite par une métacognition définie comme « la capacité d'explicitier ce qu'on connaît, comment on l'a appris et comment on mobilise ses connaissances dans ses situations-problèmes. Les formateurs chercheront donc à faire s'exprimer au maximum le stagiaire sur ce qu'il a vécu en entreprise, sur ce qu'il a appris » (Tilman & Delvaux, 2000, p.61). Le rapport de stage fait partie des outils de l'alternance censés permettre cet exercice de métacognition.

Ce document est un écrit sur l'action, en cours d'action et après l'action, que l'on peut qualifier d'activité intégratrice individuelle prenant place dans un dispositif en alternance. Weiss (2000) relève trois fonctions au portfolio, qui de notre point de vue caractérisent également le rapport de stage : une fonction informative, une fonction formative et une fonction attestative. Sur un plan structurel, cet écrit est généralement constitué des éléments suivants : description et/ou analyse de la dimension contextuelle du stage (description du contexte, activité économique, etc.) ; dimension personnelle (bilan des impressions et sentiments vécus) ; apprentissages professionnels effectués.

Le rapport de stage produit à la HETS&Sa-EESP est remis en fin de stage au PF ainsi qu'au RFP. Il comporte une description du contexte institutionnel, ainsi que du processus d'apprentissage, une description et une auto-évaluation de l'atteinte des objectifs fixés en début de stage et une auto-évaluation des compétences professionnelles développées. En amont de cette rédaction, l'étudiant bénéficie de l'accompagnement de son PF, du module d'intégration, parfois d'une supervision individuelle. L'école ne lui propose pas de suivi individualisé durant le stage pour l'aider dans son processus rédactionnel.

4.2.2. De quel(s) genre(s) s'agit-il ?

Nous abordons ici l'analyse du rapport de stage sous l'angle du genre auquel il appartient. « L'idée de genres de texte renvoie à l'observation selon laquelle chaque communauté élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive » (Alava et Romainville, 2001, p.174, cités par Merhan, 2009).

Crinon et Guigue (2006) proposent différents types de classement des écrits professionnalisants. L'un d'entre eux oppose les genres à écriture continue et homogène (les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (portfolios). Le rapport de stage correspondrait ainsi à un genre souple et hétérogène. Il peut également être qualifié de genre discursif hybride (Merhan, 2007). Il présente des séquences argumentatives et explicatives ainsi qu'une dimension narrative de restitution de l'expérience vécue et une dimension

d'analyse comprenant des références théoriques et des aspects réflexifs. Il s'agit également d'un genre d'écrit professionnalisant composite, qui se définit en fonction d'un contexte.

4.2.3. Un adressage multiple et orienté

Selon Bakhtine (1984, cité par Velcic-Canivez, 2006), le genre est tenu par une relation particulière entre les interlocuteurs. « Parce que le contexte est dans le texte, les énoncés sont des actes de langage. Et parce que ces actes de langage obligent à l'anticipation d'une réponse qui valide ce qui se dit, l'énonciation est déterminée par une double relation : il y a une relation qui lie le locuteur à son énoncé ; il y a aussi le rapport qui lie le locuteur à un auditeur intégré par l'énoncé » (p.52). Dans la situation qui nous concerne – celle de la rédaction du rapport de stage – cela signifie que l'étudiant tient compte des personnes à qui il s'adresse ainsi que du contexte de son écriture (le texte est un support à l'évaluation et doit être validé par le RFP). « Dans cette perspective, les relations d'interlocution, tout comme les relations d'interaction, se conçoivent sur le plan de la reconnaissance. Les rapports de stage en sont un exemple relativement clair : les rapporteurs visent un destinataire qui sache reconnaître le caractère professionnel de ce genre d'écrits » (Velcic-Canivez, 2006, p.52). L'adressage du rapport de stage comporterait donc un enjeu de reconnaissance pour l'étudiant écrivant.

Pour Merhan (2009), « il n'y a pas d'identité sans altérité [...] et dans le portfolio, cette altérité est d'abord celle du langage qui oblige à expliciter sa pensée, à faciliter la tâche interprétative des enseignants-référents chargés de l'évaluation du portfolio. Dans cette optique, l'écriture peut apparaître non seulement comme un instrument d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée permettant un dialogue » (p.218). Le rapport de stage implique la prise en compte du PF et du RFP ainsi que de leurs horizons d'attente supposés. L'étudiant de la HETS&Sa-EESP se situe dans un double adressage, qui conditionne forcément la forme et le fond de son écriture. Leclercq (2006, citant Ricoeur, 1990) parle même d'un triple adressage, estimant qu'il s'agit également d'un discours auto-adressé (« soi-même comme un autre », p.14).

Cardinal-Picard et Bélisle (2009) s'intéressent aux enjeux de la personne qui produit l'écrit. Celle-ci n'est pas à l'abri d'interprétations, de contre-transferts liés au relationnel dans de forts enjeux sociaux : faut-il écrire telle chose ? Ainsi, « on ne maîtrise jamais totalement l'écriture, comme si elle révélait toujours quelque chose d'encore insoupçonné. Et c'est en cela qu'elle occasionne du stress et autorise un déplacement de la pensée » (p.9). L'étudiant doit faire des choix en fonction des horizons d'attente perçus, mais également en fonction de la relation qu'il entretient avec ses lecteurs et des risques éventuels liés à l'évaluation du stage. On peut parler d'un dialogue qui s'instaure avec eux sous forme de rétroactions sur le contenu de l'écriture, de jugements et/ou d'évaluations formatives (Merhan, 2009). Ce dialogue est censé aider l'étudiant à préciser sa pensée (Cros, 2009 ; Pollet, 2009), développer des compétences et enrichir sa culture professionnelle (Godelet, 2009).

Dans notre contexte, le retour sur le rapport de stage est donné par le RFP lors de la séance d'évaluation finale. Cet écrit se situe dans un contexte de validation qui constitue un enjeu fort pour l'étudiant. Dans ces conditions, il est possible que l'étudiant ne livre pas l'entier de ses réflexions et de son vécu de stage et qu'il cherche à produire un discours de type consensuel. Merhan (2009) souligne d'ailleurs que la mise en conformité avec les attentes supposées des évaluateurs peut être un obstacle à la mise en mots de ce qui est vraiment vécu.

4.2.4. Des obstacles à l'écriture

Nous l'avons vu, le stage semble représenter une première rupture avec le monde connu de l'étudiant. Or, l'écriture académique peut être envisagée comme une seconde épreuve après

celle du stage, dans le double sens de mettre à l'épreuve ses capacités à écrire l'expérience vécue et dans celui de faire la preuve de ses apprentissages et de ses compétences professionnelles (Merhan, 2009). Tilman & Delvaux (2000) relèvent des difficultés liées au recueil d'informations et à la rédaction proprement dite. Nous abordons ci-dessous certaines de ces difficultés, que nous analyserons au travers de notre recherche.

Mais qu'attend-on de moi ?

Selon Crinon et Guigue (2006), les étudiants peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension de ce que l'organisme de formation attend d'eux. Ainsi, Oudart et Verspieren (2006) observent des inquiétudes et désarrois fréquents chez les étudiants face aux écrits longs. Ceux-ci pourraient notamment provenir des ambiguïtés et messages paradoxaux véhiculés par les enseignants lorsqu'ils tentent d'articuler des préconisations aidantes et des conceptions plus ouvertes qui sont issues de leurs représentations. « C'est dans ce dédale de consignes et de conseils que les étudiants se débattent, cherchant tantôt à se rassurer à travers des normes explicites, ou cherchant à élaborer un « produit idéal », conforme à l'image qu'ils se sont construite des genres « rapport de stage » et « mémoire professionnel », au plus près des exigences évaluatives de l'activité d'écriture » (p.32). Il y aurait également des écarts entre les représentations que se font les étudiants des exigences académiques et les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel (Guigue, 1995).

Comment relier théorie et pratique ?

D'autres auteurs (Nonnon, 1995 ; Astier, 2005) pointent la difficulté des étudiants à articuler les vécus de stage, l'expérience de terrain avec les savoirs et connaissances reçus dans le cadre de la formation. Il leur serait également difficile de « rendre compte de l'action liée à la singularité et à la fugacité des activités de travail ou encore [...] conceptualiser avec les cadres référentiels souhaités, à partir de situations singulières » (Merhan, 2009, p.109-210). Abondant dans ce sens, Pollet (2009), pense que la rédaction d'un écrit sur son parcours professionnel peut être un exercice périlleux. Il s'agit en effet « d'articuler vécu et savoir, pratique et théorie, narration et réflexion » (Cros, 2009, p.8). Or, malgré le fait que les institutions de formation encouragent la mobilisation d'apports théoriques pour conceptualiser et analyser l'expérience, ceux-ci ne sont pas forcément présents d'emblée dans les textes des étudiants. Le recours à ces apports peut être très présent et intégré, ou alors laborieux voire même absent (Fréchette, *et al.*, 2009). Cette articulation peut également faire apparaître une tension inconfortable entre le vécu et les savoirs théoriques. Nous l'avons vu, certaines représentations opposent école et entreprise, écriture et action, théorie et pratique, abstrait et concret. Or, « Quand il fonctionne de manière binaire, ce schème empêche de penser l'écriture comme action, la théorie comme pratique et l'abstrait comme concret. Dans cette configuration antidialectique, il n'est pas commode de penser l'écriture comme un moyen d'action » (Leclercq, 2006, p.17-18). La conception de l'écriture pourrait être différente : en envisageant l'activité d'écriture « comme un dispositif d'expression, de communication et de cognition » (Ferry, 2004, p.99) ; et comme un moyen d'agir (et pas uniquement de représenter l'existant) (Leclercq, 2006).

De plus, l'écriture éclairerait les zones d'ombres entre prescrit et réel (Champy-Remoussenard, 2009) ou entre croyances et pratiques (Lafortune, 2009). Cette mise en mots comporte des difficultés, demande de l'énergie, de la détermination et de la réflexion, et peut susciter l'émergence d'émotions (Champy-Remoussenard, 2009). Ce travail est long, car l'écriture est évolutive, s'inscrit dans la durée, demande des ajustements progressifs (Cros, 2009 ; Godelet, 2009). Elle est donc souvent le produit d'une suite d'écrits intermédiaires.

Il s'agira pour nous de cerner la manière dont les étudiants vivent cette articulation entre la théorie et la pratique dans le cadre de la rédaction du rapport de stage.

Difficile de mettre en mots l'expérience ...

Cros (2009) met en exergue le fait que la formalisation de l'expérience demande des connaissances en termes de procédés d'écriture et de stratégies discursives qui vont au-delà des compétences cognitives relatives au « savoir-écrire » (savoir-faire textuels et graphiques). Dans cette optique, des auteurs tels que Blanc et Varga (2006) proposent de regarder les écrits sous l'angle des compétences scripturales requises et pas uniquement en termes de produits finis. Il nous paraît effectivement important de tenir compte de ces compétences, estimant qu'elles influencent la qualité du document et la capacité à transmettre l'expérience vécue.

Dans une formation en alternance, le stagiaire est à la fois étudiant à l'école et stagiaire sur le terrain. Il s'agit d'une double identité, questionnée par le travail d'écriture, et qui met les personnes en situation d'instabilité. L'écriture pourrait leur permettre de s'investir et donc de construire un projet solide. Cela ne se fait cependant pas sans arrachements et incertitudes, ce dont le dispositif de formation devrait tenir compte (Cros, 2009).

Pour Champy-Remoussenard (2009), pratique et discours semblent être des univers distincts qui ont du mal à coïncider. Il est difficile de mettre en forme un discours sur des activités professionnelles qui, par essence, sont de l'ordre du geste et non de la parole, sachant que ce ne sont pas forcément les personnes qui s'expriment avec facilité de façon orale qui performant le mieux dans leur métier. « Au-delà de la parole, il y a l'écriture dont la particularité doit être replacée dans ce jeu de discours » (Cros, 2009, p.7). Pour communiquer l'expérience et la décrire en finesse, l'analyser avec perspicacité, il faut être dégagé des contraintes liées aux normes de la langue (Champy-Remoussenard, 2009 ; Pollet, 2009).

La capacité rédactionnelle de la personne peut faciliter l'articulation de ses idées et donc son développement professionnel, mais elle peut aussi l'entraver. On peut penser qu'une personne qui a de bonnes capacités rédactionnelles ira plus loin dans sa réflexion posée par écrit qu'une personne qui n'a pas autant de capacités. Cette dernière encourt le risque de ne pas suffisamment mettre en valeur ses réflexions au travers de ses écrits. « Le développement des compétences peut donc être tributaire de la richesse de la réflexion et de la capacité rédactionnelle » (Fréchette, *et al.*, 2009, p.241).

Processus ou résultat ?

De même, dans les conceptions de certains étudiants, l'activité d'écriture peut être restreinte à la rédaction du rapport de stage (en ne tenant pas compte des autres écrits, tels que la prise de notes, le journal de bord, etc.). L'écriture n'est alors pas perçue comme un processus, mais comme un résultat « qui répète une action déjà passée » (Leclercq, 2006, p.17). L'écriture du rapport est alors vue comme « quelque chose d'imposé, qui n'est pas très utile, qui ne présente plus beaucoup d'intérêt. Tous se passe comme si l'écrit final n'avait pas de destinataire significatif et comme s'il s'agissait finalement de jouer la comédie de l'action dans un lieu qu'on nomme université » (Leclercq, 2006, p.17). L'exercice serait alors investi de manière purement scolaire par les étudiants.

Selon nous, les représentations des étudiants concernant l'écriture conditionnent en partie leur investissement dans l'exercice de la rédaction du rapport de stage et le sens qu'ils y donnent. Il s'agira, au cours de la recherche, de faire émerger ces représentations : l'écriture est-elle investie comme un processus qui permet la prise de recul, la construction de la pensée et la

professionnalisation ; ou est-elle perçue uniquement comme un résultat à produire pour répondre aux exigences de l'école ?

Les paragraphes qui suivent s'intéressent justement aux aspects formateurs de cette écriture.

4.2.5. Bénéfices de la rédaction du rapport de stage

Selon Crinon et Gigue (2006), il existe des controverses entre les auteurs concernant les bénéfices des écrits professionnalisant, certains les jugeant source de développement professionnel, d'autres estimant qu'ils sont « un écran à l'authenticité de l'expérience » (p.118). Nous développons ici les aspects formateurs que certains prêtent aux écrits professionnalisants, le chapitre suivant traitera de leurs inconvénients.

Prise de recul et conceptualisation de la pratique

Lien entre deux univers de référence, celui du savoir et celui du terrain, le rapport de stage s'appuie sur une expérience professionnelle vécue et permet de faire le point sur un métier (Oudart & Verspieren, 2006). Ainsi, les écrits professionnalisants, dont le rapport de stage fait partie, permettraient de mettre en mots l'activité réalisée, de prendre du recul sur son activité professionnelle, de poser un regard critique sur sa pratique, de la décontextualiser, de découvrir des éléments qui n'étaient pas encore montés à la conscience, de faire surgir et d'analyser l'activité empêchée, non réalisée (Blanc et Varga, 2006 ; Cros, 2009 ; Fréchette, *et al.*, 2009 ; Lafortune, 2009).

L'écriture sur l'activité, par la réflexion qu'elle nécessite, favoriserait ainsi la compréhension des problématiques liées au travail, la résolution de problèmes, mais aussi le développement de nouvelles pratiques professionnelles et compétences, la recherche de modèles de pratique personnalisés, voire même l'émergence de savoirs divers par la conceptualisation de l'expérience (Cros, 2009 ; Fréchette, *et al.*, 2009 ; Lafortune, 2009 ; Merhan, 2009).

Maturation de la pensée et développement de la réflexivité

Selon Fréchette, *et al.* (2009), le travail d'écriture permet un façonnement progressif de la pensée, par le biais des écrits intermédiaires, mais également des prescriptions données par le centre de formation (consignes de rédaction). L'écriture sur la pratique professionnelle ferait apparaître l'état actuel de la pensée de l'écrivain ainsi que le processus par lequel il y est arrivé (et donc ses questionnements, doutes, réflexions, allers-retours) (Merhan, 2009).

La finalité principale de ce type de texte serait, « par l'analyse de la situation professionnelle et par la prise de distance nécessaire à la rédaction, d'impliquer l'étudiant dans un processus de maturation de la pensée » (Blanc et Varga, 2006, p.5).

Prise de connaissance du contexte institutionnel

Dans un registre plus concret, Tilman et Delvaux (2000) décrivent le rapport de stage comme un outil précieux pour inciter l'étudiant à découvrir le terrain professionnel dans lequel il évolue, à prendre connaissance du contexte institutionnel et à organiser par écrit les diverses informations recueillies.

Autoévaluation et reconnaissance des compétences

La rédaction du rapport est une démarche de reconnaissance de ses compétences personnelles et professionnelles (Merhan, 2009). C'est notamment le cas lorsque cette démarche mène à

une certification, puisqu'elle peut confirmer ou infirmer le choix professionnel de la personne, l'amener à se fixer de nouveaux buts pour orienter son action. Il s'agit d'un exercice qui sert à exprimer et valider les acquis de l'expérience professionnelle.

L'écriture du rapport peut ainsi être vue comme formatrice et favorisant les processus d'autoévaluation, tels que l'estime de soi, le sentiment de compétence et la réflexivité. Ceux-ci sont essentiels pour la dynamique motivationnelle et la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Cette dernière « passe ainsi par le langage écrit, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Ecrire les conduit non seulement à dire leur expérience, mais à lui donner sens et à se construire en se situant à la fois par rapport au milieu professionnel et par rapport au milieu universitaire » (Merhan, 2009, p.219). Par ailleurs, ce type d'écrit rassemblerait des traces de l'activité, donnerait à voir le cheminement parcouru, les apprentissages effectués, les compétences développées (Cardinal-Picard & Belisle, 2009 ; Fréchette, *et al.*, 2009).

Structuration de l'expérience de stage

La rédaction du rapport de stage est également une manière de structurer, donner du sens à l'expérience de stage. Cette mise en mot de l'expérience pourrait prendre les couleurs d'une certaine dramaturgie, directement liée à la notion d'épreuve. Pour Dewey (1933/1993), il y a épreuve lorsqu'un événement engendre un travail sur soi, sur son propre projet, sur ses valeurs, ses intérêts, ses positions. Ainsi, Merhan (2009) observe que les étudiants cherchent à décrire et présenter les épreuves traversées, de même que les diverses tensions (cognitives et/ou affectives) vécues de par l'appartenance à des communautés de pratique différentes. Raconter sa vie, ce serait avant tout sélectionner des épreuves, en utilisant un schéma narratif de type : tension – crise – résolution. L'archétype du héros n'est pas loin : après avoir traversé une période de doute, de difficulté, de désillusion, il entre de plain-pied dans l'aventure pour en sortir vainqueur, au prix d'un dépassement de soi et d'un changement identitaire profond. L'expérience de stage serait donc rendue avec une certaine dramaturgie dans le rapport de stage, susceptible de s'éloigner du vécu réel (par une forme de dramatisation), mais qui permettrait de mettre du sens et de la structure dans cette expérience.

Construction et/ou restauration de l'identité professionnelle et personnelle

L'écriture du rapport de stage pourrait être appréhendée comme une tentative de restaurer une identité déstabilisée par le stage. En effet, les portfolios analysés par Merhan (2009) montrent une grande place accordée à l'expérience subjective des apprenants en termes de rapports de place et de face, de rapports de pouvoir vécus comme déstabilisants. Le discours sur ces expériences difficiles permettrait de renforcer sa propre image de soi et son identité revendiquée. Ce vécu difficile serait source d'un projet de soi orienté plutôt vers l'école ou vers un idéal de soi. A l'opposé, lorsque le vécu de stage est bon, que l'étudiant a reçu une reconnaissance positive du terrain, le portfolio devient « un espace d'affirmation d'une identité où l'écriture semble permettre l'expression de projets d'avenir par rapport au métier » (Merhan, 2009, p.220). Ainsi, les étudiants investissent de manière différente cet espace d'écriture : en redéfinissant leur relation au dispositif en alternance en s'interrogeant sur le sens de leur formation ou recherchant une évaluation des compétences acquises et une légitimation identitaire (lorsque l'alternance est vécue de manière positive).

En résumé, le rapport de stage permettrait de développer la réflexivité des apprenants, de donner du sens à l'expérience, leur apprendrait à structurer leurs écrits, à s'informer sur le contexte professionnel dans lequel ils évoluent. Il serait l'occasion d'une revalorisation identitaire, d'une réflexion sur le mouvement de professionnalisation en cours saisi à un

moment donné de leur trajectoire. Enfin, il servirait de support pour valider les acquis de l'expérience de stage. Notre recherche permettra de vérifier, du point de vue des étudiants, si ces observations correspondent à leur vécu.

4.2.6. Inconvénients de la rédaction du rapport de stage

Les auteurs que nous avons consultés nuancent toutefois les bénéfices tant cognitifs qu'identitaires de l'écriture sur l'activité professionnelle en rappelant l'importance du contexte de formation dans lequel elle prend place et des modalités d'accompagnement des étudiants (Cros, 2006 ; Merhan, 2009).

De fait, le rapport de stage est un écrit obligatoire dans le cursus de formation, qui se situe dans un cadre défini que l'étudiant doit respecter. Il ne s'agit donc pas d'une écriture spontanée. Or, selon Cardinal-Picard et Belisle (2009), « les activités faisant appel à l'écriture peuvent être appréciées si elles sont librement choisies » (p.107). Cela pose la question de l'efficacité d'une démarche imposée et prescrite, de la manière d'accompagner les apprenants pour qu'ils y entrent de manière volontaire et en perçoivent le sens et l'intérêt. Dans le même sens, Merhan (2009), souligne que le portfolio est un acte de communication qui porte en soi l'enjeu de ce qu'on montre de soi à autrui. Les étudiants y produisent donc un discours sur leur propre activité de stagiaire, ce qui peut mettre en question l'aspect formateur de cet exercice en termes de développement de compétences professionnelles.

Pour Barbier (2005), cet écrit produirait principalement des compétences de rhétorique de l'action, c'est à dire la capacité à parler à autrui de son activité et à être capable de nommer les savoirs sur lequel elle est censée s'appuyer. Ce qui est malgré tout une compétence professionnelle importante.

Cette nuance nous paraît essentielle, afin de ne pas tomber dans une vision magique des effets de l'écriture sur le développement et la professionnalisation des personnes. Nous posons également l'hypothèse que les bénéfices de l'écriture dépendent des aspects personnels et biographiques des étudiants, ce qu'il s'agira de vérifier lors de cette recherche.

Pour Merhan (2009), la rédaction du portfolio de stage est un passage obligé qui permet de reconnaître et faire reconnaître son action comme un ensemble d'activités dotées de sens et de significations, et favorisant le développement de postures réflexives. Le dispositif de formation est ainsi vu comme une interface structurante entre formation et travail, comme témoignage d'une élaboration identitaire. Il s'agit alors d'accorder de l'importance aux dynamiques et stratégies identitaires dans lesquelles les étudiants s'inscrivent, afin qu'ils puissent élaborer du sens autour de leurs activités socioprofessionnelles, « ce dernier étant le garant de leur engagement dans le processus de formation » (Merhan, 2009, p.224). Le chapitre suivant porte sur ces dynamiques et stratégies.

4.3. *Dynamiques identitaires et alternance*

La construction de l'identité professionnelle des étudiants est une des questions essentielles soulevées par l'alternance, que peu de recherches abordent cependant (Cohen-Scali, 2000). Cette construction, et plus largement les dynamiques identitaires en jeu dans une formation en alternance, font l'objet de ce chapitre. Nous jugeons important, dans un premier temps, de présenter la période de vie traversée par la majorité des étudiants insérés dans la formation en alternance de la HETS&Sa-EESP, qui se situent pour la plupart dans une tranche d'âge allant de 20 à 25 ans. Nous expliciterons ensuite les fondements théoriques sur lesquels nous appuyons notre réflexion concernant l'évolution identitaire et la professionnalisation des

étudiants. Nous aborderons enfin les diverses stratégies identitaires mises en œuvre par les étudiants, ainsi que leur rapport à la formation.

4.3.1. Une période de transition accompagnée par l'alternance

La tranche d'âge entre 18 à 25 ans est une époque de transition entre l'école et le monde professionnel. Celle-ci peut s'avérer chaotique, incertaine, et constituer un temps de crise et de ruptures ayant pour conséquence la mise en place de stratégies (que nous détaillerons plus loin) destinées à s'adapter au changement. Il s'agit d'une période d'initiation à la vie professionnelle mais aussi de transitions liées à la vie sociale, familiale. Ce passage de l'adolescence à la vie adulte apporte son lot de transformations identitaires, parmi lesquelles on peut citer : nouvelles perspectives d'autonomie, projets d'avenir, rôles sociaux inédits, évolution des représentations de soi, nouvelles appartenances et stratégies pour faire face à ces bouleversements (Cohen-Scali, 2000). Ces transformations concernent notamment l'identité personnelle et sociale, que l'on distingue généralement dans la littérature, mais qui dans la réalité sont mêlées. Les jeunes doivent construire des compétences dites intégratives (Rouilleau-Berger, 1996, cités par Cohen-Scali, 2000) pour s'adapter au monde du travail.

Nurmi (1997, cité par Cohen-Scali, 2000) décrit deux processus à l'œuvre lors de périodes de changements : 1. S'adapter et s'engager dans des rôles nouveaux en se rapprochant de ceux des adultes par l'établissement de buts personnels, de plans de réalisation et d'évaluation des résultats. 2. Développer des attitudes vis-à-vis de soi-même et vivre une transformation de son identité et du concept de soi. Pour cet auteur, les jeunes développent différentes définitions d'eux-mêmes (estime de soi, identité) en fonction de leur manière d'orienter leur vie future. Ces définitions sont également tributaires du contexte social et sociétal. Il apparaît qu'en l'absence de buts personnels durant ces périodes ainsi que de cohérence entre les objectifs et les possibilités offertes dans l'environnement, les jeunes risquent une diminution de leur sentiment de bien-être et une fragilisation de leur équilibre mental.

Les formations en alternance peuvent être considérées comme des alternatives à la transition entre l'école et le travail. Comme nous l'avons vu précédemment, on prête différentes vertus à l'alternance : développement de compétences professionnelles, socialisation et insertion professionnelle facilitée. De plus, selon Clénet (1993), l'alternance aurait un effet positif sur les représentations de soi des apprenants et générerait un sentiment d'utilité, de même qu'un sentiment d'être reconnu en tant que professionnel. Elle favoriserait également l'élaboration de projets professionnels et améliorerait, ajoutons-nous, leur employabilité.

Il est cependant difficile d'évaluer les effets d'un dispositif en alternance, en raison du grand nombre de variables entrant en ligne de compte. Il serait ainsi nécessaire d'aborder l'alternance en considérant l'orientation de la personne, ainsi que sa trajectoire globale (Cohen-Scali, 2000). De fait, les recherches montrent plutôt un aspect aléatoire des effets de ce type de dispositif sur la construction de l'identité professionnelle des apprenants. Ces effets ne seraient pas toujours positifs et dépendraient notamment de la qualité de l'intégration sur le terrain du stage, mais aussi de la capacité de l'apprenant à faire des liens entre les différentes dimensions de la formation. Pour l'auteure précitée, « l'intégration dans une entreprise durant un temps relativement long confronte non seulement les jeunes aux traditions, valeurs et rites de l'organisation au quotidien mais agit sur leur confiance en eux, leur représentation de soi, leur niveau de satisfaction de la formation et leurs projets d'avenir » (p.39).

Toujours selon Cohen-Scali (2009), les recherches ne se penchent que rarement sur le rôle de l'alternance dans la structuration identitaire des apprenants et sur la manière dont ils vivent l'appartenance à des milieux très différents. Or, ce vécu peut s'avérer difficile : il s'agit d'établir des liens entre des lieux différents, des temporalités différentes, et également des contenus de formation mobilisant des compétences diverses. L'intégration dans l'entreprise

n'est pas toujours bien vécue non plus. Nous l'avons vu au chapitre précédent, l'alternance peut être considérée « comme une situation de coexistence de deux cultures pour un même individu, obligeant les jeunes à concilier en permanence des valeurs très différentes, à développer tour à tour des rôles sociaux opposés et à adopter des statuts variés. Ils doivent également articuler des lieux et des rythmes de vie très différents » (Cohen-Scali, 2009, p.48). Ainsi, les stagiaires vivent un grand nombre de changements et remaniements identitaires que l'alternance pourrait contribuer à accentuer encore.

Les dispositifs en alternance accompagneraient donc la période de transition vers la vie professionnelle de manière paradoxale. Ils seraient en effet susceptibles d'augmenter les difficultés d'adaptation des jeunes par leur lourdeur. Ils ajouteraient des difficultés supplémentaires sur le plan cognitif (avec l'articulation d'apprentissages disparates) et sur le plan identitaire à des personnes déjà en prise à des interrogations, doutes et incertitudes diverses. Les étudiants dans l'alternance seraient alors amenés à mettre en place des stratégies pour s'extirper de cette situation complexe (Cohen-Scali, 2000).

Avant d'aborder la construction de l'identité professionnelle, il nous paraît important d'explicitier les fondements théoriques de la notion d'identité auxquels nous nous référons.

4.3.2. Les dynamiques identitaires

Selon Levi-Strauss (cité par Dubar, 1996, p.43), « toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion ». Il s'agit donc d'approcher cette dernière avec circonspection, sans simplification abusive. Comme le dit Dubar, « si personne ne peut définir a priori l'essence de quoi que ce soit [...], parler de « l'identité » de quelqu'un ou de quelque chose demande explication : de quoi s'agit-il, au juste, et comment cela a-t-il été produit ? Sans cet effort d'explicitation, le terme « identité » peut être l'objet de tous les malentendus... » (1996, p.38).

L'identité est en effet une notion complexe, qui a tout d'abord vu le jour en psychologie grâce aux apports d'Erikson et qui prend racine dans divers courants de pensées et champs théoriques : anthropologie, psychologie génétique, psychanalyse, existentialisme sartrien. De manière générale, on relève cinq points de consensus concernant l'identité (Lipianski, Taboda-Leonetti et Vasquez, 1990) : 1. Une vision dynamique de l'identité, considérée comme le produit d'un processus intégrant les expériences de vie des personnes. 2. L'importance de l'interaction entre le sujet et le monde qui l'environne (individus, groupes, structures sociales). 3. L'aspect multidimensionnel et structuré de l'identité, de par les situations d'interactions diverses qui demandent des réponses identitaires multiples. 4. Le paradoxe d'une apparente unité de l'identité, par le fait que les sujets ont conscience de leur unité et de leur continuité et qu'ils sont reconnus par les autres comme étant eux-mêmes, tout en étant en constante construction et reconstruction. 5. Une approche de l'identité en termes de stratégies identitaires.

Bourgeois (2006), à la suite d'Higgins (1987), développe une vision de l'identité constituée d'une multiplicité des représentations de soi : « Il y a l'image que le sujet a de lui-même et celles qu'il donne ou veut donner aux autres ; il y a les images de soi liées aux différents rôles sociaux exercés par l'individu (professionnel, citoyen, parent, conjoint, apprenant, etc.) ; l'identité individuelle (image de soi en tant qu'individu singulier) et l'identité sociale (image de soi en tant que membre appartenant à des groupes sociaux plus ou moins définis) » (p.68). Bourgeois distingue également les instances de soi : les images de soi tel qu'on est, tel qu'on voudrait être et tel qu'on devrait être ; et les agents : l'image qu'on a soi-même de soi et la représentation que l'on a de l'image que les autres ont de soi. L'identité serait ainsi constituée d'une pluralité d'images de soi, « source de tensions et de conflits internes, parce que les

images de soi peuvent être parfois contradictoires ou divergentes » (Bourgeois, 2006, p.68). Le tableau suivant (Neuville & Van Dam, 2006, p.150) synthétise les notions présentées.

		Domaines du soi		
		<i>Soi actuel</i>	<i>Soi idéal</i>	<i>Soi normatif</i>
Point de vue du soi	<i>Soi</i>	Soi actuel pour soi	Soi idéal pour soi	Soi normatif pour soi
	<i>Autrui</i>	Soi actuel pour autrui	Soi idéal pour autrui	Soi normatif pour autrui

Au vu des considérations qui précèdent, les auteurs actuels renoncent à parler d'identité, et lui préfèrent de terme de dynamique identitaire. Kaddouri (2006) explique cette évolution :

« L'accolement du qualificatif « identitaire » au substantif « dynamique » a un double objectif. Il vise à déplacer la centration habituelle sur l'identité en tant que résultat (ce qui risque de la réifier), et à l'analyser comme processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (p. 122).

Ainsi, à chaque instant, la personne se trouve confrontée à une multitude de soi possibles (Markus et Nurius, 1989, cités par Merhan, 2009), et donc à une variété d'images de soi qu'elle pourrait devenir. La formation en alternance, dans ce sens, peut être vue comme une offre identitaire proposant une diversité de soi possibles (par les interactions avec les professeurs, les autres étudiants, la rencontre avec divers terrains professionnels, l'ouverture à de nouveaux savoirs, notamment). Ces images relèvent à la fois d'idéaux de soi et de soi normatifs, mais aussi d'images de soi que la personne souhaite éviter. Certaines images sont donc valorisées et deviennent des objectifs pour la personne (devenir un travailleur social compétent, par exemple), alors que d'autres sont redoutées, formant des « anti-buts » à éviter (être vu comme un stagiaire inefficace) (Merhan, 2009).

4.3.3. Identités personnelle, professionnelle et sociale

Pour divers auteurs (Cohen-Scali, 2000 ; Merhan, 2009 ; Tap, 1986), la notion d'identité est profondément paradoxale, par le fait qu'elle articule similarité et différence. Elle résulte d'interactions complexes qui se nouent entre le même et l'autre, le sentiment subjectif et les déterminants sociaux objectifs, entre la perception de soi et le regard d'autrui. Elle se situe donc à la croisée entre l'intime et le social. Dans cette optique, les réalités que la littérature distingue en termes d'identités personnelle, professionnelle et sociale, loin d'être cloisonnées, sont en fait imbriquées de manière complexe. En effet, « l'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées » (Maalouf, 1998, p.8). Merhan (2009) parle d'identité située, posant l'hypothèse que le soi n'existe pas, mais qu'il est fonction des contextes divers dans lesquels évolue le sujet. Les capacités des personnes ne se développeraient que dans l'interaction avec des autres significatifs. On ne peut être soi par soi uniquement, mais on est soi dans la rencontre avec autrui. L'identité peut ainsi se définir comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, les divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2000/2009, p.109).

Nous allons traiter ici ces réalités de manière différenciée, ce qui ne doit pas nous faire oublier qu'à l'instar des auteurs précités, nous les envisageons comme indissociables.

Identité personnelle

L'identité n'est pas un objet concret de connaissance, mais une représentation que l'on se fait de soi-même, elle-même liée à l'image que les autres ont de nous. Les identités sont donc des constructions représentationnelles et discursives (donc communicationnelles), très étroitement liées à des actions. L'activité peut ainsi être vue à la fois comme productrice d'identité et résultante de l'identité. L'identité serait l'ensemble des images attribuées par les autres depuis la prime enfance, et que le sujet a intégrées. Pour Dubar (2000), l'identité pour soi est le compromis entre l'identité héritée et l'identité visée, et donc entre l'identité passée et le projet identitaire. Berger & Luckmann (1966/1996) distinguent deux niveaux de socialisation : primaire et secondaire. « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (p. 179). La socialisation secondaire offre ainsi des opportunités de transformer l'identité héritée. Les étudiants dans l'alternance vivraient des occasions de transformer leur identité héritée, notamment par l'offre de formation proposée.

Lors de situations de transitions (comme c'est le cas des étudiants alternants), la stabilité de l'identité serait remise en question, la personne devant intégrer de nouvelles normes, contraintes, règles. La transition mettrait également à mal le sentiment de continuité, le sujet devant alors déployer des efforts et stratégies pour garder un sentiment d'unité personnelle. Ces nouveaux apprentissages, liés à l'effort de préserver et valoriser son identité seraient source de développement et d'une plus grande connaissance de soi.

Pour Camilleri (1988 ; 1990), ce n'est pas en niant le changement que la personne garde un sentiment de continuité personnelle, mais bien en l'articulant avec ce qui a précédé, afin que le changement soit vécu comme relié avec ce qui existait avant lui. Selon cet auteur, la source d'un changement identitaire tiendrait au fait de se sentir le même tout en étant différent. La personne chercherait ainsi à garder un sentiment de continuité de soi tout en intégrant de nouveaux rôles de la manière la plus favorable pour elle.

Il s'agit de garder à l'esprit que le processus identitaire dans lequel se trouvent les étudiants dans l'alternance est en mouvement permanent. Leurs objectifs, projets professionnels et personnels évoluent au fil de la formation, faisant incontestablement rimer cette dernière avec transformation. Ainsi, lors de la transition vécue, les jeunes vivent des évolutions structurelles au niveau de leur identité. Les transitions sont des moments qui permettent de multiplier les évaluations de soi : ce que l'on était, ce que l'on est, ce que l'on aimerait ou n'aimerait pas devenir (Cohen-Scali, 2000). Les individus sont confrontés à de multiples soi possibles, qui influencent les possibilités d'échec ou de réussite d'une tâche. Les représentations de soi dans l'avenir peuvent ainsi être directement liées aux représentations de soi au présent. « Le soi se transformerait progressivement pendant les périodes de transition, par la mise en place de nouveaux buts plus ou moins clairement définis, qui permettent de gérer et de réguler les modifications du soi » (Cohen-Scali, 2000, p.60). Anticiper ce que l'on pourrait devenir oblige à considérer ce que l'on est au présent, le chemin à parcourir, les changements à opérer pour devenir le soi que l'on projette. Cette anticipation aurait une forte valeur de motivation.

Nous pouvons penser que les étudiants auxquels nous nous intéressons dans cette recherche vivent des enjeux liés à la continuité et à l'unité de leur identité, eu égard à la période de transition qu'ils vivent ainsi qu'à la situation de formation en alternance qu'ils traversent.

Identité sociale

En sus de la transformation des représentations de soi, la période de transition constitue aussi l'entrée dans de nouveaux rôles sociaux et l'appartenance à de nouvelles communautés de pratiques (Wenger, 2005/2008). En effet, les jeunes se trouvent dans un processus de développement de leur identité sociale : « Les nouvelles perspectives d'activités dans des contextes professionnels, mais aussi d'actions collectives politiques, syndicales et associatives variées, dans le cadre de la société perçue de façon plus globale, induisent des remaniements identitaires qui sont alors interpellés dans la construction de l'identité professionnelles » (Cohen-Scali, 2000). Ainsi, l'entrée dans de nouvelles communautés de pratique, dont font partie le centre de formation et les terrains professionnels traversés durant les stages, a-t-elle une influence sur la construction de l'identité professionnelle des alternants.

Pour Cohen-Scali (2000), « les transitions sont donc l'occasion du développement de configurations identitaires inédites avec des formes d'appartenance et d'implication sociales qui peuvent paraître contradictoires et la mobilisation de représentations de soi qui ne sont pas toujours compatibles. Il s'agit donc dans une certaine mesure d'une période d'indétermination identitaire » (p.75). Ces formes d'appartenances pourraient correspondre à une recherche d'identification positive à certaines communautés de pratique.

Le regard porté sur le développement de l'identité professionnelle des alternants s'élargit donc pour replacer cette construction dans la trajectoire globale de la personne et dans ses insertions sociales multiples.

Identité professionnelle

La recherche qui nous occupe s'intéresse notamment à l'impact de la rédaction du rapport de stage sur la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Or, il existe de nombreux modèles psychosociologiques pour aborder l'identité professionnelle, mais qui, selon Cohen-Scali (2000), n'en proposent pas une lecture globale. Les approches développementales (Bujol, 1989), montrent que l'identité professionnelle se développe depuis l'enfance. D'autres études (Depolo *et al.*, 1993 ; Guichard, 1993 ; Kokosowski, 1985 ; Tapia, 1994), abordent la transformation des attitudes des personnes envers le travail en fonction des filières de formation, de la confrontation au marché du travail ou à l'entreprise. Les approches sociologiques (Sainsaulieu, 1977 ; Sainsaulieu et Piotet, 1994) quant à elles, s'intéressent à l'impact de la confrontation aux identités collectives et aux relations de pouvoir dans l'entreprise sur la construction de l'identité professionnelle. Pour Cohen-Scali (2000), le seul modèle qui couvre de manière globale cette problématique est celui de Dubar (1992), même s'il n'aborde pas les représentations de la personne concernant son milieu de travail.

Dubar (1991) estime que « l'identité professionnelle de base [...] constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation » (p.121). Pour lui, l'identité professionnelle évolue au fil des expériences des personnes et des différentes places qu'elles occupent dans l'espace social. Bien qu'enracinée dans la sphère socioprofessionnelle, elle ne se réduit pas à une identité au travail. L'identité professionnelle est vécue de manière intense par les personnes, elle est le fait tout autant des définitions de soi des personnes et des étiquetages par autrui (Demazière et Dubar, 1994 ; Dubar, 1991 ; 1992). De plus, elle se développe surtout par « l'appropriation, le partage et la reconnaissance des savoirs concernant le travail » (Dubar, 1989, cité par Cohen-Scali, 2000, p.87). Vue sous cet angle, l'identité professionnelle semble en constante évolution, liée aux contextes socioprofessionnels traversés, aux divers rôles assumés par les personnes, à leurs propres images de soi, ainsi qu'aux images de soi par autrui. Elle évoluerait donc au fil de la

formation à la HETS&Sa-EESP, par la rencontre avec le contexte de formation, qui comprend des périodes de stages sur le terrain, mais également par le biais des appartenances sociales multiples des apprenants.

Ainsi, pour Cohen-Scali (2000), la construction de l'identité professionnelle se structure par la pression du milieu social et du contexte de formation (par le biais des interactions avec les autres étudiants et avec les professeurs et par l'adhésion progressive aux valeurs et idéologies promues par la formation). L'intégration dans un milieu de travail peut également participer à transformer les représentations des étudiants et provoquer de nouvelles attitudes et conduites, par la rencontre avec les valeurs et la culture du milieu. L'auteure souligne d'ailleurs l'importance de la qualité des relations dans le cadre de cette intégration professionnelle. De bonnes relations avec les collègues et la hiérarchie, un milieu professionnel à l'écoute du stagiaire et lui faisant confiance favoriseraient des représentations positives du travail, un sentiment de réussite et de confiance en soi chez le stagiaire.

Pour l'auteure précitée, « les identités se structurent donc probablement plus facilement et plus rapidement dans des contextes professionnels clairs, proposant des règles bien définies mais dotés d'une organisation assez souple, favorisant les échanges et la communication verticale » (p.109). A la nuance près qu'un contexte favorable ne serait en soi pas suffisant, puisqu'il s'agirait encore que l'étudiant soit capable de saisir les opportunités du milieu pour les intégrer à sa trajectoire personnelle. A l'inverse, un contexte objectivement défavorable pourrait constituer une opportunité positive dans la trajectoire biographique du futur professionnel (Demazière et Dubar, 1994), pour autant qu'il prenne du recul sur l'expérience, y accorde de nouvelles significations. Ainsi, les processus d'évaluation et d'autoévaluation auraient une influence importante sur la construction de l'identité professionnelle. Au-delà même du contexte objectif de stage, les caractéristiques personnelles du stagiaire, son estime de soi et son sentiment d'auto-efficacité impactent de manière décisive sur le développement de son identité professionnelle. « Cette identité se structure à travers la capacité de chacun à s'approprier ou rejeter les références identitaires présentes dans le contexte de l'entreprise, et est liée aux représentations et conceptions sur le travail et la vie professionnelle du jeune » (Cohen-Scali, 2000, p.77-78).

Fournier et Payne (1994) montrent également que les changements identitaires permis par l'intégration progressive dans le monde professionnel sont rendus possibles par le fait que les jeunes peuvent y confronter leurs propres représentations d'eux-mêmes en tant que travailleurs à la réalité du métier. Les premières expériences liées au monde du travail sont donc essentielles, car elles peuvent s'avérer valorisantes ou non et produisent des représentations de soi généralement durables qui détermineront leur avenir professionnel. L'estime de soi des jeunes augmenterait s'ils se voient attribuer des rôles professionnels qui ont du sens, s'ils se sentent utiles et qu'ils comprennent les objectifs visés, ainsi que l'activité à effectuer.

Le vécu du stage semble donc déterminant dans la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant, de même que la manière dont il le comprend, l'intègre, et le conceptualise.

4.3.4. Tensions liées à l'alternance et déséquilibres identitaires

L'étudiant dans l'alternance est confronté, nous l'avons vu, à une double transition : une transition synchronique liée à la confrontation à deux contextes de formation (école et terrain professionnel) et une transition diachronique caractérisée par le passage à l'âge adulte (Merhan, 2009). Les contextes de transition, tels que ceux abordés dans cette recherche, peuvent mettre à mal l'équilibre identitaire des apprenants. Les situations menaçant leur identité seraient liées à la différenciation par rapport aux autres, à la continuité de l'identité ou à l'estime de soi (Breakwell, 1986, 1992, cité par Cohen-Scali, 2000), à l'unicité de sens et à

la valeur qu'ils s'attribuent (Camilleri, 1990). Les étudiants peuvent ainsi éprouver des tensions intra ou intersubjectives. Les premières génèrent de l'incohérence entre identité héritée, actuelle et visée (par exemple, un écart douloureux entre la manière dont se perçoit l'étudiant et l'image idéale du professionnel qu'il aimerait devenir). Les secondes sont issues des interactions entre la personne et des autres significatifs. Il faut préciser que toutes les tensions ne sont pas sources de douleur, elles peuvent au contraire générer plaisir, désir, inspiration et créativité.

Parmi les tensions intersubjectives, l'alternant peut se voir imposer des projets (projet de soi pour autrui) ne correspondant pas à son propre projet (projet de soi pour soi). Ainsi, les membres du terrain professionnel, et notamment le PF, peuvent avoir des attentes envers lui en termes de rôles, fonctionnant comme des prescriptions d'activités et des prescriptions identitaires (Barbier, 2006). Le stagiaire se voit alors contraint d'adopter des modèles de comportements valorisés par la communauté de pratique qu'il intègre, que ce soient des manières d'être en relation, d'agir, de répondre à la mission institutionnelle, voire même des objectifs de stage. Le risque est donc qu'il se conforme pour s'adapter au contexte dans lequel il évolue. Ce projet est directement dépendant de la manière dont le PF envisage son propre rôle et celui du stagiaire, de même que le type d'accompagnement qu'il s'agit de lui donner. Kaddouri (2002) observe que le projet peut être proposé sous forme de négociation ou alors être imposé par le terrain professionnel.

Merhan (2009), se référant aux travaux de Bourgeois, pose l'hypothèse que les tensions identitaires vécues par les alternants sont d'autant plus exacerbées qu'elles touchent à des enjeux existentiels, immédiats et concrets (liés à des pratiques, à l'entrée dans de nouvelles communautés de pratique et aux relations interpersonnelles). L'étudiant dans l'alternance réagit de manières diverses à ces confrontations et tensions, y résiste plus ou moins, met en place des stratégies plus ou moins efficaces pour maintenir une certaine valorisation de soi et une cohérence psychologique, évite que les changements ne soient trop brusques (Cohen-Scali, 2000). Pour Kaddouri (2006), c'est bien lorsque la personne vit des tensions intersubjectives ou intrasubjectives qu'elle développe des stratégies afin de les réguler. Celles-ci peuvent donc être source d'apprentissage et de développement. Nous allons nous pencher sur les stratégies mises en place par les étudiants alternants afin de faire face à ce contexte de transition.

4.3.5. De stratégies en stratégies

L'approche que nous avons choisie présente l'identité comme une notion dynamique et multidimensionnelle, qui sous-entend que les sujets ont un certain pouvoir sur elle, notamment par la mise en place de stratégies identitaires. Celles-ci peuvent être définies de la manière suivante : « Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (Lipianski, Taboda-Leonetti et Vasquez, 1990, p.24). Elles auraient pour objectifs de réduire les écarts entre identité pour soi et identité pour autrui et/ou identité héritée et identité visée ; de faire face à la souffrance résultant d'une image de soi négative ; ou de maintenir un plaisir éprouvé. Ces stratégies sont mises en œuvre sous forme d'actes comportementaux et/ou discursifs (Kaddouri, 2006). Elles sont le signe de la marge de manœuvre dont les acteurs sociaux disposent pour faire face aux contradictions institutionnelles et aux clivages intérieurs qu'ils vivent (Merhan, 2009).

Selon Breakwell (1986, 1992 ; cité par Cohen-Scali, 2000), les stratégies mises en place auraient pour objectifs de « faire évoluer le contexte qui génère la menace ; faire évoluer

l'individu vers une nouvelle position sociale moins menaçante ; transformer la structure de l'identité, à partir d'un changement de son contenu ou de sa valeur » (p.47). Le type de menace (durée, caractère stable ou instable, origines internes ou externes de la menace), la structure de l'identité (ressources psychiques disponibles) et ressources cognitives (attribution interne ou externe de la cause de l'événement, menace associée à une cause globale ou spécifique) influenceraient les stratégies utilisées. Dans notre situation, la durée du stage de cinq mois, le contexte de formation, l'enjeu de la validation, le statut de stagiaire de l'étudiant, sa confiance en ses compétences professionnelles doivent entrer en ligne de compte dans le choix de stratégies mises en place, en sus du type de menace qui pèserait sur lui.

Pour éviter les conflits entre des cultures différentes, les personnes mettent en place des stratégies identitaires dépendant essentiellement, selon Camilleri (1990), de la valeur auto-attribuée (image de soi et estime de soi) et des attentes à l'unité de sens (menaces qui pèsent sur la cohérence entre les attitudes et représentations habituelles de la personne et l'adaptation à la nouvelle situation). L'auteur observe une grande palette de stratégies allant de l'évitement des conflits par la cohérence simple consistant à accorder plus de valeur à l'une ou l'autre dimension du conflit, à des formes de modération du conflit (trouver une forme d'articulation entre les différentes dimensions culturelles). Si l'on transpose ces constats à la situation des étudiants dans l'alternance, nous pouvons penser que ceux-ci sont susceptibles de mettre en place des stratégies diverses pour résoudre certaines tensions.

Ainsi, Cohen-Scali (2000) estime que les alternants élaborent des stratégies de mise en cohérence complexes en inventant des manières originales d'articuler les contextes, afin de se sentir étudiants et professionnels. Ils ont majoritairement un sentiment d'appartenance à la fois au groupe des étudiants et des professionnels (ce qui montrerait une stratégie complexe d'articulation entre plusieurs références identitaires) ou au groupe des professionnels (signe d'une stratégie de socialisation, en anticipant l'intégration dans le monde professionnel). Selon Thoits et Virshup (1997, cités par Cohen-Scali, 2000), lorsqu'une personne a le choix entre plusieurs types de conduites, elle choisit l'identité-rôle la plus gratifiante. Les étudiants choisiraient donc de s'identifier au rôle le plus valorisé et le plus valorisant, ce qui s'apparenterait à un processus de re-narcissisation, à une recherche d'une identité positive.

Cohen-Scali (2000) repère deux types de stratégies identitaires mises en place par les personnes vivant une période de transition et donc des modifications de leur contexte : « certaines stratégies visent à limiter les remaniements identitaires et d'autres permettent de réduire la dissonance ressentie lorsqu'il faut adopter des comportements très différents pour atteindre un but : en l'occurrence ici, se former et obtenir un diplôme » (p.43). Ainsi, certains étudiants tenteraient de freiner les changements identitaires que la formation entraîne (en étant réfractaires aux nouveaux savoirs, en développant un positionnement critique vis-à-vis de l'offre de formation, par exemple), alors que d'autres accepteraient le changement et viseraient à réduire les écarts en entrant dans les apprentissages proposés, en faisant des liens entre les différents savoirs, en modifiant leurs représentations du métier notamment.

Pour Camilleri (1990), les personnes vivant un morcellement culturel ont tendance à mettre en place des stratégies dites de préservation identitaire (qui apparaissent lorsque le sujet possède une carence dans ses ressources et dépend d'autrui, en l'occurrence du centre de formation, pour les mobiliser). L'auteur cite trois types de préservation possibles : l'affrontement avec autrui ; la préservation collaboratrice (le sujet n'a pas les ressources pour supporter un affrontement et opte pour une stratégie d'arrangement avec autrui) et le repliement (le sujet ne possède pas les ressources pour un affrontement ou une alliance avec autrui, il s'isole, se dénigre, se soumet ou démissionne).

Lorsque la stratégie de l'étudiant est soutenue par les autres significatifs (tuteur, professeur), cohérence et complémentarité entre le projet de soi pour soi et de soi pour autrui sont à l'œuvre. A l'inverse, lorsque la stratégie est refusée par les autres significatifs et qu'il y a

inadéquation entre les deux types de projets, le sujet va adopter soit une stratégie de confrontation, soit une stratégie clandestine (en poursuivant dans l'ombre son projet identitaire) (Kaddouri, 2006).

Ces stratégies, selon Tapia (cité par Cohen-Scali, 2000), mobiliseraient des métacompétences afin de dépasser le sentiment d'opposition entre l'école et le terrain professionnel. Nous posons l'hypothèse que ces compétences n'émergent pas de manière aisée chez l'étudiant et qu'elles demandent un accompagnement pour se développer.

Il s'agira de repérer chez les étudiants l'une ou l'autre des stratégies identitaires précitées.

4.3.6. Rapport à la formation dans un contexte d'alternance

Nous nous situons dans une approche qui lie l'engagement en formation avec les dynamiques identitaires des apprenants. Ainsi, « l'engagement en formation est vu comme s'inscrivant dans des moments particuliers de l'histoire du sujet, à savoir les moments de tournants, de mutations, de rupture d'équilibre, non seulement sur le plan des pratiques, mais aussi sur le plan de l'identité » (Merhan, 2008, p.30). Il s'agit donc de comprendre le rapport à la formation des sujets dans une perspective biographique et identitaire, celui-ci prenant sens en regard de certains événements biographiques et des tensions identitaires.

Kaddouri (2006) relève deux types de rapports d'engagement en formation : 1. Un rapport d'engagement autonome, à l'œuvre lorsqu'il y a un décalage entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui (le sujet mobilise des ressources pour concrétiser son projet ou s'engage de manière clandestine dans la formation). 2. Un rapport d'engagement soutenu, lorsque le projet de soi pour soi rencontre de façon complémentaire le projet de soi pour autrui. Il nomme également trois types de rapports de désengagement : 1. L'abandon de la formation (projet de préservation par conflit individuel). 2. Le désengagement affectif (dynamique de préservation par repliement identitaire). 3. Le désengagement frontal (projet de préservation conflictuelle collective). Il relève également les rapports d'ambivalence (continuer ou désinvestir la formation), d'indifférence et d'hostilité.

Tajfel (1972, cité par Cohen-Scali, 2000) développe une théorie de l'identité sociale selon laquelle les personnes ont tendance à se catégoriser comme membres de groupes, en recherche d'identités sociales positives. Or, selon une recherche de Cohen-Scali (2000), les étudiants en alternance vivent des sentiments d'appartenance plus ou moins forts vis-à-vis des contextes auxquels ils sont confrontés : certains se sentent plus professionnels qu'étudiants (préfèrent être dans l'action, reçoivent des signes de reconnaissance de la part du terrain, anticipent leur futur statut de professionnel, s'identifient aux professionnels et se distancient de l'école), d'autres se sentent à la fois étudiants et professionnels (se sentent étudiants à l'école et professionnels sur le terrain) et les derniers se sentent plus étudiants que professionnels (sont imprégnés de l'école, s'angoissent vis-à-vis de leur futur professionnel, reculent le moment de l'entrée dans le monde du travail).

Par le biais des discours des étudiants, nous chercherons à comprendre les rapports d'engagement/désengagement qu'ils entretiennent avec la formation, ainsi que leur éventuelle identification à l'un ou l'autre pôle de la formation.

Ayant posé le cadre théorique qui fonde notre réflexion, nous nous proposons d'aborder dans le chapitre qui suit la posture épistémologique ainsi que la méthodologie choisies pour mener à bien cette recherche.

5. Méthodologie

Au travers de ce mémoire nous visons à appréhender le vécu des étudiants de la HETS&Sa-EESP lors de la rédaction du rapport de stage qu'ils sont amenés à produire dans le cadre de leurs périodes de formation pratique. Nous nous intéresserons à leurs discours concernant les facilités et difficultés rédactionnelles rencontrées, les émotions ressenties, les manières de faire mises en place, les intentions sous-jacentes, les apprentissages effectués. Notre dispositif de recherche a pour objectif de faire émerger le point de vue des étudiants afin d'entrer dans une compréhension plus pointue de leur investissement dans ce temps de leur formation.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons la posture ainsi que la méthodologie choisies dans le cadre de cette recherche, de même que le public visé.

5.1. *Une posture compréhensive*

Au vu de la thématique de ce travail, nous avons décidé d'adopter une posture dite « compréhensive », de même qu'une méthodologie qualitative (Kaufmann, 1996). En effet, à la suite de Weber (1992), cité par Kaufmann (1996), nous estimons que les individus ne sont pas « de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (p.23). Tout en tenant compte des divers déterminismes en jeu (biologiques, environnementaux, historiques, culturels et sociaux), nous pensons que les phénomènes humains ne peuvent être compris qu'à travers le travail constant de production de sens des personnes. Ainsi, ces dernières réagissent-elles aux déterminismes qui pèsent sur elles, tout en participant à la création d'une partie de ceux-ci (Schurmans, 2003).

L'approche en termes de dynamiques identitaires mobilisée dans cette recherche implique une démarche qui mette l'accent sur le discours des sujets. Ceci est justifié par le fait que l'identité y est vue comme « une construction mentale et/ou discursive opérée par des sujets » (Barbier, 2006, p.20). Le discours des personnes permet ainsi d'appréhender les significations qu'elles donnent à leur propre activité. Nous avons analysé ces significations, pour ensuite en proposer des interprétations et explications. Dans une posture sociologique de type compréhensif, c'est bien l'explication compréhensive du social qui est visée, en non la simple compréhension des personnes (Kaufmann, 1996). Nous avons donc proposé des significations autres que celles données par les sujets à leurs propres activités, activités que nous appréhendons comme situées historiquement et socialement (Barbier, 2006). Pour ce faire, nous avons visé une articulation et un enrichissement mutuel entre la théorisation et l'observation de terrain.

Dans cette démarche, nous n'oublions pas qu'il semble impossible d'accéder aux représentations réelles des sujets, par le fait que tout acte de communication, « qu'il ait directement trait ou non à la définition de soi, comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi ou de représentation de soi données à autrui » (Barbier, 2006, p. 26). Le discours tenu par les sujets est donc forcément conditionné par la personne à laquelle il s'adresse, ce qu'il s'agit de garder en mémoire en tant que chercheur. Nous sommes en présence d'une image de soi adressée à autrui, avec les enjeux qui peuvent l'accompagner : donner une bonne image de soi, être reconnu, répondre aux attentes implicites, notamment. Notre statut de chercheuse, mais également de salariée à la HETS&Sa-EESP a forcément une incidence sur les discours produits. Nous avons ainsi cherché à percevoir les images de soi des personnes au-delà même de la teneur des propos. En effet,

selon Barbier (2006), « c'est souvent par inférence à partir d'observables des activités ou des discours que les représentations identitaires peuvent être supposées » (p.25).

5.2. Le recueil des données

Afin de faire émerger le point de vue des sujets de notre recherche, nous avons opté pour la méthode de l'entretien parmi les diverses méthodes de récoltes de données existantes. En effet, selon Bakhtine (1984, cité par Clot & Faïta, 2000), « il est impossible de saisir l'homme de l'intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d'une analyse impartiale, neutre, pas plus par une fusion avec lui, en le « sentant ». On peut l'approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir, seulement par un échange dialogique. [...] Ce n'est que dans l'interaction des hommes que se dévoile « l'homme dans l'homme », pour les autres comme pour lui-même » (p.19-20).

Les lignes qui suivent exposent la méthode utilisée ainsi que les motifs qui fondent ce choix. Nous décrirons ensuite le dispositif mis en place de même que le public cible choisi.

5.2.1. L'entretien compréhensif semi-directif

L'entretien compréhensif dit « semi-directif » est très utilisé en sciences sociales. Il n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.194). Le chercheur élabore une série de questions-guides (sujet du sous-chapitre suivant) qui donnent un cadre à l'entretien. Il est impératif pour lui de recevoir des réponses à chacune de ces questions, cependant, elles ne sont pas forcément posées dans l'ordre du guide d'entretien. La personne interrogée est incitée à s'exprimer librement, le chercheur la recadrant par moments. Ce dernier veille à créer un climat favorisant l'authenticité et la profondeur des propos.

Ce type d'entretien a pour caractéristique d'instaurer un contact direct entre le chercheur et le sujet interrogé, donnant à ce dernier l'occasion d'exprimer ses perceptions, interprétations, expériences. Il s'agit d'une méthode de recueil d'informations qui permet un degré de profondeur des éléments d'analyse, ainsi que le respect des cadres de références des personnes interrogées (langage et catégories mentales). Le chercheur doit cependant mobiliser avec acuité son « esprit théorique », afin que ses interventions apportent des éléments d'analyse féconds (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Ces avantages ont motivé notre choix, puisque nous cherchons justement à faire émerger le point de vue et le vécu de la personne interrogée en les enrichissant et/ou les confrontant au cadre théorique de référence.

De plus, cet outil permet une certaine flexibilité par le fait qu'il « soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (Blanchet & Gotman, 1992/2007). L'entretien compréhensif a en effet comme caractéristique de favoriser l'écoute du terrain sans un modèle théorique fermement fixé à l'avance (Kaufmann, 1996). Nous avons effectivement choisi de développer un cadre théorique en amont des interviews sans pour autant y enfermer la récolte des informations, ceci afin de garder une ouverture à des réalités de terrain imprévues. Nous avons souhaité nous laisser surprendre par les propos des interviewés – tout en gardant fermement nos objectifs en ligne de mire.

5.2.2. Le guide d'entretien

Nous avons élaboré un guide d'entretien (cf. annexe, p.109) afin de soutenir le déroulement de nos interviews. Ce guide « suppose la préparation de deux éléments : la formulation d'une consigne (on appelle consigne l'instruction de l'interviewer qui définit le thème du discours attendu de l'interviewé) et la préfiguration d'axes thématiques » (Blanchet & Gotman, 1992,

p.62). Il est formulé en fonction des connaissances accumulées durant la démarche exploratoire ainsi que des diverses lectures effectuées.

Bien que notre guide paraisse très formel, il vise cependant un déroulement souple des entretiens, en donnant des axes de discussion, de même que des questions potentielles de relance. Nous privilégions l'écoute de la personne interrogée, la discussion ouverte, avec des temps de recadrage si nécessaire. En cela nous suivons les préconisations de Kaufmann (1996), pour qui ce guide doit être très souple et servir de déclencheur à une « dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (p.44). Nous avons élaboré une série de questions, regroupées en différentes thématiques, que nous avons assimilées afin de favoriser un échange naturel et spontané. Cette manière de faire permet de regrouper les idées avec logique, ce qui donne un certain confort pour l'interviewer et favorise la confiance de la personne interrogée. En effet, selon Kaufmann (1996), des questions impromptues ou décousues donneraient des indications négatives à la personne interrogée, qui pourrait alors modérer son engagement dans l'échange.

Nous avons opté pour quelques questions directives en début d'entretien, pour diverses raisons : nous souhaitons récolter un certain nombre de données biographiques afin d'affiner notre analyse ; nous visons également la mise en confiance de l'interviewé. Nous estimons que des questions plus factuelles, ne demandant pas un long développement, permettent un démarrage en douceur de l'entretien. Nous avons défini les thématiques suivantes :

- Caractéristiques de l'interviewé(e) : éléments à caractères sociodémographique, biographique et scolaire. Objectifs : recueillir des éléments contextuels afin d'alimenter l'analyse des données et de nourrir certains liens éventuels.
- Contexte du stage. Objectifs : connaître le contexte de rédaction du rapport de stage afin de tisser des liens entre celui-ci et le vécu de la rédaction du rapport.
- Conditions de rédaction du rapport de stage. Objectifs : connaître le vécu de l'étudiant lors de la rédaction du rapport de stage, l'investissement qu'il y a mis, la manière dont il s'y est pris, les difficultés éventuelles, l'impact du double adressage, les bénéfices de l'exercice pour l'étudiant. Parmi ces conditions, nous avons relevé :
 - Le vécu de la rédaction du rapport de stage : afin de connaître l'état d'esprit des étudiants durant le temps de rédaction, l'impact de l'adressage multiple sur l'écriture, le rapport à l'écriture, la manière d'articuler théorie et pratique.
 - Les conditions de rédaction du rapport de stage : afin de connaître la manière dont les étudiants s'y sont pris pour rédiger le rapport de stage.
 - L'accompagnement reçu pour rédiger le rapport : afin de connaître les soutiens reçus, les demandes éventuelles d'accompagnement.
 - Les bénéfices et apprentissages liés à la rédaction du rapport : afin d'entendre le point de vue des étudiants concernant l'aspect formateur et/ou professionnalisant de cet exercice.
 - Le sens du rapport de stage : afin de connaître les représentations des étudiants par rapport à cet exercice.

A noter que nous avons soumis le questionnaire à une ancienne étudiante de la HETS&Sa-EESP, afin de vérifier sa pertinence (ce test en a confirmé l'adéquation). Cette grille nous a permis de mener des entretiens sur un mode de discussion que nous qualifions d'ouvert et de spontané. Les personnes interrogées ont pu s'exprimer assez librement et de manière approfondie lorsqu'elles le souhaitaient.

5.2.3. Le public ciblé

Nous avons défini les sujets que nous souhaitons interviewer. Ce choix comporte des enjeux, puisque « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 1992, p.50).

Dans notre situation, la population des étudiants de la HETS&Sa-EESP s'est rapidement imposée à nos yeux. Il a par contre fallu délimiter avec plus de finesse les caractéristiques des étudiants interrogés : étudiants à plein temps ou en cours d'emploi ; étudiants en formation pratique 1 ou 2 ; tranche d'âge (sachant que l'âge des étudiants varie de 20 ans à plus de 50 ans). Nous avons finalement opté pour une certaine homogénéité du public en choisissant des étudiants à plein temps, ayant entre 20 et 25 ans. Nous avons par contre souhaité interroger des étudiants à différentes étapes de leur formation, afin de recueillir une plus grande richesse de points de vue et d'expériences. Nous avons basé les entretiens sur la rédaction d'un seul rapport de stage (celui de la formation pratique 1 ou de la formation pratique 2), en ouvrant les questions aux rapports de stage rédigés lors du stage probatoire ou durant la formation.

Pour constituer l'échantillon, nous avons sollicité divers professeurs de la HETS&Sa-EESP, afin qu'ils nous transmettent les noms de quelques étudiants à interroger. Nous avons recueilli une quinzaine de noms et avons contacté ces personnes par courriel. La grande majorité a répondu positivement à notre sollicitation, ce qui semble indiquer un intérêt de leur part pour ce type de recherche ainsi qu'une implication dans les réflexions qui concernent le dispositif de formation. Nous avons effectué huit entretiens, et en avons retenu cinq pour l'analyse dans le cadre de ce mémoire. Ce choix tient à la taille restreinte de cette recherche. A noter que toutes les personnes interrogées sont de sexe féminin, ce qui n'était pas un choix de notre part, mais qui correspond à la réalité de l'école (plus de 70% d'étudiantes).

Nous avons retranscrit intégralement sept des huit entretiens (des problèmes techniques ayant rendu impossible l'écoute du huitième). L'ensemble de ces entretiens a permis d'alimenter nos réflexions concernant la problématique travaillée.

5.2.4. Les paramètres de la situation d'entretien

Nous avons tenu compte des paramètres relevés par Blanchet et Gotman (1992/2007) concernant la situation d'entretien, à savoir : « l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer » (p.67). Ces paramètres tiennent compte de la triple dimension d'un entretien, qui est à la fois un rapport social, une situation d'interlocution, ainsi qu'un protocole de recherche.

Les auteurs précités utilisent la métaphore théâtrale pour détailler les paramètres liés à l'environnement : une unité de temps, de lieu et d'action. De fait, les entretiens ont eu lieu dans un cadre temporel donné : entre 1h et 1h30 d'entretien, convenus à l'avance avec l'interviewé. Ils ont pris place dans les locaux du centre de formation, selon le choix des étudiants. Le lieu fut donc calme, propice à la réflexion concernant le dispositif de formation. Enfin, nous ne connaissions pas les étudiants, ce qui permet une découverte complète des situations, favorisant l'explicitation des éléments abordés. Ayant un statut d'assistante d'enseignement et un passé de professionnelle du social, l'asymétrie de la relation s'en est trouvée atténuée à nos yeux. De fait, le climat fut plutôt chaleureux et de confiance.

Le cadre contractuel quant à lui fut posé systématiquement oralement en début d'entretien ainsi que dans le courriel accompagnant la première prise de contact. Nous avons ainsi spécifié le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche, les motifs qui la sous-tendent, la manière dont nous avons obtenu leurs noms et avons garanti la confidentialité de l'entretien. Nous avons également clarifié le type de participation attendue, à savoir un propos libre et la

possibilité de donner son avis quel qu'il soit. Nous avons également explicité la manière dont nous pensions mener l'entretien (en présentant la grille d'entretien, tout en précisant que l'échange ne suivrait pas ce canevas de manière linéaire). Nous avons précisé que l'entretien serait enregistré (et écouté uniquement par nous-mêmes) et retranscrit intégralement. Nous avons apporté une copie du rapport de stage qui était au centre de la discussion, afin que l'étudiant puisse le consulter, se remémorer certains éléments.

Finalement, nous avons utilisé certaines stratégies d'intervention, afin de rendre efficaces et productifs les entretiens menés. Ainsi, des questions de relance ont permis de recadrer la discussion par moments ou de lui donner une nouvelle orientation, voire d'approfondir certaines réflexions. Nous avons également utilisé la reformulation, le reflet, les demandes de précision, les demandes d'explicitation, les complémentations et demandes de développement. Ces techniques d'entretien ont favorisé une formulation claire ainsi qu'un approfondissement des propos.

5.3. Modalités d'analyse des entretiens

Pour Kaufmann (1996), le traitement des données recueillies « prend la forme d'une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative : il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase » (p.76). Passé le temps des entretiens et de leur retranscription, nous nous sommes ainsi attelée à leur analyse.

Dans le chapitre suivant, nous présentons l'analyse des cinq entretiens sélectionnés, selon une grille de lecture qui s'est affinée au fil du travail de recueil de données. Notre objectif était d'aller au-delà du contenu évident des entretiens, afin d'entrer dans une analyse plus fine des propos des étudiants. A l'instar de Kaufmann (1996), nous observons que « la problématisation fondée sur les faits ne résulte ni d'un schéma conceptuel préétabli et rigide, ni d'une pure écoute du matériau : c'est dans le va-et-vient continu entre faits et hypothèses que la théorie s'élabore progressivement » (p.78). C'est bien dans ce mouvement progressif que se sont effectuées les analyses qui suivent.

Notre grille d'analyse comporte les thématiques suivantes : le contexte personnel, professionnel et de formation ; le contexte de la rédaction du rapport de stage ; le vécu de l'écart entre l'école et le terrain ; l'adressage du rapport de stage ; le processus d'écriture ; le vécu de la rédaction du rapport de stage ; et les apports du rapport de stage. Cette grille est développée en fonction des questions de départ qui nous occupent et a pour point de focale le regard de l'étudiant quant à la rédaction du rapport de stage. Elle est bien évidemment utilisée pour structurer l'analyse des cinq entretiens.

Dans un deuxième temps, nous présenterons une discussion concernant les résultats de ces cinq analyses, afin de mettre en perspectives les éléments saillants et de répondre à nos questions de départ. Nous tenons cependant à souligner que la taille restreinte du panel d'étudiants interrogés ne permet pas une réelle généralisation de nos résultats.

6. Analyse des entretiens

L'analyse des cinq entretiens choisis est structurée, comme nous l'avons vu, selon une grille d'analyse détaillée au chapitre précédent. Les éléments théoriques développés dans le cadre théorique seront mobilisés pour éclairer notre réflexion.

Le choix des cinq étudiants retenus (parmi les huit entretiens effectués) est motivé par la volonté de sélectionner non pas un échantillon représentatif de l'ensemble des étudiants, mais d'analyser des situations contrastées (au niveau de la qualité du rapport de stage, du vécu du stage, du rapport à l'écrit et à la formation notamment).

Nous précisons que les prénoms utilisés dans le cadre de cette recherche sont fictifs. Nous avons également anonymisé les noms des professeurs, collègues, PF, apparaissant dans les entretiens, de même que le nom des institutions dont parlent les étudiants.

Les citations d'étudiants qui apparaissent en italique dans ce chapitre et les suivants renvoient au corpus d'entretien qui accompagne ce travail. Ainsi, le premier numéro de la parenthèse qui suit les citations renvoient à une page du Corpus de retranscriptions, les seconds renvoyant aux lignes dudit Corpus.

6.1. Analyse de l'entretien d'Aline

Aline a 24 ans au moment de l'entretien. Elle a effectué sa formation à plein temps dans l'orientation éducation sociale. Formation qu'elle a terminée en juillet 2009.

6.1.1. Contexte personnel, professionnel et de formation

Le parcours scolaire d'Aline est assez classique : collègue en voie supérieure, puis gymnase en option socio-pédagogique. Elle se définit comme une personne peu travailleuse ayant suivi sa scolarité en faisant le minimum pour passer ses années. « *Je suis pas très intellectuelle, j'ai jamais compris pourquoi j'arrivais à faire une HES* » (4, 8-9). Son parcours de formation ne correspond pas à sa propre image de soi (soi actuel pour soi), ce qui paraît la surprendre : « *Je voulais faire un apprentissage, enfin des parcours assez banals. Je suis fille de la campagne* » (4, 9-10). Nous pouvons déduire que son rapport à la formation est teinté de ses propres représentations d'elle-même.

Aline souhaitait se démarquer de sa famille : « *Je voulais pas travailler dans le social, toute ma famille est là-dedans* » (4, 18-19). Elle a donc dans un premier temps choisi de devenir éducatrice de la petite enfance, estimant que ce domaine hors champ du travail social. Par le biais de divers stages elle a cependant pris conscience de son attrait pour les enfants en situation de handicap. Elle a alors entrepris les démarches pour entrer à la HETS&Sa-EESP. Son parcours de formation dans cette école ressemble à son parcours scolaire précédent.

La confrontation à divers terrains de stage lui a ainsi donné l'occasion de dessiner plus précisément son projet professionnel. Son parcours biographique montre à la fois un désir de se distancer de son identité héritée en ne pratiquant pas le métier de sa famille et dans un même temps un choix d'orientation qui se rapproche de cette même identité. Elle semble pétrie à son insu des habitus, routines, issues de sa famille – lieu de sa socialisation primaire. Son vécu familial, on le voit, a une forte incidence sur son choix professionnel, mais également sur son rapport à la formation et son image de soi.

Les stages vécus durant la formation ont également influencé son projet professionnel. Elle explique : « *Une découverte essentielle que ce stage m'a permis de faire, concerne*

particulièrement mon avenir professionnel. [...] j'ai pu préciser mes choix [...] à la population avec laquelle je souhaite travailler dans le futur » (Aline, rapport de stage, p.15). A l'heure actuelle, Aline travaille comme éducatrice sociale dans une garderie. Elle a donc rejoint un lieu professionnel qui était son choix initial d'orientation et qu'elle avait abandonné au profit de l'éducation sociale. Cette orientation est liée à la conjoncture, mais également à une modification de ses représentations du travail social et du domaine de la petite enfance. Parallèlement, elle continue à officier dans le scoutisme où elle est amenée à gérer des groupes de jeunes. De plus, son rapport à la formation paraît modifié, puisqu'elle n'exclut pas de prolonger sa formation académique en effectuant le Master en travail social.

6.1.2. Contexte de rédaction du rapport de stage

Aline avait 23 ans au moment de la rédaction du rapport de stage. Il s'agissait de son stage de formation pratique 2. Le stage s'est déroulé à la Fondation A, une école spécialisée pour enfants en situation de handicap. Le rapport de stage, qui fait 27 pages, dont 13 pages d'annexes, n'a pas été accepté de prime abord.

Son premier choix s'était porté sur un foyer pour adolescents (le Foyer C). En désaccord avec la concurrence qu'elle ressent entre les étudiants vis-à-vis des attributions de stages, elle a préféré laisser cette place à un étudiant qui la convoitait. Elle a par la suite accepté une proposition pour la Fondation A. « *Je sais pas pourquoi j'ai atterri là-bas. Moi je suis un peu Inch Allah pour beaucoup de choses, j'y vais au feeling »* (5, 57-58). Aline s'est ainsi plutôt laissé porter par les événements dans son orientation de stage. Elle se définit par des valeurs fortes (la « non compétition ») qui prennent le dessus sur des considérations plus directement liées à son projet professionnel et de formation.

Les premiers temps du stage furent déstabilisants pour elle. « *Sur le moment, c'était pas facile, franchement, ça n'a pas été les cinq plus beaux mois de ma vie »* (5, 89-90). Les difficultés furent liées au fait que certains de ses objectifs de stage ont été choisis par sa PF et qu'elle s'est ainsi vu imposer un projet de soi pour autrui ; que sa PF était une personne très exigeante, ce qui lui a mis de la pression ; qu'elle ne s'attendait pas à certaines tâches d'enseignement ; et qu'elle a eu la charge d'enfants ayant des troubles du comportement, ce qui a généré chez elle de fortes émotions (sentiments d'impuissance, pleurs).

Aline semble ainsi avoir vécu ce stage comme un voyage en terre étrangère, avec les défis, les épreuves qui l'accompagnent et les efforts d'intégration que cela demande. Ce temps de stage est l'occasion d'une rencontre avec des ressources et contraintes liées à l'environnement, mais aussi à ses propres ressources et limites. Souffrance et apprentissage paraissent indissociables. Aline se dit cependant très contente de ce stage, qui lui a beaucoup appris concernant les méthodes d'intervention. « *Le nombre de fois où quand on discute entre collègues, je dis "Ah, mais attendez, à l'école spécialisée une fois on a essayé ça comme méthode, on pourrait essayer avec cet enfant" »* (5, 86-87). Ce n'est qu'aujourd'hui, dans son nouveau travail, qu'elle prend conscience de la richesse de ce stage. Le temps de cet entretien, durant lequel elle se replonge consciemment dans l'expérience, lui permet cette prise de recul.

6.1.3. Vécu de l'écart entre l'école et le terrain

Des liens ardu entre théorie et pratique

Le rapport d'Aline n'a pas été accepté du premier coup par le RFP, qui a demandé un complément. Il manquait de liens entre la pratique et la théorie vue à l'école. « *Le prof me disait "Mais attendez, ça fait deux ans et demi que vous êtes dans cette école, y a jamais de liens avec une théorie quelconque, on croirait que vous savez pas le faire" »* (6, 135-137). Ce

retour semble vécu comme une vexation : « *Je lui en ai voulu sur le coup, alors clairement, lui dire "Mais vous pensez que j'en suis arrivée là comment ?" »* (6, 137-138). La remarque du RFP paraît ainsi mettre en cause ses compétences. Elle fera ensuite un complément pour répondre à ses attentes. « *Je lui ai fait une page A4 avec de jolis liens théoriques sur le processus de deuil [...] puis il était content. Donc j'ai vraiment fait pour mon prof, pas pour moi. C'était vraiment scolaire »* (6, 139-142). Les liens entre la théorie vue à l'école et la pratique sur le terrain ne sont donc pas faits spontanément. Sa vision de ces deux réalités semble dichotomique : la théorie, abstraite et inutile, à l'école ; la pratique, concrète et efficace, sur le terrain. Ne percevant pas de sens à cet exercice, c'est sous la contrainte qu'elle effectue des liens entre ces deux réalités dans son rapport de stage.

Aline a par ailleurs lu des ouvrages durant son stage, dont elle n'a pas parlé dans son rapport. « *C'est les choses que j'ai lues pendant le stage plus par intérêt »* (14, 536-537). Elle a en effet estimé que ces lectures ne correspondaient pas au type de théorie valorisée par l'école : « *C'est limite des romans, enfin, même s'ils nous apprennent pas mal de choses, mais c'est pas vraiment de la théorie quoi. [...], c'est pas ce que l'EESP considère...* » (14, 538-544). Elle a notamment lu le livre de Fournier (2008) : « *Où on va papa ?* », témoignage d'un père d'enfants en situation de handicap. Elle a également lu « *Je vais passer une bonne journée cette nuit* » (Lavau, 2009), une éducatrice spécialisée racontant son quotidien auprès d'enfants autistes. Ces lectures lui ont été conseillées par sa PF, et sont donc jugées pertinentes par le terrain du stage. Elle a également effectué des lectures pour mener à bien un de ces objectifs. Elle dit d'ailleurs : « *Quand on a un cours à amener, j'étais obligée d'avoir mes ressources théoriques et de pouvoir dire "Voilà, je dis ça parce que" »* (7, 173-174). Ainsi, a-t-elle pris connaissance d'un manuel d'apprentissage de la langue des signes (Companys & Tourmez, 2004), et d'un ouvrage de Cosnier et Brossard (1984), « *Textes de base en psychologie : la communication non verbale* ». Aline a donc utilisé diverses références théoriques comme ressources durant son stage, mais ne les a pas citées dans son rapport de stage (si ce n'est dans la bibliographie). N'ayant pas été spécifiquement conseillées par l'école et ne contenant pas de la théorie « pure » et abstraite, elle estime qu'elles n'ont pas une validité reconnue. Témoignages, exemples vécus, méthodes et manuels ne semblent pas correspondre à sa vision d'une théorie labellisée par l'école, alors qu'ils font sens pour les professionnels de terrain – et pour elle lorsqu'elle se trouve dans l'action. La dichotomie entre la théorie et la pratique apparaît dans la structure même du rapport : la bibliographie mentionne les ouvrages lus durant le stage, mais les références à ceux-ci n'apparaissent pas explicitement dans le rapport. Nous pouvons penser que les représentations d'Aline concernant l'école et la théorie (et peut-être son rapport à la formation) l'empêchent de prendre conscience des articulations qu'elle fait spontanément entre ces deux réalités. Elle semble fantasmer des horizons d'attente de l'école. Elle sous-entend d'ailleurs en avoir une représentation personnelle lorsqu'elle dit : « *Moi et mon image de l'EESP ! (rire) »* (14, 546).

Se définir contre le projet de l'école pour soi

Par ailleurs, elle dit apporter des éléments théoriques dans sa pratique de scout (les concepts d'hypothèses de compréhension, par exemple), ainsi que dans son travail actuel et estime l'avoir très peu fait dans ses stages, ce qui semble peu plausible. Il semble qu'il y ait une question de représentation, mais aussi un mouvement d'affirmation de soi et de son identité contre l'école, une manière de se construire en opposition à elle. Elle dit d'ailleurs : « *Moi je suis très peu la théorie »* (7,168) et d'ajouter : « *si l'apprentissage d'ASE (assistante socio-éducative) avait existé, je pense que j'aurais fait ça »* (7, 176-177). Les deux lieux (scouts et travail) dans lesquels elle amène des éléments de théorie échappent au contrôle de l'école.

Tout se passe comme si, en l'absence d'attentes de la part de celle-ci, elle pouvait admettre la réalité des liens tissés entre théories et pratique.

Aline dit ne pas aimer l'école et exprime une retenue à relever certains points positifs de la formation. Ainsi, avec le recul et du bout des lèvres, elle admet l'aspect utile et positif du rapport de stage par exemple. « *C'est vraiment positif, vraiment, j'ai le droit de le dire maintenant (rire), presque une année après, j'ai le droit de le dire, allez ! (rire)* » (19, 769-770). Elle affirme sa perception de sa propre identité (soi actuel pour soi) (« *Moi je suis de la pratique* », 7, 175) et semble se définir « contre » le projet de l'école pour elle (soi normatif ou soi idéal pour autrui) – devenir une personne qui maîtrise la théorie. Cela peut être lu comme une manière de maintenir sa propre cohérence personnelle dans un moment de transition, et de réduire le conflit entre deux univers en accordant plus de valeur (dans le discours du moins) à l'un de ces deux pôles. Avec le recul d'une année, il semble cependant qu'elle ait moins besoin de se définir en opposition à l'école.

Le rapport de stage semble comporter un enjeu identitaire fort et mettre en lumière les écarts entre identités de soi pour soi et de soi pour autrui, projet de soi pour soi et de soi pour autrui. Ces écarts semblent importants dans une formation en alternance, de par les enjeux de validation et de reconnaissance qui y sont associés. Seul un temps de recul permet à Aline d'initier des ponts entre ces pôles qui lui semblaient opposés lorsqu'elle était en formation. Elle peut alors cueillir consciemment certains fruits de la formation.

On peut lire chez elle un rapport de désengagement affectif (Kaddouri, 2006) vis-à-vis de la formation ainsi qu'une stratégie d'identification au terrain professionnel.

Répondre aux exigences de l'école

Aline vit également un enjeu fort vis-à-vis de l'école, celui de prouver sa compréhension des valeurs qui y sont affichées. Ainsi, le message dominant paraît être celui du professionnel vu comme un praticien réflexif (Schön, 1994). La figure du praticien réflexif semble être une devise de la HETS&Sa-EESP qui influence fortement le programme de formation. Nous retrouvons là l'incidence des grandes orientations politiques de la formation, des courants de pensée dominants qui prévalent dans l'environnement sociopolitique de la formation, sur la pratique des étudiants. Ces derniers doivent tenir certains types de discours pour montrer leur légitimité, leur appropriation des orientations de la formation.

Les remarques du RFP ont également porté sur la forme du rapport : la structure du texte ne facilite pas la lecture par le fait que les mêmes éléments sont développés dans des chapitres différents. « *Il trouvait qu'il y avait juste un problème de lecture qui était pas évidente* » (7, 156-157). A la relecture de son rapport une année plus tard, elle admet que ces remarques étaient justifiées et pose un regard critique sur son travail, ce qui n'était pas le cas lors de la rencontre tripartite. « *Sur le coup j'étais là "Mais arrêtez, enfin, j'en ai marre" !* » (7, 163). Il semble que le recul d'une année lui donne un regard neuf sur son texte. On peut voir se dessiner une prise de distance réflexive : l'écriture du rapport de stage représente un premier moment de prise de distance ; la lecture du rapport de stage une année plus tard, couplée avec un entretien permet, par les questions posées, de pousser plus loin cette prise de recul.

La reconnaissance par le terrain

L'avis de sa PF concernant son rapport de stage est vécu par Aline comme un élément important de reconnaissance. « *Le retour que j'ai eu de ma PF, ça c'était quelque chose qui m'a apporté beaucoup* » (6, 144-145). En effet, contrairement au professeur, la PF ne trouve rien à redire au rapport, bien au contraire elle complimente Aline sur la qualité des écrits qu'elle produit. « *Elle m'a toujours dit « T'es impressionnante, toujours dans les délais, des*

écrits extraordinaires" » (6, 147-148). Elle ira même jusqu'à transmettre un paragraphe du rapport de stage au directeur de la Fondation. Aline semble en recherche de reconnaissance de la part du terrain professionnel. « Je me suis sentie vraiment valorisée et elle a rien repris, enfin, elle m'a dit "Ton rapport je le lis, mais c'est au prof de valider » (7, 151-153). Ainsi, cette reconnaissance reçue lui permet de se situer par rapport à ses compétences. Nous pensons que la reconnaissance du terrain permet de réduire l'écart entre le soi actuel pour soi et le soi actuel pour autrui, et/ou l'écart entre le soi actuel pour soi et le soi idéal pour soi et pour autrui. Son image de soi en tant que professionnelle s'améliore et elle se voit avancer vers l'image de la professionnelle qu'elle aimerait devenir.

Le rapport de stage peut donc comporter un enjeu de reconnaissance de la part du terrain lorsqu'il est perçu comme étant de qualité, par une PF appréciée et considérée comme très compétente. Les exigences du terrain par rapport à cet écrit semblent moins élevées que celles de l'école. La PF rappelle d'ailleurs à Aline que c'est bien le professeur et non elle qui va l'évaluer. Le retour est, comme on l'a vu précédemment, très positif et les seules remarques faites portent sur le vocabulaire du métier à utiliser (ne pas dire « les petits » et « les grands », mais les « enfantines » et « le premier cycle »). Il s'agit donc majoritairement d'exigences concernant l'acquisition de la culture du métier.

6.1.4. Adressage du rapport de stage

Aline estime avoir rédigé son rapport de stage à l'adresse du RFP et de sa PF. « *J'avais tout le temps en arrière fond ces personnes, ça clairement » (11, 350). L'adressage à l'école lui a donné plus de pression que celui au terrain. Le RFP était présent à son esprit, afin de produire un écrit qui corresponde aux attentes de l'école : « Je sais qu'un document que j'ai à fournir pour cette école ou pour un autre lieu sera par écrit de la même manière » (11, 351-352). Pour elle, la manière de vivre cet adressage dépend considérablement du RFP et de la qualité de la relation entretenue avec lui. Ainsi, en formation pratique 1, elle n'avait pas une très bonne relation avec la RFP et donc une plus grande peur d'être jugée ; tandis que sa relation était meilleure avec le RFP de la formation pratique 2. « Si on sait qui va corriger, on va pas rédiger de la même manière. On sait ce qu'ils aiment nos profs au bout de trois ans [...], je pense que ça nous dirige quand même un peu » (12, 444-447).*

L'adressage au terrain semble donc générer moins de pression que celui à l'école. « *Ma PF elle m'a vue tous les jours pendant 5 mois, [...] il me semble que j'essaye d'être un maximum vraie dans mes attitudes avec les autres, [...] je savais que si j'écrivais comme j'avais été sur le stage, avec ma franchise, avec qui je suis, je m'inquiétais pas trop » (12, 413-416). Elle n'a pas eu peur du jugement de sa PF et du poids de la validation. « Là j'étais pas dans le "Ah, qu'est-ce qu'elle aurait besoin de lire [...] pour bien me juger après" » (12, 418-419).*

Aline dit ne pas s'être censurée dans sa rédaction, parce qu'elle était en confiance avec la PF et le RFP. « *Le prof est un prof que j'ai beaucoup aimé comme professeur » (12, 420). Elle s'est donc sentie en confiance pour rédiger son rapport. « Là vu que j'avais un bon contact, ça aide, on a moins cette crainte d'être jugé, même si on l'est toujours quand même » (12, 440-441). Par contre, dans son précédent stage elle dit s'être censurée : « Je sais qu'il y a un passage très clair que j'ai hésité longuement à mettre dans mon rapport de formation pratique 1, qui était ma conclusion, en fait, et qui était très imagée. J'avais une PF qui aimait beaucoup les images [...] Et j'ai hésité longuement à mettre parce que je me suis dit [...] ça sera pris par la personne qui me suit de l'école, comme rien » (13, 459-465). Elle estime être plus influencée par l'école que par le terrain. En effet, s'il n'avait été adressé qu'à la PF, elle aurait produit un écrit différent. « Je crois que tout le chapitre des compétences il serait pas, enfin, ce serait beaucoup moins scolaire comme écrit [...] » (13, 471-472). Aline se plie donc aux horizons d'attentes présumés des représentants de l'école.*

L'enjeu de la validation par l'école semble donc très présent dans la rédaction du rapport de stage. Nous pouvons repérer des stratégies discursives à l'œuvre en fonction des personnes à qui il est adressé : leur statut et fonction, ainsi que la perception de leurs attentes et la qualité de la relation entretenue avec elles.

6.1.5. Processus d'écriture

Pour rédiger son rapport de stage, Aline a d'abord noté tous les items correspondant aux consignes de l'école, puis elle a écrit son rapport de manière linéaire, remplissant le premier chapitre (« Contexte personnel et professionnel »), puis le second (« Analyse du processus ») et ainsi de suite. Cette rédaction lui a pris trois semaines. « *C'est parce que je travaillais, sinon je l'aurais fait en trois jours* » (8, 204-205). Elle n'a ensuite fait qu'une seule relecture pour diminuer le nombre de fautes d'orthographe et de syntaxe. Cette manière de faire montre un rapport à l'écrit assez scolaire. L'écrit semble envisagé comme une corvée, un passage obligé, la pensée posée par écrit n'est pas retravaillée, approfondie, remaniée.

Aline a produit divers écrits intermédiaires qu'elle a utilisés pour rédiger son rapport de stage. « *Il y a tous les documents qui ont été utilisés comme documents de travail pendant le stage [...], mais le plus grand support pour ce rapport là c'était mon journal de bord* » (13, 477-480). Le journal de bord est un outil qu'elle utilise dans tous ses stages. Elle y note des éléments très factuels et concrets (quoi, quand, avec qui), ainsi que quelques questions, sans forcément y chercher des réponses, mais qu'elle reprend dans son rapport de stage. Son expérience lui a montré que les PF ont tendance à vouloir le lire. « *Souvent ils disent "Ah, je pourrais le lire ?" et à partir de ce moment-là on se dit "Mince, qu'est-ce que j'ose mettre dedans ?"* » (13, 483-485). Dans le cas de son deuxième stage, elle a décidé de tout noter sans se censurer. Ce journal a plusieurs fonctions pour elle : couper entre le travail et la vie privée ; mémoriser et reprendre des éléments dans le rapport de stage ; le relire de temps en temps pendant le stage ; garder en mémoire l'expérience ; s'obliger à une écriture régulière ; temporaliser le temps du stage ; traverser les hauts et les bas du stage. Cependant, elle ne pense pas que le journal de bord lui permette de gagner en profondeur dans ses réflexions. Aline s'est également appuyée sur le référentiel de compétences, ce qu'elle admet avec difficulté, s'agissant d'un document donné par l'école. Elle a également jeté un œil sur ses rapports de stage précédents, afin de voir l'évolution de ses compétences. « *Je sais qu'il y a des compétences que j'ai travaillées sur les deux stages finalement, donc je considérais comme partiellement atteintes à la fin du premier, que j'ai pu compléter sur le deuxième* » (14, 533-535). Le rapport de stage est ainsi construit sur une diversité de textes rédigés durant le stage et qui viennent enrichir son contenu.

Le rapport d'Aline a une forme que l'on peut qualifier d'académique : une page de titre donnant toutes les informations ; une table des matières numérotées et comprenant les annexes ; des chapitres et sous-chapitres qui structurent le texte ; des en-têtes et pieds de pages ; une bibliographie presque aux normes APA ; des annexes numérotées ; une mise en page agréable. Ces éléments ne sont pas donnés de manière explicite dans les consignes du rapport de stage, et sont pourtant présents, témoins de l'acculturation d'Aline à l'école et à ses exigences formelles (véhiculées à travers les différents travaux demandés durant la formation). Aline s'est calquée sur les exigences affichées de l'école en termes de contenu. Elle s'assure de répondre aux exigences explicites en tenant compte de tous les éléments de la consigne. Celle-ci lui semble claire et suffisante en fin de formation, ce qui n'était pas le cas lors du stage préalable (« *J'étais démunie totalement, je ne comprenais pas ce qu'on me demandait* », 15, 560). Aline a donc rédigé le rapport en respectant le genre du rapport de stage de type académique. On le voit, le document produit par Aline est un écrit contraint par des exigences explicites et implicites de la part de l'école, exigences vécues comme fortement

prescriptives. Les différents rapports de stage élaborés avant et durant sa formation témoignent de sa progression dans la culture de l'école.

Elle n'a pas souhaité être aidée par les membres de sa famille et n'aurait pas voulu d'un accompagnement plus serré de la part de l'école. En effet, il semble y avoir un enjeu identitaire dans le rapport de stage. « *J'aime bien créer mes documents qui me ressemblent* » (15, 572). Elle précise d'ailleurs : « *C'est plus moi si on me change mes phrases* » (15, 576). Elle estime que le rapport de stage est un écrit intime, à ne pas mettre sous les yeux de trop de personnes. « *C'est trop personnel pour moi* » (17, 647-648), pour être lu par d'autres personnes que celles à qui il est adressé, et pour être travaillé avec d'autres (y compris d'autres étudiants). Pour elle, il y a déjà suffisamment de regards portés sur lui.

Aline a lié contact avec un groupe d'étudiants depuis la première année de formation. « *Entre étudiants on communique énormément [...], puis on voit des aller-retour de questions-réponses : "Comment t'as abordé tel sujet ?"* » (16, 614-616). La communauté de pratique des étudiants semble être une ressource importante, dans la situation d'Aline, au niveau de la rédaction du rapport de stage. « *Il y a plusieurs personnes qui faisaient leur formation pratique 2 qui sont venu me demander "Ah toi t'avais elle à la formation pratique 1, elle est comment ?". [...] "Qu'est-ce qu'elle t'avais dit sur ton rapport ?"* » (12-13, 447-451).

6.1.6. Vécu de la rédaction du rapport de stage

Lors de la rédaction, des émotions sont venues à la surface : « *Certaines situations difficiles que j'évoque, ça remue pas mal, parce qu'en étant devant l'ordinateur [...] y a certaines émotions qui viennent, des questions qui sont toujours là, "Pourquoi est-ce que j'ai pas bougé ?"* » (8, 223-226). Ce sont ainsi les sentiments et émotions ressentis durant les situations concrètes qui apparaissent : des sentiments d'être désemparée, démunie. L'écriture du rapport aurait ainsi un effet cathartique.

Aline a également vécu une difficulté à mettre en mots l'expérience vécue avec justesse. « *De repenser à une situation difficile, c'est pas facile, puis après quand il faut la verbaliser et l'écrire. Encore verbaliser oralement, et puis l'écrire c'est encore une autre chose. Faut trouver les mots justes, être juste avec l'autre acteur de la situation, donc avec certains enfants, et moi-même sur ce que j'ai fait ou pas fait [...] ça remue un petit peu. De nouveau, l'émotion elle vient* » (8, 226-230). L'écriture sur sa pratique n'est pas un exercice aisé, notamment lorsqu'il existe une exigence de vérité et de justesse.

Au-delà de ces émotions, il s'agit d'un écrit produit sous la contrainte, donc rédigé par obligation et non par plaisir. Elle dit accorder beaucoup plus de valeur à la pratique qu'à un écrit sur cette pratique. Certains passages sont plus difficiles à écrire que d'autres, notamment la partie de description des compétences développées, qu'elle a rédigée de manière scolaire.

La rédaction du rapport de stage met également Aline face à son niveau de professionnalisation actuel et à celui qu'elle souhaite atteindre. « *Je retrouvais ce sentiment d'être désemparée, démunie, d'être cette éducatrice pas encore achevée* » (8, 241-242). Aline estime que cette tension apparaît de manière plus forte lors de la formation pratique 2. « *On nous dit "Vous êtes encore stagiaire, donc au niveau responsabilité vous travaillez moins, vous travaillez avec des filets" mais en même temps "vous avez bientôt fini votre formation, faut vous prendre en main, faut avoir de l'assurance, bientôt vous serez engagés, vous aurez les responsabilités d'une éducatrice"* » (8-9, 243-246). Cette pression accentue l'inconfort vécu par Aline face à certaines situations éducatives de stage. « *Alors, quand on est face à des situations, ben on se dit "On a foiré, on n'a pas su gérer, on n'était pas bonne", on se dit [...] "Mince, si on veut m'engager, je vau quoi"* » (8, 247-248).

Aline a ainsi eu le sentiment de devoir prouver sa valeur professionnelle, en vue de son insertion future dans le marché du travail. « *On nous demande presque de prouver finalement,*

qu'on est assez des praticiennes réflexives (rire), le grand thème ! » (9, 250-253). La rédaction du rapport met donc en lumière des écarts entre ce qu'Aline perçoit de son niveau de professionnalisation (soi actuel pour soi) et le niveau de professionnalisation auquel elle aimerait correspondre, ou le niveau qu'elle pense que l'école et le terrain souhaiteraient qu'elle atteigne (soi idéal pour soi / soi normatif pour autrui). La formation pratique 2 semble favoriser l'émergence de ces écarts et tensions, l'insertion professionnelle devenant une préoccupation réelle. Les discours paradoxaux de l'école et du terrain accentuent ces tensions : il s'agit d'être un étudiant encore en apprentissage tout en se projetant comme futur professionnel. L'ambiguïté du discours de l'école et du terrain produit un certain inconfort chez Aline, qui mesure le chemin qui lui reste à parcourir pour devenir une éducatrice employable. Le niveau de professionnalisation à atteindre semble flou, peu défini, ce qui génère de l'inquiétude chez Aline lorsqu'elle essaye de se situer par rapport à celui-ci. Le rapport de stage comporte donc un enjeu fort, celui de faire la preuve de ses qualités professionnelles et de son employabilité.

Aline a le sentiment de s'être peu impliquée dans le rapport. « *Pour moi l'investissement il est moindre. Parce que j'y mets pas mon cœur* » (10, 312-313). Dans un même temps, en se relisant, elle trouve qu'on n'a pas le sentiment d'être en présence d'un écrit minimaliste. « *Je trouve qu'il va assez en profondeur, je trouve qu'il est correct, il répond aux exigences qu'on peut avoir d'un rapport d'un stage de cette durée là* » (10, 315-317). De son avis, ce sont les consignes de l'école qui l'ont obligée à approfondir ce texte. « *Je vous avoue franchement, il y a des moments en écrivant certaines parties [...] j'avais juste envie d'écrire une phrase, de dire "Voilà, c'est fait". Et puis [...] je fais en sorte de faire plus* » (10, 320-323).

Les enjeux de l'évaluation sont fortement présents durant la rédaction du rapport. « *On préfère être évalué en haut plutôt qu'en bas* » (10, 339). Elle n'a pas ressenti un stress lié à l'évaluation, mais une pression, pour que son rapport « *ressemble à quelque chose* » (10, 348). L'enjeu de l'évaluation a donc eu un impact sur le contenu. « *Tout le système des compétences c'est toujours quelque chose qui [...] sont pénibles, [...] je pense qu'il aurait pas été évalué, j'aurais pas fait l'effort de rajouter une petite part de texte personnel* » (10, 323-239). La contrainte des consignes ainsi que l'enjeu de l'évaluation sont a priori sources d'approfondissement et d'une plus grande qualité.

6.1.7. Apports du rapport de stage

Aline a le sentiment que le rapport de stage ne lui a pas apporté grand-chose, par rapport à l'expérience du stage en elle-même. Au fil de l'entretien, elle nomme cependant divers bénéfices liés à cet exercice. Il semble que les questions de l'entretien lui permettent peu à peu de cueillir les fruits de cette rédaction.

Compétences scripturales

La rédaction lui a permis de développer des compétences scripturales (comme tous les travaux demandés durant la formation). Elle estime qu'elle a appris à écrire dans cette école, même si elle pense qu'elle avait déjà un bon rapport à l'écrit avant d'y entrer. Les compétences rédactionnelles développées notamment par le biais de ce rapport sont des compétences essentielles dans son activité actuelle. Le directeur qui l'emploie actuellement lui a d'ailleurs fait savoir qu'il l'engageait en tant qu'éducatrice HES et qu'il attendait d'elle des qualités rédactionnelles et réflexives.

Connaissance du contexte institutionnel

Le rapport de stage a également comme bénéfice de prendre connaissance du contexte institutionnel du stage. « *J'ai mieux compris le contexte de l'institution en l'écrivant (rire), parce que c'est assez complexe comme Fondation, et je m'étais jamais vraiment penchée dessus, donc là j'étais obligée de le faire* » (9-10, 297-299).

Prises de conscience et réflexivité

Outre les compétences rédactionnelles développées, l'écriture du rapport de stage a permis à Aline de faire certaines prises de conscience nouvelles. « *Les moments où j'ai le mieux réfléchi à ça, c'est en écrivant le rapport* » (8, 239-240). L'écriture permet ainsi de mener une réflexion plus profonde sur certaines situations vécues, même si elles ont déjà été discutées avec la PF. Ainsi, en reprenant l'un de ses objectifs de stage, elle prend conscience des raisons pour lesquelles elle n'a pas pu le mener à bien. « *De me dire, mais pourquoi finalement j'ai pas réussi à mettre en place. Et je crois que [...] j'avais posé quelque chose en début de stage, donc je devais m'y tenir [...]. Et est-ce que je le fais juste parce qu'on m'a dit "Tu dois le faire" ou j'ai dit que je vais le faire, ou bien est-ce qu'il y avait plus de sens là derrière, enfin là c'est plus par peur, appréhension. C'est après coup que je me suis dit "Ah mais peut-être que j'avais peur de tout foirer, j'avais trop d'appréhension"* » (9, 266-271). Ainsi, les réflexions qui jaillissent en cours d'écriture sont surtout liées à son propre positionnement dans l'action. L'écriture lui donne un premier recul par rapport à ses attitudes, savoir-faire et savoir-être. Elle sent bien que ce recul, une année plus tard, est encore plus grand : « *Ces réflexions qui sont faites durant l'écriture du rapport sont plus de l'ordre de mon attitude, de la position que j'ai dans mon action, que même si on prend des temps de débriefing après des situations de crise, on va dire, peut-être qu'il y a pas encore assez de recul. Là il y avait déjà un peu plus de recul, puis aujourd'hui y en a encore plus bien sûr* » (9, 277-281).

Aline, nous l'avons vu, a respecté les consignes implicites et explicites de l'école pour rédiger son rapport de stage. Si elle n'avait pas reçu de consignes, elle pense qu'elle aurait produit un document très différent, beaucoup plus créatif. Selon elle, il ne « *serait pas écrit. Ce serait un album photos [...], ce serait des dessins des enfants, enfin, ce serait peut-être un panneau A3* » (19, 754-762). Elle pense cependant que le document aurait manqué de profondeur réflexive. « *Si j'étais totalement libre dans un rapport de stage, il serait beaucoup moins profond. [...] L'écrit ça nous oblige vraiment à se mettre dans une manière de penser qui nous oblige à aller profondément, à aller vraiment chercher des choses assez pointues, ça c'est inévitable. C'est vraiment positif, vraiment, j'ai le droit de le dire maintenant* » (19, 765-769).

Le rapport de stage oblige à évaluer l'atteinte des objectifs, il permet donc un processus d'auto-évaluation. « *En le rédigeant, je me suis rendue compte à quel point j'avais un objectif de stage qui avait cartonné, [...] et un autre où j'étais vraiment pas satisfaite de moi au final* » (10, 301-304). Cette rédaction permet également d'entraîner la capacité à s'interroger sur soi-même, aptitude qu'elle a aiguisée durant sa formation. « *Ce rapport, c'est une pierre de plus dans cette introspection* » (18, 734-735).

Processus de formation et d'acculturation

Les différents rapports de stage produits avant et durant la formation sont comme des témoins du processus de formation d'Aline : le vocabulaire, la qualité des écrits évoluent. « *C'est comme ça que je vois ce que j'ai appris au niveau de l'écrit* » (11, 391). Les rapports de stage précédents étaient moins approfondis que ce dernier rapport selon elle.

En entrant en formation, Aline a intégré la communauté de pratique de la HETS&Sa-EESP. Elle voit l'école comme porteuse d'une culture étrangère qu'elle a dû apprendre au fil de sa formation. « *Les copines avec qui j'ai fait ma formation [...] quand on parle de notre travail, on sait que les gens qui sont autour de nous [...] vont se dire "Mais elles parlent quelle langue ?" et nous on est là, "Mais on parle éespéen", enfin, c'est des termes, c'est des manières de tourner les phrases* » (11, 357-362). Lorsqu'elle produit des travaux pour l'école, elle mobilise cette langue. « *Il y a un registre de mots et de phrases typés EESP, clairement. Faut parler de "redondance", de "compétences", de "ressources", de "quelque chose qui est adéquat ou qui ne l'est pas"* » (11, 353-354). Pour elle, il y a comme un « bouton » (11, 280) qu'elle allume ou éteint pour parler ce langage, en fonction des contextes. Aline transfère ainsi la culture du travail social dans différents contextes et communautés de pratique (terrain professionnel, scouts). Cela démontre que la théorie est bel est bien une pratique, mobilisable sur le terrain où prend place l'activité.

Pour Aline, c'est bien tout son parcours à l'école qui permet d'intégrer cette culture. Le rapport de stage est le témoin de cette acculturation. « *Vu que c'est un des derniers documents que j'ai fourni pour cette école, clairement c'est le reflet de combien j'ai appris dans ce langage, dans cette culture* » (12, 402-404). Cette culture semble correspondre à son identité professionnelle, mais pas à ce qu'elle définit comme son identité personnelle. « *Pour moi clairement j'écris du HES, du bien, du intellectuel, tout ce que je ne suis pas vraiment, que j'ai appris à retranscrire* » (12, 366-367). La formation en alternance la confronte à une double identité : ce qu'elle définit comme son identité propre et son identité professionnelle en construction. Le passage d'une identité à l'autre semble correspondre à un basculement culturel, un changement de langage - et de pratique, peut-on supposer. Le rapport de stage paraît refléter l'intégration d'Aline dans la culture professionnelle du travail social. Dans un même temps, selon ses dires, l'exercice d'écriture participe également à l'acquisition de cette culture, mais de manière accessoire.

Re-narcissisation

Le rapport de stage semble comporter un enjeu de reconnaissance personnelle lors de la relecture du document. « *Ce matin j'ai dit à mes collègues "Ah, j'ai dû relire un de mes rapports de stage, wouahh, je suis vachement intelligente !". Moi, quand je lis ça, je me dis, "Wouahh !". Enfin, ça fait quand même, il me semble qu'il est bien écrit, enfin, par rapport à la personne, que je suis, assez Olé Olé* » (9, 287-290). Avec le recul, elle voit ce rapport comme une œuvre qu'elle a produit durant sa vie et dont elle peut être fière, tout comme un architecte peut être fier de ses grandes réalisations. « *C'est une sacrée valorisation encore aujourd'hui, mais qui n'est pas la même qu'en écrivant* » (18, 710-711).

Clôture du stage

Pour Aline, le rapport de stage permet de clôturer le stage et de le garder en mémoire. « *Y a beaucoup de gens qui ont une boîte à souvenirs où ils ont tous les trucs de leur enfance [...], ils mettent tout dedans, puis après ils mettent un nœud pour le fermer. Puis j'ai l'impression que le rapport c'est ce qui, je fais mon nœud puis voilà, le stage il est fini, il m'a appris beaucoup, c'est toujours là, je peux toujours aller rechercher les choses dans ce que j'ai vécu et ce que j'ai appris, mais j'ai mis le nœud, et puis les choses qui m'ont fait trop mal, les choses que je veux pas, ben je peux les laisser* » (18, 738-744). Le début du stage est marqué par la préparation du stage, l'appréhension de l'inconnu (« *Moi je déteste l'inconnu* », 14, 509), puis vient la prise de connaissance avec le lieu, le vécu de stage que le journal de bord accompagne (« *Le journal de bord, il met des points, des jalons dans le processus qu'on fait*

sur le stage », 18, 744-745). Et finalement, « on doit partir » (14, 513). Le rapport de stage sert donc à accompagner cette expérience particulière. « *Le statut de stagiaire, c'est sacrément quelque chose [...] se plonger dedans, puis repartir. Faire les choses en se disant, de toute manière dans trois mois les enfants, ils se souviennent plus de moi* » (18-19, 746-748). A la rédaction du rapport, elle n'avait pas pris conscience de cette fonction essentielle du rapport de stage. « *C'est pas une partie de plaisir, et puis je le fais parce qu'il faut hein. Mais, en même temps, cette idée que la boucle est bouclée, je le vois maintenant. Je l'aurais pas dit l'année passée. Non, c'est bien de faire le rapport* » (19, 750-752). On le voit, la position de stagiaire est une position complexe, qui génère de l'inconfort identitaire. Inconfort que le rapport de stage peut aider à accompagner.

6.2. Analyse de l'entretien de Sylvie

Sylvie a 25 ans au moment de l'entretien. Elle a effectué sa formation à plein temps dans l'orientation éducation sociale. Elle effectue actuellement son stage de formation pratique 2.

6.2.1. Contexte personnel, professionnel et de formation

Sylvie a effectué sa scolarité dans l'orientation en Voie Secondaire à Option dans le canton de Vaud (VSO), puis elle a fait une année de raccordement pour accéder au gymnase, qu'elle a suivi en option socio-pédagogique. Avant de débiter la formation à la HETS&Sa-EESP, elle a effectué deux stages (dans un foyer pour enfants et dans une institution psychiatrique). Elle dit avoir toujours eu de la difficulté avec les écrits. « *Maintenant je suis à la fin de ma formation, je peux dire qu'il y a eu beaucoup d'écrit et ça m'a beaucoup posé de problèmes en fait. Mais bon, je me suis toujours sortie à la limite* » (20, 820-822). Ainsi, elle a eu dû mal à mener à bien la rédaction du rapport de stage durant son stage préalable. « *Moi j'ai toujours eu du mal à écrire des rapports, même mon premier rapport de stage, [...] j'ai traîné, j'ai eu beaucoup de mal à le faire* » (20, 816-819). On ne peut qualifier ce parcours scolaire d'aisé. Sylvie a en effet dû déployer des efforts conséquents pour accéder à la voie gymnasiale, efforts qu'elle a poursuivis lors de sa formation à la HETS&Sa-EESP. Son rapport à l'écrit est difficile, ce qui a une incidence certaine sur son parcours de formation, truffé de travaux écrits.

6.2.2. Contexte de rédaction du rapport de stage

Sylvie avait 23 ans au moment de la rédaction du rapport de stage. Il s'agissait de son stage de formation pratique 1. Celui-ci s'est déroulé dans le Foyer E, auprès d'adolescents de 14 à 18 ans en rupture scolaire, sociale, familiale ou professionnelle, placés par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ). « *C'est en but de les responsabiliser et d'avoir un appartement à eux. [...] de pouvoir se détacher puis de construire leur vie un peu autonome* » (20-21, 1833-835). Le rapport de stage, de 14 pages, n'a pas été accepté du premier coup.

Sylvie a eu de la difficulté à trouver une place de stage. « *J'ai fait avec les listes qui restaient, et il ne restait pas grand' chose* » (20-21, 835). Son sentiment vis-à-vis de ce lieu de stage était plutôt mitigé. « *En plus c'était assez loin de chez moi, déjà à la base ça ne m'arrangeait pas. Mais bon, le fait que ce soit avec des ados, ça m'a motivée, parce que moi c'est une population qui m'intéresse, [...] mais j'avais pas plus d'attrait que ça par rapport à ce lieu* » (21, 844-847). Sylvie a donc effectué son stage sur un terrain professionnel qui ne correspondait pas à ses intérêts personnels. Le choix fut motivé par une stratégie de formation que nous pourrions qualifier de pragmatique : trouver un stage, quel qu'il soit, afin de pouvoir

valider sa formation pratique. Nous relevons cependant que le travail auprès de la population adolescente semble s'insérer dans son projet professionnel et de formation.

Le point fort du stage tient à la qualité des liens que Sylvie a noués avec les usagers du foyer. A contrario, elle relève différents éléments qu'elle juge négatifs. « *Avec mes collègues, avec le mandat institutionnel, j'avais un peu de mal, parce que ce n'était pas forcément en accord avec ce que moi je pourrais imaginer. Eux ils avaient un cadre qui était assez souple, qui n'avait pas beaucoup de règles, y avait des exigences très floues* » (21, 849-852). La nature même du travail ne lui a également pas convenu. « *J'avais l'impression de vraiment perdre mon temps, parce que je passais une bonne partie du temps au bureau, les jeunes soit ils partaient le matin tôt, [...] ou soit ils venaient en coup de vent* » (21, 852-855). Pour pallier à l'ennui, Sylvie a cherché à donner du sens à son activité. « *J'ai essayé de construire des relations avec les jeunes, essayé de les aider dans leurs démarches de trouver un travail* » (21, 855-857). La mise en place de ces démarches n'est pas allée sans difficultés. « *C'est vrai que c'était toujours compliqué parce que les ordis étaient au bureau, donc quand les éducateurs faisaient des appels, les jeunes devaient sortir, donc c'était toujours des relations très conflictuelles autour de ça* » (21, 865-867). Le vécu de Sylvie quant à son stage est partagé entre l'aspect intéressant et professionnalisant de la relation avec les usagers, et les difficultés liées à la mission institutionnelle. Il semble que les valeurs et représentations professionnelles de Sylvie entrent en conflit avec celles de ses collègues. Elle ne se reconnaît pas dans les pratiques professionnelles observées et semble vivre des tensions entre son projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui.

Sylvie a vécu une relation qu'elle juge difficile avec sa PF. « *Quand j'ai posé mes objectifs, ma PF elle me disait "Ouais, il faudrait que tu fasses attention, parce que nous on pourrait aussi le faire, il ne faudrait pas que ce soit mal vu de l'extérieur que toi tu fais ces objectifs là, d'aide de recherche, et pas nous". Je disais "Oui mais je veux dire, moi je vais pas rester là à me tourner les doigts et à rien faire"* » (21, 861-864). Elle a le sentiment que son engagement auprès des usagers a suscité de la jalousie. « *En surface, c'était assez superficiel comme relation : on rigolait et tout. Mais intérieurement, moi j'arrivais pas* » (21, 871-872). Sylvie a eu de la difficulté à se situer dans cette relation. « *C'était une personnalité qui collait pas du tout avec moi et c'était difficile parce qu'elle me faisait tout le temps des reproches [...] mais un peu avec l'humour* » (21, 872-874). Sylvie souligne que sa PF était en cours de formation de PF à la HETS&Sa-EESP, un de ses professeurs était d'ailleurs le RFP de Sylvie. « *Elle essayait d'appliquer des choses qu'elle avait vues à l'école, mais c'était, elle m'écoutait pas forcément moi, mes envies. [...] C'était pas une relation proche d'apprentissage où on a confiance* » (21, 878-880). Sylvie a vécu une forme de conflit de personne, qui n'a jamais été nommé. De plus, elle s'est positionnée contre les pratiques professionnelles défendues par la PF, refusant d'être cantonnée à un rôle de passivité.

Sylvie ne s'est pas non plus sentie encadrée de manière formative par l'équipe, excepté par un collègue, que l'on peut qualifier d'autrui significatif. « *Je pense que j'ai beaucoup appris avec un autre collègue [...], on est arrivé en même temps, donc on avait un peu ce recul, cet effet de nouveau de se dire qu'il y avait des choses qui ne jouaient pas. Donc avec lui j'ai beaucoup pu échanger, et ça je pense que c'est le point vraiment positif de mon stage* » (21-22, 883-886). Ce stage lui a permis d'affiner son projet professionnel et de clarifier son identité professionnelle, de même que ses valeurs et sa vision du métier. « *On voit en fait ce qui nous correspond pas. Le fait de pas avoir de cadre, qu'il y ait autant de légèreté, ben moi je me suis rendue compte que finalement c'était quelque chose qui était important pour moi, d'avoir un cadre, pas forcément strict ou sévère, mais qui soit cohérent en tout cas* » (22, 891-893).

Son stage a été noté B. Sa PF souhaitait lui donner un A, et le RFP a fait baisser la note. A la stupéfaction de Sylvie, sa PF s'est dite totalement satisfaite du stage. « *C'est drôle parce que son rapport il est très positif. Je suis la meilleure stagiaire qui existe, [...] c'est un peu*

paradoxal par rapport à mes impressions » (26, 1096-1098). Sylvie en vient à douter de ses perceptions. « *Pour moi c'est bizarre, mais elle avait rien contre moi, [...] c'est un truc qui restera un peu un mystère* » (22, 904-906). Nous pouvons penser que Sylvie a eu une perception tronquée de l'avis de sa PF quant à la qualité de son stage. Nous pouvons également poser l'hypothèse de l'existence d'enjeux de reconnaissance « cachés » pour la PF (être reconnue comme compétente par le site de formation).

6.2.3. Vécu de l'écart entre l'école et le terrain

Le rapport de Sylvie n'a pas été accepté du premier coup par le RFP, car il manquait des références théoriques. « *Il m'avait demandé de lire un livre, d'avoir un apport théorique et je l'avais pas introduit dans mon rapport. Et j'ai fait ce complément, mais il m'a dit que c'était pas satisfaisant, mais il m'a quand même fait passer* » (22, 923-926). Le RFP l'a cependant mise en garde par rapport à son prochain rapport de stage, dans lequel il souhaite voir plus de liens théoriques. Il lui a également fait un retour concernant la forme de son rapport (orthographe et syntaxe). Elle estime que le RFP a un penchant pour la théorie. « *Le prof est assez théorique, donc moi je pense que j'ai beaucoup basé mon rapport sur la pratique et la théorie je pense qu'il n'y a rien du tout, j'en suis consciente, mais parfois quand il faut faire des liens à tout prix, moi je suis pas très convaincue* » (24, 935-938). Elle n'a pas vu le sens de ce complément, qu'elle a vécu comme une difficulté supplémentaire. « *J'aurais préféré qu'il me mette un C et que j'aie pas de complément à faire* » (24, 940-941). Sylvie semble avoir du mal à correspondre aux attentes de l'école, qu'elle vit comme théoriques et en décalage avec son expérience de stage. Elle semble ainsi avoir une vision clivée de la théorie et de la pratique : la théorie à l'école et la pratique sur le terrain. Dans ces conditions, la rédaction du rapport de stage apparaît comme une épreuve s'ajoutant à celle du stage.

La PF souhaitait voir à l'avance le rapport de stage : « *J'avais la pression de la PF qui me disait " Alors, c'est quand que tu me montres ton rapport ?" »* (24, 943-944). Elle n'a par contre pas reçu d'accompagnement de sa part, ayant rédigé le rapport au dernier moment. Selon sa perception, la PF s'inquiétait surtout d'éventuelles critiques que Sylvie aurait pu émettre à l'encontre du Foyer. « *Elle voulait avoir un droit de regard sur mon rapport, [...] dans le sens que si je disais des choses qui n'étaient pas forcément très positives pour l'institution, heu, enfin elle me taquinait un peu avec ça, [...] j'avais l'impression qu'elle faisait passer le message "Tu fais gaffe à ce que t'écris" »* (27, 1100-1104). Sylvie s'est alors renseignée lors d'un séminaire d'intégration. « *Pis bien sûr la prof a dit "Non, quel scandale !" »* (26, 1107). Sylvie a alors transmis cette information à sa PF, mais a quand même gardé en mémoire ses injonctions. « *Mais je pense que peut-être que ça m'a un peu freinée le fait qu'elle me dise ça, même si j'écris ce que je veux, mais quand même, un petit peu conditionnée* » (26, 1110-1112). Si l'on en croit Sylvie, les attentes de la PF vis-à-vis du rapport de stage concernent surtout l'image du Foyer qui pourrait être donnée à l'école. Elle semble souhaiter que Sylvie présente une analyse positive du lieu de stage et – pouvons-nous penser – de l'accompagnement qu'elle a reçu. Le rapport de stage paraît donc traversé d'enjeux qui dépassent la formation et la professionnalisation de Sylvie.

La PF a lu le rapport le jour suivant sa rédaction et l'a trouvé de bonne qualité. « *Elle a trouvé bien, elle m'a dit "Ah, j'aime bien ta manière d'écrire" »* (27, 1115). Comme elle n'est pas de langue maternelle française, Sylvie pense que cela explique ce retour positif. « *Elle est aussi étrangère, donc elle parle pas forcément très bien le français, elle a un accent assez prononcé, [...] je sais pas si quelqu'un qui parle très bien français me dirait ce genre de chose* » (26, 1115-1118). Elle a par ailleurs fait peu de commentaires. « *Elle l'a eu vraiment quelques jours avant, donc, je pense qu'elle l'a lu vite fait* » (27, 1122-1123). Hormis les

attentes concernant l'image du Foyer, la PF paraît faire preuve de peu d'exigences concernant la forme et le fond du rapport de stage.

Nous voyons là une forte différence entre les attentes de l'école et celles du terrain. L'école est la gardienne des exigences concernant la forme du rapport ainsi que l'intégration de la théorie. Dans un même temps, Sylvie n'a pas donné l'occasion à la PF de lui donner un retour conséquent. Nous estimons que la qualité de leur relation a eu un impact fort sur l'écriture du rapport et son accompagnement. A l'image du stage, durant lequel Sylvie s'est peu livrée à sa PF par manque de confiance, elle a gardé cette dernière à distance lors de la rédaction. Nous observons également que le retour positif reçu de la PF n'est pas vécu comme une marque de reconnaissance et de valorisation, par le fait que celle-ci ne maîtrise pas bien le français. Il semble que les compliments soient vécus comme valorisants dans la mesure où ils proviennent d'une personne estimée et tenue pour compétente dans le domaine concerné.

6.2.4. Adressage du rapport de stage

Sylvie avait en tête durant toute la rédaction les personnes à qui le rapport était adressé : la PF et le RFP. « *C'était je pense totalement présent* » (24, 980).

Le fait que le rapport soit lu par le terrain a notamment été une forte contrainte. « *Il y a des bouts où c'est assez joli en fait, mais c'est pas forcément vrai. Enfin je veux dire, que j'ai écrit que j'ai pu faire ça bien, que j'ai pu faire de bonnes expériences, je pense que si y avait pas la lecture sur le terrain, je me serais permise de dire autre chose et plus de ce qui n'allait pas, de mon ressenti, de comment j'ai vécu mon stage, de la difficulté que j'ai eu avec ma praticienne formatrice, donc ça je pense que ça de gros enjeux aussi* » (23-24, 980-985). Elle ne pense pas avoir menti dans le rapport, mais avoir caché certains aspects. « *Quand je l'écris on le comprend plus comme "J'ai renoncé à des valeurs, donc je me suis adaptée". [...], mais ça dit pas que j'étais pas forcément à l'aise avec tout ça. J'ai plus misé sur la relation avec les jeunes, qui était assez positive pour moi. Donc [...] j'ai pas forcément dit des mensonges, j'ai plutôt dit qu'un côté de la vérité* » (24, 991-995). On le voit, l'adressage au terrain, dans ce contexte particulier de stage, est source de censure pour Sylvie. N'ayant pu aborder les difficultés directement avec sa PF, elle ne peut se permettre de les exprimer clairement dans son rapport. Les difficultés vécues ne sont ainsi pas travaillées par le biais de cet écrit.

L'enjeu de la validation est vécu fortement par Sylvie. Cette pression explique selon elle le fait qu'elle a caché certains éléments de son vécu de stage. « *On est quand même notés là-dessus, donc les critiques dans le social sont très bien venues, mais au moment où on les fait, c'est pas forcément comme ça [...], si on critique comment s'est passé le stage, que la relation elle était pas bonne, je me doute que j'aurais eu un B* » (24, 985-988). Sylvie déploie ainsi des stratégies discursives afin d'obtenir une note satisfaisante.

Sylvie pense qu'il aurait été intéressant de rédiger un second document, adressé au RFP, dans lequel elle aurait exprimé ses difficultés. Elle ne le considère pas comme un écrit destiné à prendre du recul, mais comme une manière d'informer l'école. « *J'écris peut-être deux pages à mon référent, après que le stage soit fini, comme ça il n'y a plus les enjeux [...] d'arrêter en cours de chemin et de recommencer un autre stage, mais qu'il sache pour le prochain stagiaire* » (24, 1026-1031). Pour le coup, son RFP n'a pas été informé de la situation. « *J'ai hésité à aller voir mon référent école, pour lui parler de la relation, parce que je me suis dit peut-être que ça va me porter préjudice à la fin, que ça va ressortir et que je vais pas réussir mon stage à cause de ça. [...] Mais après il y a plein de choses qui rentrent en compte, le fait que si ça se passe pas bien et qu'on décide d'arrêter le stage, pis d'en recommencer un autre, [...] c'est un peu compliqué, donc on se tait et puis on serre les dents* » (25, 997-1002). Sur le moment, elle avait hâte que le stage prenne fin. « *J'ai un peu bâché ce rapport, [...] j'étais contente de terminer ce stage, [...] je sais pas si j'aurais voulu avoir une prise de conscience*

ou de recul par rapport à tout ça. J'avais envie que ça s'arrête et puis voilà. C'était une expérience pour moi, [...], mais ça s'arrête là » (25, 1033-1036).

N'ayant pas reçu l'autorisation de l'école de scinder en deux les vingt séances obligatoires de supervision, elle n'a pas bénéficié d'une supervision durant ce stage. Elle pense que cela aurait pu être un lieu précieux pour exposer la situation et aborder les difficultés liées à sa PF. Dans son stage actuel, la supervision l'aide à exprimer ce qu'elle vit. « *En trouvant les bons mots, sans blesser, sans forcément faire du rentre dedans [...], mais en parlant de soi* » (24, 1020-1021). Elle pense cependant qu'il aurait été important d'avoir un espace pour partager ses difficultés et parler de son projet professionnel. « *Pouvoir poser des choses ensuite. Sans que ça influence la note, parce que on peut pas baser une note sur les impressions ou sur l'effet que le stage a eu sur nous* » (29, 1247-1248).

Sylvie n'a donc pas pu travailler ses difficultés de stage, que ce soit par écrit ou par oral. Sa stratégie d'étudiante a visé à réussir coûte que coûte sa formation pratique. On peut penser que sa situation était inconfortable, mais cependant supportable. Ses propres ressources lui ont donc permis de mener à bien sa formation pratique. Nous relevons cependant que certaines difficultés vécues n'ont pu être travaillées dans le cadre du dispositif de formation.

6.2.5. Processus d'écriture

Nous l'avons vu, Sylvie dit avoir toujours eu beaucoup de difficultés à produire des travaux écrits. Ce rapport de stage, elle l'a rédigé au dernier moment, en l'espace de quelques heures. « *J'ai fait ce rapport en une nuit ! (rire)* » (24, 943). Elle se définit comme une personne qui s'y prend régulièrement de cette manière dans sa vie quotidienne et dans sa formation. « *Je sais pas si vous connaissez la procrastination, c'est le fait de tout remettre à plus tard et moi je suis totalement comme ça* » (24, 951-952). Elle ne s'y était cependant jamais prise aussi tardivement pour élaborer un document de cette importance. « *Je suis quelqu'un qui fonctionne assez à la dernière minute. Mais jamais autant. Là je me suis étonnée. Comme quoi ben c'est pas très sérieux. Mais c'est vrai que je l'ai fait en une journée et je l'ai fini à 5 heures du matin et puis le lendemain je travaillais à 9 heures* » (24, 944-948). Elle est actuellement en train d'effectuer son second stage de formation et tente, avec difficulté de s'y prendre un peu plus en avance. « *Et ça donne pas forcément un travail de qualité, ça je le reconnais. [...] C'est vrai qu'il faut être structuré et je le suis pas du tout* » (24, 954-958). Le rapport de stage produit par Sylvie n'est pas un écrit qui a été travaillé, approfondi. Il est écrit d'une traite et rapidement, sans être envisagé comme un écrit réflexif.

Pour élaborer son rapport de stage, elle a d'abord écrit les titres, puis a rédigé chaque chapitre au gré de son inspiration. « *J'essaye toujours de faire une petite phrase d'introduction et puis ensuite de mettre des mots clés et suite à ça je construis mon texte et, mais c'est pas dans l'ordre en fait, je vais par rapport aux points qui m'inspirent un peu le plus, avec qui j'ai le plus de facilité à dire des choses ou que j'ai de la matière* » (25, 1055-1058). Elle n'écrit donc pas son rapport de stage de manière linéaire, en commençant par le premier chapitre. « *Parce qu'il y en a parfois où j'ai pas beaucoup de matière, donc c'est un peu fait à la va vite* » (25, 1058-1059). Elle a également relu le rapport qu'elle avait rédigé lors de son stage préalable pour se souvenir de la manière dont elle s'y était prise. Sylvie suit donc les consignes données par l'école, essayant de coller aux attentes de cette dernière.

Les chapitres descriptifs ont été les plus simples à écrire pour elle. « *L'introduction, la présentation du contexte professionnel, ça c'est assez facile. Tout décrire la fondation, les jeunes, les bénéficiaires, ça c'est assez simple pour moi. Heu, tout ce qui est un peu technique, les gestes pratiques : une journée type ou ce genre de choses, [...] c'est des choses assez descriptives, donc là, j'arrive* » (26, 1062-1065). Il lui était par contre plus difficile d'écrire les passages où elle devait parler d'elle, ainsi que les parties plus réflexives. « *Je pense que*

l'analyse critique c'est ce qui a été le plus difficile et les objectifs [...] j'ai l'impression d'avoir fait ça [...] sans y mettre beaucoup du mien, j'ai plutôt fait sur les faits et c'est pas forcément très investi » (25, 1073-1076). Elle pense avoir omis des éléments dans le chapitre « Découvertes personnelles et professionnelles », de même que dans le chapitre « Processus réalisé », qui est vraiment très court. Elle a peu investi le chapitre qui décrit l'atteinte des objectifs, elle l'a rédigé de manière superficielle, en restant sur un niveau de description. Le développement des compétences lui a également posé problème. « *Je pense pas que j'ai fait une réflexion ou une analyse un peu plus loin que ce qui s'est réellement passé. Je suis restée très terre-à-terre, un compte-rendu »* (25, 1077-1079). Elle a par contre développé la conclusion. « *Je l'ai travaillée, j'ai mis des mots clés, j'ai pu approfondir »* (25, 1079-1080). Sylvie a eu plus de facilité à rédiger les passages qui comportent des descriptions et éléments factuels. L'exercice d'analyse semble plus difficile que celui de la simple description. De notre point de vue, le manque d'accompagnement reçu lui a donné peu d'occasions d'élaborer son vécu de stage en amont de la rédaction du rapport. La pensée n'ayant pu mûrir, la qualité d'analyse restituée dans le rapport s'en ressent. Les difficultés d'écriture de Sylvie ne lui facilitent certainement pas la tâche dans ce genre d'exercice.

Sylvie a tenu un journal de bord tout au long de son stage. « *Pas quotidiennement, mais avec des situations qui me touchaient ou des avancements, enfin des réflexions »* (25, 1049-1050). Le journal de bord s'est montré un outil précieux. « *Parfois j'insultais aussi ma PF, enfin j'insultais non, mais je disais ce qui n'allait pas, donc c'est vrai que je le faisais par écrit. Heureusement que j'ai eu cet écrit... sinon »* (25, 1071-1072). Elle l'a relu pour rédiger son rapport de stage. « *Pour le processus réalisé, je me suis beaucoup basée, il me semble, sur mon journal de bord, donc toujours en essayant de noter les points clés que j'avais envie de faire ressortir »* (25, 1067-1068). Le journal de bord a notamment servi d'exutoire à certaines émotions vécues, mais aussi de lieu d'élaboration de la pensée.

Elle ne se souvient pas d'avoir reçu un réel encadrement de l'école, si ce n'est la lecture des consignes en classe, et ne pense pas qu'elle aurait eu besoin d'un accompagnement plus serré. « *C'est quelque chose qui est assez personnel, parce que on vit quelque chose sur le terrain, donc l'école je sais pas dans quelle mesure pourrait m'aider et le terrain ben dans cette situation non »* (26, 1128-1130). Elle se définit comme une personne indépendante. « *C'est pas moi qui irais forcément demander de l'aide si j'ai un souci par rapport à la rédaction de mon rapport. Peut-être mon entourage, les gens qui sont avec moi à l'école, mais sans plus quoi, enfin c'est des choses qui sont assez, qu'on vit [...] sur le terrain, donc je me vois mal que quelqu'un puisse m'aider »* (26-27, 1132-1135). Elle irait plus facilement demander de l'aide à des collègues de cours. Par contre, si elle avait eu plus de temps, elle aurait fait relire son rapport afin de recevoir un retour concernant la forme du rapport.

Le rapport de stage semble donc être un écrit très personnel, presque intime, retranscrivant une expérience particulière vécue par son auteur. Malgré ses difficultés liées à l'écriture, Sylvie estime qu'elle n'aurait pas eu besoin d'accompagnement dans cet exercice. L'école n'est a priori pas perçue comme pouvant apporter une aide efficace.

6.2.6. Vécu de la rédaction du rapport de stage

Nous l'avons vu, Sylvie a rédigé son rapport de stage au dernier moment. « *Moi ça me stresse vraiment, donc je reporte pour soulager un peu mon angoisse et après quand j'ai l'adrénaline de stress jusqu'au bout, ben je le fais, par force. Et ça donne pas forcément un travail de qualité »* (23, 952-954). Elle a vécu cette rédaction comme une lutte. « *J'étais entre : J'abandonne ou je continue, j'essaie. [...]. Et c'était assez difficile de devoir tenir, parce que, de devoir se motiver, de se dire "T'y vas", "T'as bientôt fini" et tout ça, pendant la nuit, enfin*

c'est assez particulier » (23, 961-963). Ce sentiment de stress a certainement impacté la qualité de la pensée ainsi que sur celle de la production finale.

Sa motivation pour mener à bien cette rédaction malgré tout a tenu à sa peur d'échouer le stage. « *Je savais que j'avais un échec au bout, enfin si je le rendais pas, [...] j'aurais peut-être eu un F, donc refaire le stage, donc ça a des grosses conséquences* » (23, 967-969). De plus, elle avait déjà échoué un module de la formation, ayant abandonné le travail de validation en cours de rédaction. Elle ne pouvait se permettre de réitérer l'expérience. « *Donc il y avait un enjeu total, là ça rigole pas quoi* » (23, 977).

Il n'agit donc pas un travail effectué avec plaisir. « *S'il y a un sujet qui me passionne, qui m'intéresse vraiment, je vais me donner à fond. Mais si c'est un truc un peu comme ça, je me dis "Ben tu passes" et ça s'arrête là* » (26, 1040-1042). Elle a fait en sorte de réussir le stage. « *C'est le minimum, j'ai vraiment fait le minimum pour passer. Je l'ai pas relu par exemple, [...] je l'ai fini et je l'ai envoyé. Donc peut-être qu'il y a des fautes, enfin sûrement. Ouais, je l'ai bâché jusqu'au bout quoi. C'est un investissement pas très grand* » (26, 1044-1046). Sylvie a donc a priori peu investi cet exercice.

6.2.7. Apports du rapport de stage

Sylvie estime que la rédaction du rapport ne l'a pas poussée à faire des réflexions plus approfondies. « *En le relisant, je me suis pas dit, "Ah oui, c'est vrai en fait, t'as appris plein de choses pendant ce stage [...]", enfin pour moi, ce que j'ai vécu sur mon stage, d'écrire 13 pages là-dessus, ça m'a pas forcément poussé à une autre réflexion, [...] c'est resté assez basique* » (27, 1144-1147). Elle ne pense pas non plus que la rédaction du rapport l'ait aidée à développer son identité professionnelle. Elle a pris conscience de certaines de ses valeurs professionnelles durant le stage, mais ne les a pas partagées avec sa PF et le RFP.

Sylvie pense que le fait que le stage ne lui ait pas convenu a une incidence sur le document produit. En effet, le stage qu'elle effectue actuellement lui plaît, la relation avec la PF est bonne, ce qui la motive à produire un écrit de qualité. Elle se sent aussi plus libre et a le sentiment qu'elle aura moins d'éléments à cacher, ne vivant plus les mêmes enjeux que dans son premier stage. « *Pour le deuxième stage, j'essaye d'y mettre du sens. Parce que c'est un stage qui me plaît, [...] c'est vrai qu'avec la supervision, avec tout ça, j'ai déjà quelques pistes, je vais déjà pouvoir mettre quelques mots clés, parce que j'ai déjà fait des découvertes* » (27, 1155-1159). Ayant le même RFP pour ce deuxième stage, elle anticipe ses attentes en matière d'apports théoriques, mais ne va y mettre que ceux qui font sens pour elle. « *Mais si c'est juste pour faire plaisir à un prof, moi je j'ai du mal quoi. Mais du moment que moi j'y vois du sens [...] et ben on y met du sien* » (27, 1144-1147). Le contexte de rédaction semble donc avoir une forte incidence sur les effets formateurs de cet exercice.

Au fil de l'entretien, Sylvie nomme cependant quelques bénéfices qu'elle a retirés de cette rédaction. Elle pense que le rapport de stage lui a permis de développer des compétences en diplomatie. « *Peut-être sur la stratégie d'éviter un peu de mettre des choses compromettantes, de trouver des mots ou des formulations qui sont acceptables par les personnes qui le lisent* » (27, 1149-1150). Sylvie a effectivement mesuré ce qu'elle pouvait exprimer dans son rapport de stage et ce qu'elle pensait préférable de masquer. L'adressage ainsi que le contexte du stage développent l'art de choisir ses mots.

Pour Sylvie, l'existence du rapport de stage marque le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'un stage de découverte, mais bien d'un stage de formation comprenant des objectifs, des compétences à développer. « *Donc c'est vrai que ça peut être un peu rébarbatif comme ça, mais en même temps ça fait partie d'un apprentissage d'un métier, et c'est pas plus mal qu'on nous demande de mettre par écrit* » (28, 1185-1187). Elle pense qu'il s'agit d'un exercice important. « *Même si moi j'ai pas forcément la capacité à écrire des bons textes [...], mais je*

pense que c'est un bon support » (28, 1187-1188). Avec le recul, elle reconnaît donc l'utilité de cet écrit.

Elle pense que les rapports de stage devraient être mis à disposition des stagiaires dans les institutions. « *Non pas pour recopier, mais peut-être pour se dire "Voilà, elle a fait ces découvertes"* » (28, 1188-1190). Elle a elle-même pu lire le rapport de stage de la stagiaire précédente, dont le vécu divergeait du sien. « *Je trouvais intéressant de pouvoir dire, "Ben voilà on a tous une vision du travail différente"* » (28, 1192-1193). Le rapport de stage pourrait créer un lien entre les différents stagiaires, partager le vécu du stage, les objectifs mis en place, les tâches effectuées, les visions concernant la profession.

Sylvie estime qu'il y aurait un manque si le rapport de stage n'existait pas. « *Si on l'enlève sur papier, il faudrait alors que ce soit un rendez-vous ou un entretien, où on puisse vraiment dire tout ce qu'on a appris, nos difficultés, en présence du praticien formateur et du professeur référent école* » (28, 1197-1199). Sans ce rapport, le stage se terminerait, selon elle, de manière trop abrupte. Elle voit des avantages à l'écrit par rapport à l'oral, par le fait qu'il laisse une trace. « *Quand j'écris dans mon journal de bord, je trouve toujours intéressant de pouvoir me relire, pis parfois quand on écrit, on pense les choses, on les pose différemment que si on les dit. C'est peut-être un petit peu plus réfléchi que uniquement [...] en parlant avec quelqu'un* » (28, 1204-1206). Idéalement, elle pense qu'il faudrait mêler les deux modalités, oral et écrit, lors de l'évaluation finale. Le rapport de stage permet donc, selon Sylvie, de clôturer le stage, de présenter aux intervenants les apprentissages effectués. Étonnamment, alors qu'elle est peu versée dans les écrits, elle pense que cette modalité permet un approfondissement de la pensée. En menant cette réflexion, à l'aide des questions posées durant l'entretien, elle arrive à la conclusion qu'oral et écrit sont complémentaires et essentiels pour valider le stage. Or, le dispositif mis en place par la HETS&Sa-EESP utilise ces deux modalités (rapport écrit et évaluation orale).

6.3. Analyse de l'entretien d'Hélène

Hélène a 25 ans au moment de l'entretien. Elle a effectué sa formation à plein temps dans l'orientation animation socioculturelle, formation qu'elle a terminée en juillet 2009.

6.3.1. Contexte personnel, professionnel et de formation

Son parcours scolaire est assez classique : elle a suivi le gymnase et s'est directement dirigée vers la HETS&Sa-EESP. Elle a fait une année de travail en dehors du social en attendant d'entrer à l'école. Elle a également effectué un stage probatoire en crèche garderie, et différents stages dans le social : Association des petites familles, hôpital psychiatrique et école pour enfants infirmes moteurs cérébraux. Dans le cours de sa formation, elle a effectué un premier stage à l'étranger avec des enfants des rues et des travailleuses du sexe. Elle a ainsi une expérience diversifiée en travail social et son projet professionnel semble très clair.

Elle estime avoir toujours eu beaucoup de facilité dans son parcours scolaire, ainsi que dans la rédaction des travaux. « *Au début j'avais assez de facilité dans ce qui était études, rapports et tout ça. Puis vers la fin je commençais à saturer je crois. Après mon premier stage en tout cas c'était beaucoup plus difficile et au deuxième, enfin maintenant après ma formation j'ai l'impression d'être complètement saturée [...]. Mais quand même de manière générale j'ai eu assez de facilité* » (30, 1291-1295). Elle lie cet état de fait à des difficultés d'ordre psychologique. « *J'ai eu une dépression après mon premier stage, ce qui fait que j'ai des neurones qu'ont pété (rire), [...] j'ai plus la capacité de me concentrer longtemps* » (30, 1295-

1297). Ses résultats scolaires s'en ressentent, puisque ses notes ont baissé durant la formation. Son orientation professionnelle s'est décidée dès la fin du gymnase, de même que son choix d'entrer à la HETS&Sa-EESP. Nous notons que ses difficultés psychologiques momentanées ont certainement eu un impact sur la rédaction de son rapport de stage.

6.3.2. Contexte de rédaction du rapport de stage

Hélène avait 24 ans au moment de la rédaction du rapport de stage. Il s'agissait de son stage de formation pratique 2. Le stage s'est déroulé dans le centre d'animation socioculturel M. Le rapport de stage, qui fait 13 pages, a été accepté du premier coup.

Hélène a effectué son stage dans le lieu qui était son premier choix. Elle souhaitait découvrir un type de structure institutionnelle dans lequel elle n'avait pas encore travaillé. « *J'avais fait vraiment plein de choses différentes dans mes stages, beaucoup de variété, mais j'avais jamais exercé ce qu'on appelle l'animation dans un centre d'accueil, une maison de quartier* » (30, 1304-1306). En outre, l'emplacement géographique du centre lui convenait particulièrement. « *J'ai pris après ce qui était le plus proche de moi* » (30, 1307-1308). Ainsi, les conditions de stage correspondaient à son projet professionnel et de formation.

Elle estime cependant que son stage fut assez pénible, en raison notamment de sa relation avec sa PF. Les difficultés étaient surtout liées à des personnalités très contrastées. « *C'est juste une personne totalement contraire à moi. Moi j'aime bien la structure, j'ai besoin d'être rassurée pour beaucoup de choses et elle [...] c'est une artiste, déjà elle fait tout au dernier moment, [...] elle fait beaucoup trop et puis du coup c'est difficile d'être avec elle, parce qu'elle n'est pas centrée tellement, elle fait trois choses à la fois. Moi je supportais difficilement, mais de manière humaine, la collaboration avec elle* » (31, 1319-1323). Sa PF lui a cependant apporté des éléments positifs de formation. « *Elle a plein d'autres points positifs, elle m'a beaucoup aidé à moi-même me structurer d'ailleurs (rire), c'est marrant, mais c'est vrai, et puis elle m'a apporté beaucoup de réflexions* » (31, 324-1325). Hélène a eu peur que sa relation avec la PF n'ait des répercussions sur sa note de stage, ce qui n'a pas été le cas, puisqu'elle a obtenu un A. « *Elle a très bien su faire la part des choses et ça s'est très bien déroulé jusqu'au bout* » (31, 1331-1332). Elle pense que la note attribuée tient notamment au nombre élevé de tâches qu'elle a assumées durant le stage.

Hélène a par contre beaucoup apprécié la nature du stage, les tâches effectuées, ainsi que l'équipe de professionnels avec qui elle a travaillé. « *C'était très positif parce qu'il y avait une bonne équipe* » (31, 1313). Cette dernière a comblé les manques de la PF. « *J'ai eu de la chance parce que j'avais d'autres [...] animateurs à côté de moi qui vraiment eux étaient très structurés et qui m'ont aidée quand elle elle y arrivait pas* » (31, 1326-1327). Hélène est globalement satisfaite de son stage. Elle s'est sentie accueillie par cette communauté de pratique et accompagnée. La rencontre avec des autres significatifs – ses collègues – lui a permis d'affronter les difficultés. Hélène a donc su trouver en elle et dans son environnement de stage les ressources nécessaires pour mener à bien cette période de formation pratique.

6.3.3. Vécu de l'écart entre l'école et le terrain

Hélène a de la difficulté à entrer dans le vocabulaire véhiculé par l'école. « *C'est quand même un jargon quoi, et pis finalement pratiquement [...] qu'est-ce qu'on met derrière les mots. Moi [...] j'aime pas heu le jargon (rire), mais je j'avais de la peine à savoir qu'est-ce qu'on mettait derrière, un exemple précis* » (37, 1576-1578). Elle vit un sentiment d'être conditionnée par l'école. « *Je crois qu'on a franchement assez été formatés (rire) pour réussir à faire ça [le rapport] sans qu'ils nous l'imposent en fait* ». Hélène semble avoir intégré le langage, les attentes, manières de faire de la communauté de pratique de la HETS&Sa-EESP

durant sa formation. Mais elle semble ne pas s'identifier à cette culture. Elle paraît s'y conformer par obligation, pour réussir sa formation.

Hélène n'a a priori pas ressenti d'autres tensions entre l'école et le terrain. Les retours reçus de la part de la RFP et de la PF furent globalement positifs : la RFP a souligné qu'elle avait accompli plus de tâches que ce que l'on demande normalement à une étudiante en stage. La PF quant à elle avait trouvé que le document était de très bonne qualité. Les critiques qui lui ont été adressées sont identiques de la part du terrain et de l'école : la RFP et la PF ont estimé qu'elle avait tendance à décrire son stage de manière trop négative et l'ont encouragée à ne pas se déprécier autant.

6.3.4. Adressage du rapport de stage

Hélène a rédigé son rapport de manière à ce qu'il puisse être lu par l'école et le terrain. « *De toute façon c'est fait pour être lu [...] donc ça m'a pas posé problème* » (36-37, 1607-1609). Le double adressage ne semble pas avoir été problématique pour elle. Cependant, comme nous allons le voir, ce paramètre en a impacté le contenu. Hélène dit d'ailleurs que si le rapport n'avait été lu par personne, elle y aurait tout mis sans réfléchir. La pression du regard de tiers sur le document l'a donc motivée à produire un document de qualité.

Hélène a omis certains éléments, notamment concernant sa relation avec sa PF. « *Mais parce qu'en premier lieu, c'était ma PF qui le lisait, donc j'allais pas lui mettre noir sur blanc toutes ses tares et je pense qu'il y a certaines choses en effet par rapport à elle par exemple que j'ai pas mises* » (37, 1611-1613). La rédaction du rapport s'avère un exercice diplomatique, visant à ne froisser personne. « *Bien sûr j'ai censuré, je trouve c'est normal de censurer de manière générale on ne peut pas dire tout ce qu'on pense* » (37, 1613-1614). Cette censure n'est pas vécue comme une limitation, mais comme un apprentissage important. « *De savoir ce qu'on ose mettre ou pas et pis de mettre de manière à ce que ça ne blesse personne* » (37, 1617-1618). Elle estime qu'elle a pu travailler en supervision les situations difficiles, et qu'elle n'a pas besoin de les aborder dans ce document. « *J'avais ma superviseuse pour dire ce que j'avais à dire. Donc j'étais bien suivie, je me suis pas sentie [...] empêchée de dire ce que j'avais à dire* » (37, 1614-1616). L'adressage au terrain entraîne donc l'omission de certains éléments, par respect pour les personnes concernées. Les difficultés ont été abordées dans le cadre de la supervision, mais la RFP n'en a pas été informée.

Hélène a tenu compte du regard que pourrait porter sur son rapport son terrain professionnel au sens large. Elle a notamment adressé son rapport à la Fondation pour l'animation socioculturelle lausannoise (FASEL). « *J'ai en effet mis les choses de manière à ce que ce soit lisible par la FASEL, étant donné que j'ai travaillé là-bas, c'est la fondation de l'animation, alors j'ai mis les choses [...] de manière à ce que ça soit ni trop critique, que je sois ni trop négative, ni trop positive sur moi. Mais par contre j'ai tout mis, il me semble* ». L'adressage à des professionnels du terrain qui ne l'ont pas côtoyée directement conditionne son discours. L'enjeu semble être de transmettre une image de soi (image de soi pour autrui) recevable par un milieu professionnel qu'elle fréquentera lorsqu'elle exercera son futur métier. Il s'agit de parler de soi de manière nuancée, afin, nous pouvons l'imaginer, de se présenter de manière humble tout en mettant en avant ses compétences.

Hélène ne pense pas avoir censuré d'autres éléments que ceux concernant sa PF. « *C'est aussi mon caractère, je suis hyper honnête et franche, donc j'ai vraiment dit tout ce que je pensais de manière globale sur le réseau, les gens, moi ce que j'ai vécu* » (37, 1627-1629). Le fait d'écrire sur une expérience personnelle favorise selon elle cette honnêteté. Elle savait également que le rapport était adressé à un groupe restreint de personnes. « *Je savais que ça n'allait pas faire le tour du monde non plus* » (37, 1633-1634). Il semble que son rapport de stage ne contienne que des éléments qui correspondent à la réalité vécue.

Hélène a apprécié le fait qu'une personne de l'école ait un œil sur son rapport et sur son stage. « *J'étais vachement rassurée parce que, comme ça se passait pas tellement bien avec ma PF, heu, c'était un garde-fou pour moi de me dire qu'il y avait quelqu'un d'autre qui pouvait, à qui je pouvais dire "Écoutez, je sens que ça va pas" et tout ça. Et justement que ça pourrait ne pas influencer ma note si jamais* » (36, 1600-1604). Elle souligne également l'importance de la qualité relationnelle avec la RFP. « *J'avais vraiment confiance en cette responsable de suivi de formation pratique, plus que dans le premier stage d'ailleurs. Donc ça ne m'a pas dérangée qu'elle le lise* » (36, 1605-1607). Le regard de l'école, vécu comme bienveillant, semble être un garde-fou. Dans un contexte de stage difficile, pour peu qu'une relation de confiance se soit établie avec le RFP, ce dernier devient garant d'une certaine objectivité.

Hélène a écrit son rapport de stage en essayant de correspondre aux attentes de l'école. « *Je pense que j'étais complètement formatée par l'école, mais j'ai aussi vraiment suivi les données, [...] j'ai pas trop digressé, donc, je pense que j'ai vraiment essayé de répondre en effet aux données, à ce que l'école attendait de ce rapport* » (38, 1686-1688). Effectivement, le rapport de stage d'Hélène suit les lignes prescrites de manière explicite et implicite par l'école et correspond au genre de texte attendu. L'adressage à l'école contraint donc la rédaction de cet écrit, concernant tant la forme que le contenu.

6.3.5. Processus d'écriture

Hélène a commencé la rédaction du rapport à la fin du stage. Elle a le sentiment d'un travail mené à bien de manière très rapide, tout en ayant beaucoup investi cette écriture. « *Mais franchement ça m'a pris des heures, des jours, je sais pas, mais je dirais deux semaines à temps plein et à fond, en tout cas. En écrivant tous les jours, en discutant avec la PF, en le refaisant, en comptant tout ça* » (35, 1518-1521). Il semble que sa perception d'un travail bâclé corresponde de fait à un travail relativement approfondi. Son niveau d'exigence personnel semble très élevé. Hélène estime que l'écriture du rapport gagne à se faire en fin de stage. « *Je pense que c'est bien de le faire rapidement après, parce qu'au moins on est encore dedans, on se souvient, pis on peut encore justement en rediscuter avec sa PF* ».

Elle a utilisé un journal de bord. « *J'avais un petit cahier où je notais tous les jours ce que je faisais et puis les situations difficiles, et je me suis beaucoup appuyée là-dessus pour me souvenir des situations difficiles, voir le nombre de fois que ça c'est passé* » (34, 1493-1495). Pour rédiger son rapport, elle s'est appuyée sur cet écrit, qui lui a notamment permis de se souvenir des situations vécues, mais pas forcément d'approfondir sa pensée. Elle a aussi relu son rapport de stage précédent, pour orienter son écriture.

Elle s'est également basée sur les situations difficiles travaillées avec des tierces personnes. « *C'est aussi avec ma PF ou ma superviseuse que j'ai repris les situations, parce que si j'en parlais avec elles, c'était les plus difficiles. Donc ouais, je me suis aussi basée sur ces situations là, sur le journal et puis après c'était réfléchir* » (34, 1495-1498). Cet aspect-là lui a permis d'approfondir les réflexions posées dans son rapport de stage. « *Ça m'a même beaucoup aidé à écrire. D'ailleurs quand j'ai fait mon premier jet, après on a pu reparler aussi de certaines situations, ce qui fait que ça m'a aussi aidée* » (34, 1493-1495). La PF a accompagné cette rédaction. « *On a un peu modifié des choses, pas des choses centrales, mais surtout le fait d'être négative et des choses comme ça. On a beaucoup supprimé certains trucs. [...], il a été bien accompagné. Vers la fin, je l'ai modifié trois ou quatre fois je crois (rire). Mais des choses minimes, mais quand même, surtout sur la syntaxe et la forme* » (34-35, 1506-1510). Le rapport a donc été travaillé, approfondi, de manière minutieuse. Hélène a pu exercer sa réflexivité grâce aux échanges avec sa PF et sa superviseuse. Ce type d'accompagnement permet un travail d'analyse des situations, de prise de recul, d'élaboration

et de conceptualisation de l'expérience qui se reflète dans le rapport. L'accompagnement de l'écriture permet également de gagner en réflexivité grâce aux écrits intermédiaires.

Pour rédiger son second rapport de stage, Hélène a pu « *J'ai beaucoup partagé avec elle et avec les autres élèves en classe, surtout quand on faisait les retours en classe [...]. Je me souviens qu'avec ma coloc' on discutait beaucoup de qu'est-ce qu'on devait mettre dedans, ouais de l'explication des données. Moi j'avais beaucoup de peine à savoir qu'est-ce qu'il fallait mettre dans l'analyse du processus de formation par exemple* » (35, 1547-1554.). La communauté de pratique étudiante semble un soutien important. Pour Hélène, il est plus aisé de partager ses questionnements entre étudiants qu'avec les professeurs. « *C'est que avec les autres élèves qu'on peut vraiment discuter, parce que c'est pas avec un prof qu'on va dire "Tu sais, j'ai fait ça, est-ce que tu penses que c'est bien ou pas ?"* » (36, 1572-1574). Les échanges entre étudiants, conseils et explications guident et orientent la rédaction.

Hélène n'a pas sollicité d'accompagnement de sa RFP et n'a pas été informée de ses attentes par rapport au rapport. « *Si je voulais aller poser des questions, je me suis sentie libre d'aller. J'ai pas eu besoin, parce que justement j'avais, mon premier relais c'était les autres étudiants* » (37, 1592-1594). Elle a reçu les consignes de l'école sous la forme d'une petite brochure. Lors de la formation pratique 1, le professeur avait pris le temps d'expliquer ce qui était attendu. « *Je me souviens qu' [...] il avait vraiment pris des exemples très concrets, sur cet objectif, il l'avait vraiment décliné, puis il nous avait demandé d'essayer de le faire avec [...] je trouvais vraiment ça bien, parce que je m'en souvenais même six mois après quand j'étais justement dans la rédaction* » (36, 1582-1585). Pour la formation pratique 2, la brochure avait été parcourue en classe, mais elle souligne que c'est au moment de commencer concrètement l'exercice que les questions viennent. Les consignes écrites lui étaient plus claires lors de la formation pratique 2. Elle avait sans doute intégré les exigences et le jargon, comme elle dit, de l'école, preuve de son intégration dans cette communauté de pratique. L'école semble peu sollicitée en cas de difficultés de rédaction, cependant, un accompagnement sous forme d'exemples concrets paraît pertinent, car mobilisable lors de la situation d'écriture.

6.3.6. Vécu de la rédaction du rapport de stage

Hélène a vécu difficilement la rédaction du rapport de stage. « *J'ai détesté ça, franchement. Ouais, parce que j'étais vraiment aussi dans une période où je détestais écrire. C'est vraiment, ça me pesait, fallait se concentrer longtemps, et pis j'ai passé des jours et je trouvais ça pénible et sur le moment franchement, je trouvais que ça m'apportait rien* » (32, 1379-1382). Elle a eu le sentiment de faire un exercice purement scolaire : remplir les rubriques demandées l'une après l'autre, dire en quoi elle avait atteint ses objectifs. Se sentant à saturation avec les écrits, elle a trouvé qu'il s'agissait d'un exercice pénible. « *C'est les études vous me direz, mais... (rire) franchement, la forme c'était difficile pour moi* » (32, 1389-1390). Cette écriture s'est donc apparentée à une épreuve pour Hélène, qui a généré une certaine souffrance et lui a demandé de la volonté pour la surmonter.

Hélène avait eu l'information que la note du stage n'était pas basée sur le rapport. Elle a cependant ressenti une forte pression. « *C'était quand même hyper important que ça soit bien fait. J'avais l'impression que [...] c'était quand même un élément sur lequel on pouvait se baser, même s'il n'influencerait normalement pas sur la note* » (33, 1440-1442).

Elle a apprécié le fait de s'y être prise au dernier moment. « *Moi je fonctionne tout à fait à la dernière minute, donc ça me convenait de faire bloc et que ça soit fini. J'aime pas faire traîner, le penser un moment, le reprendre un autre jour. J'aimais bien, c'était bien pour moi, c'était un stress, mais quand même moi j'ai apprécié* » (35, 1524-1526). Le sentiment de

stress a également accompagné cet écrit, mais un stress vécu positivement, puisqu'il correspond à sa manière de travailler.

Hélène a eu encore plus de difficultés à rédiger le premier rapport de stage. « *C'était compliqué parce que j'étais à l'étranger, et puis j'ai fait ce truc par correspondance et puis je me sentais perdue, j'avais l'impression d'avoir fait tout faux* » (32, 1392-1393). Elle était aussi loin de sa communauté de pratique d'étudiants et manquait donc de soutien de la part de ses pairs. « *Je pense que j'ai fait pas mal de choses fausses, parce que j'avais personne. J'aime bien discuter avec les autres élèves et puis c'est eux qui en général m'expliquent comment ça fonctionne* » (32, 1393-1395). Le moyen mis en place par l'école pour communiquer avec les étudiants en stage à l'étranger est une plate-forme Internet. Ce moyen ne lui a pas convenu d'une part parce que l'accès Internet était difficile à obtenir là où elle se trouvait et d'autre part parce que l'écrit n'est pas son moyen de communication de prédilection. La qualité de la relation avec le RFP a semble-t-il impacté le vécu de stage et la rédaction du rapport. « *J'avais l'impression que c'était [...] hypocrite, j'avais l'impression qu'au début on marche ensemble et je crois comprendre ce qu'il veut et à la fin je me retourne et je comprends qu'en fait c'était pas ça* » (33, 1419-1421). Cette rédaction s'est apparentée à une épreuve. « *Parce qu'en plus j'étais vraiment en dépression à ce moment-là et que du coup le rapport écrit était encore plus difficile à faire et donc j'ai vraiment, j'ai bâclé mon truc. Je me suis donnée tout ce que j'ai pu, mais je sais que c'était pas un excellent travail, même si pour moi c'était le meilleur que je pouvais faire à ce moment-là* » (33, 1434-1438). Dans le cadre de ce stage, elle pense que le RFP l'a surtout notée sur le rapport, ce qui en l'occurrence l'a desservie.

6.3.7. Apports du rapport de stage

Sur le moment même de la rédaction, Hélène n'a pas perçu le sens de cet exercice. « *J'ai pas fait un rapport qui me semblait pour moi quelque chose d'utile. [...] Ça aurait sûrement été beaucoup plus léger [...], beaucoup plus agréable, et j'aurais sûrement retiré aussi pas mal si j'avais pas suivi le cadre* » (38, 1688-1692). Elle pense qu'elle aurait fait un document utile pour elle, qui aurait comporté les points positifs et négatifs du stage, ce qu'elle a réussi et ce qu'elle souhaite améliorer, sa relation avec ses collègues, le travail en réseau, les événements, les aspects techniques. Il y aurait finalement eu des éléments assez semblables au rapport qui lui est demandé, mais avec moins de complication selon ses termes, sans avoir à se demander si tel élément est à la bonne place, est pertinent ou non. Elle aurait aimé que l'école lui dise : « *"Fais ton bilan, on vous propose telles choses à mettre dedans", comme ça on a quand même des idées de points à mettre, mais que vraiment on soit libres* » (38, 1705-1707). Par contre, avec le recul et en ayant relu son rapport de stage, elle trouve que la rédaction du rapport lui a apporté différentes choses. C'est comme si le sens apparaît par la réflexion que cet entretien permet. Ce qui ne veut pas dire que les effets bénéfiques de sa rédaction n'étaient pas présents, mais elle n'en était pas réellement consciente.

Hélène ne pense pas avoir développé des compétences autres que celles travaillées durant le stage au travers de cette rédaction. « *La vision globale par exemple. Je l'aurais quand même, même si je l'avais pas écrit, c'est quand même une compétence que j'ai mis en marche quoi, mais je pense juste que ça [la rédaction du rapport] m'aide dans ma tête à être plus structurée, pis à m'en souvenir [...]. Mais je pense pas que ça améliore ma compétence de la vision globale de l'avoir écrit et structuré en fait* » (34, 1460-1465). Pour elle, « *C'est toujours la même compétence, c'est seulement qu'elle est mieux mise en valeur et puis mieux comprise. Et puis bien sûr une fois que c'est compris, ça aide après-coup à pouvoir l'utiliser, mais il me semble que si j'avais encore un centre aéré à faire, mes compétences elles seraient là quand même et je sais que j'avais réussi la première fois, que je peux encore réussir une fois* » (34,

1467-1471). Selon Hélène, cette rédaction ne favorise donc pas le développement des compétences exercées durant le stage.

Hélène n'a pas le sentiment que la rédaction du rapport lui ait permis de développer son identité professionnelle. Pour elle, c'est l'expérience de stage en elle-même qui permet ce développement, les responsabilités que sa PF lui a laissé prendre sur le terrain. Le rapport de stage fut le réceptacle de cette évolution. « *J'ai vraiment l'impression que c'est juste quelque chose qui aide vraiment à mettre les choses en place et puis, à clarifier. [...] Ce stage m'a quand même aidée dans mon identité. Mais pas mon rapport de stage. J'avais déjà conscience de ça et c'est parce que j'en avais conscience que je l'ai noté dans le rapport* » (34, 1479-1485). Le rapport semble donc être le reflet du mouvement de professionnalisation qui s'est fait durant le stage, mais il n'en est pas l'initiateur.

Le rapport l'a aidée à revisiter l'expérience de stage. « *Ça m'a vraiment aidé à restructurer, pis aussi à relativiser beaucoup de choses. Parce qu'il y a beaucoup de choses qui étaient émotionnelles. Je me suis dit "Ah c'était catastrophique !". Pis après quand on revient sur le, l'élément, et ben on s'dit "Ah ben non, ben en fait c'était pas si catastrophique, y a eu ça"* » (33, 1450-1453). Il semble que l'exercice lui ait permis de prendre du recul et de gagner en objectivité sur l'expérience vécue.

Elle pense également que cet exercice développe la réflexion. « *Ça aide à structurer, à penser, à analyser les situations et à rechercher aussi des informations vers les autres* » (38, 1675-1676). L'analyse de situation semble l'apprentissage le plus important en vue de sa profession future d'animatrice socioculturelle. « *Dans certaines situations, [...] j'avais l'impression que c'était catastrophique, pis en fait en y réfléchissant, ben ça va, c'était pas si catastrophique, pis j'ai quand même des compétences. Donc j'arrivais, ouais, ça changeait un peu ma vision première d'y réfléchir* ». L'écriture du rapport de stage semble avoir entraîné la réflexivité d'Hélène, sa capacité à prendre du recul et à analyser les situations. Là encore, il s'agit d'une compétence centrale du travailleur social, une valeur véhiculée par la HETS&Sa-EESP, fortement présente dans le Plan d'études cadre, et qu'Hélène semble avoir assimilée.

Cette rédaction lui permet aussi d'exercer ses compétences en diplomatie. « *C'est fait pour être lu, hein, je sais que j'ai exprès pas mentionné certaines choses ou mis de manière assez, oui, que ça puisse se faire lire* » (36-37, 1607-1608). Cette compétence lui semble importante notamment pour les éducateurs sociaux. En effet, ces derniers sont amenés à produire des écrits quotidiens, adressés aux divers membres de l'équipe éducative. « *C'est le journal de bord, on doit tout le temps écrire ce qui s'est passé dans la journée, je pense que c'est parallèle, on doit faire attention à la diplomatie, à être objectif* » (38, 1672-1674).

Pour Hélène, la rédaction du rapport, de même que les différents écrits produits durant la formation, entraîne les compétences rédactionnelles, notamment au niveau des aspects formels. Elle estime toutefois que ces compétences ne lui seront pas très utiles dans son futur métier d'animatrice socioculturelle, qui selon sa vision est axé sur des activités plus que sur des écrits. Il apparaît cependant que dans la réalité, les animateurs socioculturels soient généralement amenés à produire divers documents (rapport d'activité, projets d'animation, etc.). Il se peut donc que les étudiants ne voient pas le sens d'un tel apprentissage, ayant une représentation partielle ou tronquée de leur future profession.

Le rapport de stage fut un support de discussion avec la PF, en présentant des éléments concrets, sur lesquels elles pouvaient échanger de manière structurée. « *J'avais de la peine à la suivre dans ses raisonnements, parce qu'elle était très dissipée comme ça. [...] Quand les choses étaient par écrit, elle arrivait à me dire des choses très bien qui m'aidaient* » (31, 1334-1336). Il renseigne également le RFP sur le vécu de stage. « *On se dit aussi que la responsable de suivi de formation pratique elle a pas d'autre référence [...] pour notre stage, à part un peu discuter avec notre praticienne formatrice. Donc ça aide quand même à mettre les points, à dire qu'est-ce qu'on a fait* ». Il a donc une fonction informative.

Le rapport lui a permis de faire le bilan de cette expérience. « Ça aide à faire le point. C'est chiant, mais ça aide ! (rire) [...] à mettre les idées en place et pis en effet à relever les choses, parce que on passe facilement par-dessus. Mais si on l'écrit, on y pense, on le structure ». (33, 1453-1456). Il clôture également le stage. « Ça m'aidait à avoir les idées beaucoup plus claires et de faire le point final. Parce que on le fait souvent pas. On part et puis voilà » (33, 1448-1449). Hélène le dit d'une manière poétique : « C'est un peu comme la ficelle autour du paquet » (37, 1623).

Cet écrit permet de garder en mémoire la richesse de ce qui a été vécu, appris. « On s'en souvient plus facilement par la suite, "Ah oui, j'ai développé cette compétence et puis ça a réussi". ». (33, 1456-1457). A la relecture, Hélène se dit reconnaissante d'avoir produit un tel document, qui lui permet de retrouver le souvenir du chemin parcouru. « Là ben ce matin [...] j'ai trouvé super cool de pouvoir le relire après, une année après. Je trouvais justement "Ah ouais", ça me rappelait beaucoup de choses » (35, 1531-1532). Le rapport de stage semble donc dépositaire de la mémoire de l'expérience vécue. Il semble qu'il soit témoin d'une période d'apprentissage et de professionnalisation.

Pour Hélène, ce document permet de faire le bilan avec le terrain. « Je trouvais bien l'aspect que ma PF puisse me dire ou avoir un bilan aussi elle. Je pense que si je l'avais pas fait, elle m'aurait demandé de manière pas officielle de lui faire un petit rapport sur ce qui était bien » (39, 1714-1716). Il s'agit aussi de transmettre des messages au milieu professionnel. « Je trouve bien que le terrain puisse le lire aussi. Parce que ça les remet en question » (39, 1716-1718). Hélène semble avoir le souci d'apporter des améliorations et de participer à l'évolution des pratiques professionnelles.

6.4. Analyse de l'entretien de Laure

Laure a 26 ans au moment de l'entretien. Elle a terminé sa formation, suivie à plein temps dans l'orientation animation socioculturelle. A noter qu'elle a souhaité que nous nous tutoyions durant l'entretien.

6.4.1. Contexte personnel, professionnel et de formation

Suite à l'école obligatoire, Laure a fait une maturité fédérale dans un lycée, en philosophie et histoire. Son parcours scolaire est sans accroc. « J'ai jamais eu de problèmes réellement scolaires » (41, 1779). Elle s'est ensuite inscrite à l'Université. Elle a suivi une première année en philosophie et logique herméneutique religieuse, puis une deuxième année en philosophie et histoire de l'art. Très intéressée par ces études, elle a cependant choisi de bifurquer. « Ça me passionnait, je réussissais mes études, mais je voyais pas de liens concrets avec un travail et j'avais envie de faire un papier pour un travail, non pas pour une passion » (40, 1749-1752). Elle a alors effectué différentes expériences dans l'animation socioculturelle, qui lui ont donné envie d'embrasser cette profession. Son frère ayant entrepris la formation à la HETS&Sa-EESP, elle s'est dirigée dans cette voie. « Ce qui m'a plu, c'était que je pouvais concilier théorie et pratique et créativité dans un seul travail. [...] Je suis quand même quelqu'un [...] qui a besoin de réfléchir, à un niveau conceptuel [...] du coup c'était intéressant pour moi, parce qu'il y a cette dimension dans le travail social. Heu, la pratique ben j'aime aussi clouer des clous, enfin, faire des bricolages » (40, 1764-1768). Son projet professionnel n'a cependant jamais été très clair. « J'ai toujours su ce que je voulais pas faire, mais jamais vraiment ce que je voulais faire [...] je suis assez ouverte, assez curieuse » (41, 1798-1803). Dans ces études, elle peut allier les acquis de son parcours universitaire ainsi que

les apports de la formation à la HETS&Sa-EESP. « *J'utilise la philo, [...] pour les cours à l'EESP, j'utilise dans les rapports de stage* » (40, 1752-1753).

Son stage probatoire a pris place dans un centre d'animation. Elle y avait rédigé son premier rapport de stage. « *La seule difficulté que j'ai rencontrée quand je suis sortie de l'Uni, c'est qu'à l'Uni il y a une manière d'écrire qui est académique, avec une manière de poser des arguments et puis de construire son argumentation, et puis le problème que mon PF voyait avec moi, c'est que j'utilisais le « nous », parce qu'à l'Uni on ne parle pas en « je », dans une distance théorique, et ça j'ai dû réapprendre [...]. Son problème c'était les termes que j'utilisais, [...] très théoriques, et le « nous », qui correspondait pas à la manière du travail social. Et d'ailleurs à l'EESP j'ai tout écrit en « je » et j'ai pas eu de problèmes. [...] On n'est pas dans une université académique, mais professionnelle* » (41-42, 1820-1830). Elle a donc dû s'acclimater à une nouvelle culture. Durant sa formation, elle a travaillé en parallèle dans l'animation socioculturelle. Elle a effectué son premier stage de formation dans un club pour jeunes à l'étranger. Laure a donc un parcours qui mêle une culture de type académique et des expériences de terrains variées.

6.4.2. Contexte de rédaction du rapport de stage

Laure avait 25 ans au moment de la rédaction du rapport de stage. Il s'agissait de son deuxième stage de formation. Celui-ci s'est déroulé dans une fondation liée à un musée (en Suisse-allemande) qui a pour mission de faire de la médiation culturelle. Cette fondation n'accueillant généralement pas des stagiaires de l'école sociale, le PF ne connaissait pas les exigences de la HETS&Sa-EESP et n'avait pas la formation de PF. L'école a cependant validé ce lieu de stage pour l'opportunité qu'il offrait au niveau de la médiation culturelle. Le rapport de stage, qui fait 15 pages (sans compter un document annexe que Laure ne m'a pas transmis) a été accepté du premier coup.

Laure a effectué son stage dans le lieu qu'elle avait choisi : un milieu culturel. « *J'avais envie de travailler au sein d'un musée et que le fond de mon travail ce soit déjà quelque chose qui soit artistique, et c'est pour ça que, et j'étais allée au Centre O, parce que la médiation culturelle c'est quelque chose qui est peu développée en Suisse en général [...], la Fondation R, c'était les premiers et puis c'est à peu près encore les seuls* » (42, 1866-1871). Le stage a correspondu à ses attentes. « *J'ai pu [...] découvrir la médiation culturelle, j'ai eu la chance d'avoir un PF qui est un artiste [...], qui m'a donné [...] des réflexions avec d'autres points de vue que ceux que j'avais à l'école ou que j'avais déjà eu avec d'autres PF, qui m'a donné des compétences très pratiques en lien avec sa vision d'artiste* » (43, 1887-1889).

6.4.3. Vécu de l'écart entre l'école et le terrain

Comme nous l'avons vu, le PF de Laure ne connaissait pas le cadre donné par la HETS&Sa-EESP. C'est donc Laure qui a dû le renseigner quant aux attentes de l'école, lignes directrices du stage, règlements. Le retour du PF sur le rapport de stage fut positif. « *Il m'avait dit qu'à part [...] le préambule et l'introduction, ça correspondait à mon travail, il retrouvait tout, il trouvait que c'était bien exposé, clair, puis il avait pas vraiment de choses négatives en soi à me dire* » (43, 1903-1906). Laure a en effet rédigé un préambule d'un genre poétique : « Tu m'a regardé étrangement. Tu m'as posé une de ces questions sans réponse ; j'ai renchéri et j'ai éclaté de rire. La chaleur technologique des radiateurs chauffait nos cœurs » (Laure, rapport de stage, p.3). C'est donc elle qui a dû en quelque sorte former son PF pour qu'il puisse répondre aux attentes de l'école. Les retours du PF sur le rapport, si l'on en croit Laure, furent axés sur la manière de transmettre l'information et la véracité des propos. Il est possible que sa méconnaissance du cadre de l'école ait eu des répercussions sur le retour donné.

Les retours de la RFP furent également positifs, si ce n'est une seule remarque. « *De temps à autre dans ma manière d'exprimer, je m'excuse de ce que je vais dire, et puis qu'elle elle trouvait que je pouvais dire cash les choses sans m'excuser* » (43, 1922-1924). Le rapport répondait aux attentes de l'école et les tâches effectuées durant le stage allaient au-delà de ce qui était attendu, ce qui fut évalué favorablement. « *L'évaluation de mon rapport ça a été une chose qui a été faite assez vite et qui était plutôt sous forme de discussion* » (44, 1931-1932). La RFP semble donc attentive au respect des consignes données par l'école. Elle paraît par ailleurs encourager la confiance en soi de Laure.

Laure pense que la présence du RFP et du PF est utile dans le dispositif et que chacun d'eux a un rôle défini à tenir. « *Je pense qu'un enseignant qui a en tête qu'il fait le lien entre l'école et le stage, pour moi ça a du sens. Un enseignant qui vient remettre en question par exemple le travail de l'étudiant, ça j'aurais plus de problèmes avec ça, parce que pour moi le PF, c'est justement ça sa position, de remettre en question qui se fait* » (48, 2158-2163).

6.4.4. Adressage du rapport de stage

Laure s'est adressée consciemment à son PF et au RFP lors de la rédaction du rapport. « *Je pense que je m'adresse à l'extérieur* » (47, 2124). Elle s'est aussi adressée à elle-même. « *Il s'adresse à moi* » (48, 2138). Ainsi, pour elle, « *le premier challenge, c'est de trier l'information et justement entre ce que moi j'aurais besoin d'écrire, et puis ce que les autres ils veulent entendre ce que l'école elle veut par rapport à l'uniformisation de tous ces rapports de stage, c'est à dire à travers les consignes* » (48, 2138-2140).

Laure s'adresse prioritairement à l'école dans la rédaction de son rapport de stage. Le fait de respecter les consignes en est la preuve. « *Déjà rien que la forme que je prends, de reprendre ça au niveau de la table des matières, les consignes de l'école, ben ça je m'adresse directement à ma prof, je lui dis voilà, [...] ça signifie que j'ai lu tes documents, que j'ai lu les consignes de l'école, [...] que je les ai comprises, que je vais les retranscrire* » (47, 2124-2128). Elle trouve pertinent l'adressage à l'école. « *Ce stage, si on le fait c'est parce que c'est un des programmes de notre cursus, [...] c'est là le sens de l'enseignant* » (48, 2156-2157). La relation qu'elle entretient avec le RFP, ainsi que sa connaissance de ses exigences influence la rédaction du rapport de stage. « *La relation que j'ai avec ça influence, ben justement je sais plus finement à qui je m'adresse quoi, parce qu'il y a l'école et il y a comment l'enseignant comprend son rôle au sein de l'école. C'est clair, avec la référente du deuxième stage, elle avait aussi été ma prof et si j'ai elle ou un autre enseignant, je sais que ils attendent pas la même chose des travaux qui sont imposés par l'école. Donc oui, ça va changer un peu mes prises de liberté* » (48, 2169-2174). Laure tient compte du rapport aux consignes de l'enseignant si elle le connaît. « *Si j'ai un prof que je connais pas, heu, je vais ben respecter les consignes* » (49, 2181-2182).

De fait, le rapport de stage de Laure répond aux attentes liées à ce genre d'écrit, tant au niveau de la forme (titre, page des matières, chapitres et sous-chapitres, citations et bibliographie aux normes APA) qu'au niveau du contenu, comme en témoignent ses têtes de chapitres : « Introduction », « Enjeux », « Cadre de travail », « Processus de formation », par exemple. Nous observons par ailleurs quelques touches d'originalité : un dessin qu'elle a fait avec un ami et qui illustre la page de titre (il s'intitule « Parasite » et représente un lézard qui sort d'un cerveau), le préambule d'inspiration poétique et quelques passages du rapport qui sortent un peu du cadre.

On le voit, l'adressage à l'école conditionne en partie la forme du rapport. La marge de liberté est prise avec prudence, en jugeant le RFP. L'enjeu de la validation semble peser lourdement sur le rapport de stage. D'ailleurs, s'il n'avait été adressé qu'au terrain, elle n'aurait pas suivi les consignes à la lettre, aurait créé sa propre structure de texte.

Le rapport étant lu par le PF, cela signifie pour Laure qu'elle est tenue de dire la vérité. « *Je vais éviter d'être malhonnête parce qu'il me connaît, qu'il verrait si je mens. [...] Par contre, je vais omettre des trucs du coup, si j'ai envie de mentir* » (48, 2129-2133). Laure a par exemple omis de parler du premier PF qui ne l'a finalement pas suivie. « *J'ai omis, parce que c'était plus important sur le coup et que puis si on me l'a pas reproché* » (48, 2136-2137). Elle qualifie sa relation à son PF d'excellente, ce qui a facilité son travail de rédaction. « *On se disait les choses, où moi j'ai tout de suite posé ma manière de fonctionner, qu'on discutait et tout* » (48, 2165-2167).

6.4.5. Processus d'écriture

Laure prépare la rédaction de son rapport de stage dès les premiers jours de son stage, par un dispositif qui l'accompagne tout du long. « *Je vais avoir un journal de suivi où j'écris peu de choses généralement, mais du coup les choses que j'écris je peux les reprendre, dans le rapport, tous les projets que je fais. Je crée un document avec les objectifs, les moyens [...] c'est un journal avec un peu mes remarques, [...] et il y a un planning, où je note généralement ce que j'ai fait, les heures et tout ça, donc ça c'est mes trois trucs de base, qui traversent tout mon stage, qui fait que j'ai une ressource concrète* » (44, 1959-1965). Elle choisit également des ouvrages à lire durant le stage. « *Je me mets des objectifs dans mon stage de lecture et du coup je les reprends aussi dans mon rapport pour qu'il y ait aussi des références théoriques* » (44, 1967-1967). La rédaction du rapport est donc la finalisation d'un processus entamé dès le début du stage et qui repose sur trois écrits intermédiaires ainsi que des lectures. Laure semble gérer de manière organisée et réfléchie cet aspect de la formation.

Elle rédige son rapport en fin de stage. « *Toutes mes heures que je prends pour écrire mon rapport de stage, font partie des heures de mon stage, ça c'est la première donnée très claire pour moi. [...] Je m'y prends style deux semaines avant* » (44, 1969-1972). Elle fixe à l'avance avec le RFP la date de reddition du rapport et prévoit une rencontre avec son PF une semaine avant afin qu'il puisse en prendre connaissance. « *Je suis plutôt quelqu'un qui va faire au dernier moment, mais qui, comme il y a ces quatre piliers, [...] je suis déjà dans la réflexion de mon rapport de stage* » (44-45, 1977-1979). Le processus d'écriture proprement dit se fait rapidement. « *Je crois que celui là je l'avais écrit en deux jours* » (45, 1980).

Laure s'y prend de la même manière pour tous ses travaux écrits de formation. « *Pour structurer ma pensée, pour que ça aille vite et que ça n'aille pas n'importe où, je la structure en lien avec une table des matières, qui est déjà précise généralement, mais qui se reprécise souvent et puis après je remplis chaque coin, au fur et à mesure* » (45, 1995-1998). Cette table des matières reprend les consignes données par l'école. « *À l'EESP, il s'agit de prendre le moins de liberté possible, parce que j'ai déjà testé, plus tu prends de liberté moins ça passe. Donc j'ai rien inventé. C'est à dire qu'on nous donne des documents et puis c'est, si tu regardes le document, à 95% c'est ce que tu peux reprendre* » (45, 1999-2002). Elle a cependant pris certaines libertés, dans le cadre prescrit. « *Je vais rajouter un truc ou deux, je sais que j'ai rajouté "Enjeux", que ça j'aurais pu l'enlever, que dans "Cadre de travail" j'aurais pu enlever "Médiation culturelle", j'aurais pu faire qu'un point je pense, d'après les consignes. "Préambules", ça t'as pas besoin non plus* » (45, 2004-2007). Après avoir élaboré la table des matières, elle note quelques éléments de manière synthétique dans chaque rubrique. « *Je pose ma table des matières et après je l'écris sur une feuille [...], puis je laisse des marges, et je vais déjà écrire des points centraux dans chaque truc, donc du style "Découvertes professionnelles", j'aurais posé un point, par exemple j'aurais posé "Liens, découvertes professionnelles, envies futures", j'aurais posé "Thomas Hischhorn", puis je me serais dit "Ok, ben dans ces deux points ça sera ça que je veux faire", puis du coup ça me donne aussi le nombre de paragraphes* » (46, 2059-2064). Elle écrit le préambule à la fin,

l'introduction tout du long de l'écriture du rapport et commence par la description du cadre institutionnel. Elle a gardé pour la fin le chapitre sur la relation à son PF. « *Je l'ai fait à la fin, parce que c'était un truc qui me faisait plaisir à écrire, donc j'ai gardé le meilleur pour la fin* » (45, 2019-2020). Pour le reste, elle a plus ou moins rédigé le rapport dans l'ordre où on peut le lire. Sa manière d'écrire est directement inspirée de ses études en philosophie.

L'écriture de Laure est fortement contrainte par les prescriptions de la HETS&Sa-EESP. « *Il y a un cadre de l'école qui est assez stricte, je peux même pas dire s'il me convient ou pas, parce que je m'y suis habituée* » (46, 2040-2042). On l'a vu, Laure a suivi les consignes données par l'école. « *Je dirais pas trop qu'il y a des marges de liberté qui sont prises, y a une manière d'écrire qui est une manière que j'ai développée dans laquelle je me sens libre* » (45, 2026-2027). Elle a mis toutes les chances de son côté pour que le rapport de stage soit accepté. « *Il y a des enseignants qui sont plus ou moins ouverts à ça [...] Ce rapport j'aurais pas envie de prendre aucun risque quoi* » (46, 2029-2031). Certains passages ont été écrit pour répondre aux attentes de l'école, mais pas parce qu'ils faisaient sens pour elle. « *Les points qui m'intéressent moins, je vais moins les développer, mais je vais quand même écrire deux trois trucs comme ça, pour que ça passe du premier coup, [...] puis parce qu'on est en fin de stage et qu'on a envie de passer à autre chose* » (46, 2035-2037). L'enjeu de la validation restreint donc sa marge de liberté.

Laure n'a pas recourt à des aides extérieures (excepté les consignes écrites) pour effectuer ce travail. « *Je suis totalement autonome* » (49, 2203). Elle a cependant vérifié de manière indirecte, au travers de l'acceptation de son CPT par la RFP, qu'elle répondait bien aux exigences de celle-ci. Elle n'a pas reçu d'accompagnement de l'école, ni souhaité lire des exemples de rapports de stage rédigés par d'autres étudiants.

6.4.6. Vécu de la rédaction du rapport de stage

Laure n'a pas ressenti de stress durant la rédaction de son rapport de stage. « *C'était mon dernier rapport, ça faisait trois ans que je suis dans cette école, mes documents ils ont tous passés, [...] je suis quelqu'un qui arrive à poser un regard critique qui comprends le contexte dans lequel je suis, donc quand je fais quelque chose, généralement, je sais si ça passe ou si ça passe pas. [...] Ce document je savais que j'étais totalement capable de le faire et puis je savais que si je souhaitais je pouvais le faire pour qu'il passe. Donc pas de stress* » (49, 2115-2122).

En rédigeant son rapport de stage, des émotions ont émergé. « *Il y a pas mal d'émotions, parce que [...] ce stage il est apprécié, les rapports humains que j'ai eus étaient forts, j'ai fait énormément de travail pendant ces cinq mois, [...] du coup de poser ce rapport, ben voilà c'est remuer tout ça* » (46, 2043-2046). Ce sont des émotions liées aux souvenirs agréables. « *Mais pas remuer dans un sens négatif, c'est dire ben voilà on va rechercher des souvenirs dans les documents, puis essayer d'être synthétique sans enlever un truc que je regretterais, même si j'ai plus aucun rapport avec cela* » (46, 2047-2049). La rédaction semble la mettre en contact avec les aspects riches et formateurs du stage. Nous posons l'hypothèse qu'il s'agit de rendre une forme d'hommage à cette période de stage.

Lorsqu'elle écrit, Laure est en lien avec elle-même. « *Y a une émotion un peu d'harmonie [...], parce que moi quand j'écris c'est vraiment moi qui écris, je suis pas en distance avec moi-même. La distance avec moi-même, le regard critique sur mon travail, sur qu'est-ce que je vais mettre, justement je le mets avant, à travers la table des matières* » (46, 2071-2075).

Laure qualifie le temps de la rédaction d'intense. « *J'écris vite, donc je suis assez frénétique, je suis rivée sur mon ordinateur et puis je pense, c'est les seules fois de ma vie où je pourrais oublier de manger* » (46, 2050-2052). Elle explique cette frénésie par l'aspect émotionnel qui accompagne cet écrit. Laure semble donc vivre un moment un peu hors du temps, un temps de

grande focalisation et de rédaction intensive. Le contenu même du rapport, dont le matériau est une expérience vécue forte, paraît favoriser cet état d'esprit.

Laure ne ressent pas de plaisir à écrire son rapport de stage. « *J'y mets pas de passion, je travaille pas sur un rapport de stage comme je travaille dans mon travail* » (47, 2087-2088). Le fait que cet écrit soit contraint par l'école ne permet pas pour elle de s'y investir avec enthousiasme. « *Pour avoir vraiment un plaisir dans un rapport de stage, faudrait que les consignes soient beaucoup moins cadrantes, ou que j'aie la possibilité de prendre beaucoup plus de liberté* » (47, 2101-2103). Elle n'a d'ailleurs jamais relu ses différents rapports. Cet exercice de rédaction semble réellement être un exercice scolaire qui ne lui permet pas une réelle appropriation de cet écrit.

Lorsqu'elle a terminé la rédaction du rapport de stage, Laure ressent du plaisir. « *Au moment où j'ai terminé, il y a un lien de fierté d'avoir réussi à retranscrire [...] ce que j'ai fait. Ce qui est des fois pas facile quoi. Synthétiser* » (46, 2076-2078). Il semble que l'exercice fini reflète certaines compétences mobilisées par Laure, ce qui est source de valorisation personnelle.

6.4.7. Apports du rapport de stage

Pour Laure, le rapport de stage est clairement un document formel. « *Pour moi c'est un document administratif que je trouve bien comme conclusion à un stage, ben justement il y a ces sentiments, ça permet de poser, ça permet de cadrer une discussion avec le PF et le référent, s'il n'y avait pas ce rapport de stage, je pense que ça serait une discussion qui pourrait être plus floue* » (47, 2080-2083). Pour elle, il s'agit donc avant tout d'un document prescrit par la formation et qui donne un cadre à l'évaluation finale, avant d'être une source de formation et de développement personnel et professionnel.

Laure estime que ce type de document est directement utile pour l'exercice du métier d'animateur socioculturel. « *C'est [...] un écrit qui fait partie du métier, donc je l'utilise encore actuellement. [...] T'écris toujours tes buts, tes objectifs, tes moyens, le déroulement de ton truc, un budget [...] c'est le rapport d'activité justement [...], tous les animateurs travaillent avec ça* » (52, 2329-2338).

Pour elle, le rapport permet de clôturer le stage. « *Je pense que c'est une excellente manière de conclure un stage. Pis moi je suis quelqu'un qui adore l'oral, qui adore le vécu, le vivre spontané, mais je suis quelqu'un qui adore l'écrit aussi, donc [...] c'est une belle manière de conclure* » (50, 2256-2259). Dans son premier stage, effectué à l'étranger, le rapport fut d'autant plus important. « *Vu qu'il y avait un enjeu que je viens de Suisse, [...] y a des gens qui étaient devenus des amis [...], mon rapport de stage il m'a permis vraiment de conclure ma relation avec mon PF par exemple, à l'étranger, qui était une relation très forte* » (51, 2282-2288). Si le rapport de stage n'existait pas, il s'agirait, pour Laure, de mettre en place un autre moyen de poser un point final à l'expérience de stage.

Laure estime que cet écrit permet une prise de recul. « *Alors évidemment dès qu'on prend du recul, on apprend de nouvelles choses. Mais c'est pas à la fin où j'ai écrit ce rapport que je me suis dit : "Ah tiens, je découvre ça de moi-même". [...] Le rapport impose cet exercice de recul, tu peux pas y échapper. Après il y a des personnes qui le font plus ou moins déjà avant, moi je sais que je le fais déjà avant en effet* » (50-51, 2264-2278). C'est notamment le cas de la réflexion sur la posture professionnelle que Laure avait menée avant la rédaction du rapport. « *L'idée c'est que je suis en formation, et puis que un des objectifs de mon stage ça va être de clarifier ma posture professionnelle, donc du coup vu que j'évalue mon stage, je vais mettre en avant en quoi je clarifie ma posture professionnelle pendant le stage, et vu que je m'adresse à une enseignante et à mon PF, j'ai besoin de marquer "Ok, ben ce stage il m'a permis ça, ça, ça au niveau professionnel"* » (51, 2305-2309). La réflexion était déjà là, mais pour Laure, dans un contexte de formation il s'agit de montrer aux évaluateurs que cette

réflexion existe. « *C'est des choses desquelles je suis consciente, donc pour moi-même j'aurais pas besoin réellement de réécrire, parce que j'en suis consciente. Mais je pense que c'est important pour les gens auxquels je m'adresse, qu'ils voient que je suis consciente de ça* » (51, 2313-2315). L'écriture en elle-même ne semble pas lui avoir permis de faire de nouvelles prises de conscience. Cependant, le fait même d'avoir à produire un tel écrit semble avoir encouragé une attitude réflexive.

6.5. Analyse de l'entretien de Delphine

Delphine a 26 ans au moment de l'entretien. Elle suit la formation à plein temps dans l'orientation éducation sociale. Elle effectue actuellement son stage de formation pratique 2.

6.5.1. Contexte personnel, professionnel et de formation

Le parcours scolaire de Delphine s'est déroulé de manière aisée. « *J'ai jamais eu de difficultés [...], j'ai jamais eu besoin de vraiment beaucoup bosser [...], j'ai toujours pu un peu faire ce que je voulais* » (54, 2389-2391). Elle a suivi le gymnase dans l'orientation latin-grec, en option sportive. N'ayant pas de projet professionnel défini, elle s'est ensuite dirigée vers l'université. Elle a passé une première année en Sciences sociales et une seconde en Lettres (histoire grecque et histoire des religions), avant de se rendre compte que le système universitaire ne lui correspondait pas. « *J'avais trop l'impression que c'était déjà le bourrage de crane et [...] à 18 ans j'arrivais pas à voir où ça allait m'amener [...] Et puis bon, de sauter du gymnase à l'Uni moi ça m'a fait un grand choc en fait, je crois que j'ai jamais réussi à m'adapter (rire), le cadre et puis me retrouver un peu dans l'anonymat, plus en petites classes et le fait aussi, ben niveau heu, niveau autonomie [...] je crois que j'étais pas encore prête à m'organiser moi par moi-même* » (53, 2354-2363). Delphine est ainsi au bénéfice d'un parcours scolaire marqué par la réussite. Elle a par contre eu de la difficulté à définir son projet professionnel et a renoncé à la formation universitaire notamment pour cette raison. Elle semble accorder de l'importance à l'aspect relationnel en formation.

Delphine a alors choisi d'entreprendre la formation à la HETS&Sa-EESP. Elle lie son choix d'orientation à son vécu personnel et familial. « *J'ai toujours baigné dans le social depuis que je suis toute petite, parce que mes parents sont éducateurs et puis j'ai habité, dans l'institution S, un internat pour enfants et adolescents [...] pendant 20 ans* » (53, 2372-2375). Souhaitant se distancer du choix professionnel de ses parents, elle a opté pour la voie universitaire, avant de se diriger dans le domaine du travail social. « *Au début je voulais pas faire comme mon papa et ma maman (rire), et puis heu petit à petit je me suis rendue compte que c'est là où je me plaisais le plus quoi* » (53, 2375-2377). Elle a effectué son stage probatoire dans un centre logopédique et a assuré des remplacements dans l'institution où elle avait grandi. Nous retrouvons là des éléments semblables à la situation d'Aline. Delphine a souhaité se distancer de son identité héritée, mais se construit finalement avec cette identité en choisissant la voie du travail social. Nous pouvons poser l'hypothèse que ce vécu influence sa manière de se situer dans la formation, de s'engager dans les périodes de formation pratique et la qualité des écrits produits – dont fait partie le rapport de stage.

La formation à la HETS&Sa-EESP correspond à ses aspirations : une articulation entre la théorie et la pratique, des effectifs moins grands qu'à l'université, un accompagnement plus serré. « *Alterner théorie et pratique, c'est un truc qui m'a plu, c'est justement à l'opposé de l'Uni où il y avait [...] que de la théorie, puis je voyais pas comment le mettre en pratique* » (53, 2379-2381). Elle n'appréhendait pas l'entrée à la HETS&Sa-EESP. « *Je pensais que d'avoir suivi des cours à l'Uni, je me sentais assez confiante pour venir ici, quoi. Puis après*

avoir vu les deux premiers jours, je me suis dit « Ah, c'est bon ! » (rire), "On nous materne, c'est bon !" » (54, 2393-2395). Son parcours dans cette école se déroule donc sans encombre. Ayant un bon rapport à l'écrit, elle a de la facilité dans la rédaction des divers travaux. « J'aime bien écrire [...]. Déjà petite j'avais un journal intime » (54, 2400-2402). Nous pouvons déduire de ces éléments qu'elle entretient un rapport plutôt positif à la formation. Elle n'a pas à l'heure actuelle de projet professionnel défini. Actuellement en stage dans l'enseignement spécialisé, elle envisage de bifurquer dans cette voie. Elle aspire à entrer de plain-pied dans le monde professionnel. « J'aimerais bien rentrer réellement dans le monde du travail, ça me plairait bien quand même, pour un petit moment. Puis quitte à reprendre mes études si j'ai le courage, après » (54, 2415-2417). La formation à la HETS&Sa-EESP paraît lui avoir ouvert différents horizons professionnels.

6.5.2. Contexte de rédaction du rapport de stage

Delphine avait 25 ans au moment de la rédaction du rapport de stage. Il s'agissait de son stage de formation pratique 1, qui s'est déroulé dans un internat pour enfants et adolescents (l'institution T). Le rapport de stage, qui fait 28 pages, a été accepté du premier coup.

Delphine tenait absolument à faire son stage dans cette institution, dans laquelle travaillait l'ancien directeur de l'institution S. « C'est quelqu'un qui m'a marquée et puis, j'avais vraiment envie de travailler avec lui [...] puis c'est vrai que j'ai pas pris non plus de trop grand risque, parce que niveau population, [...] les ados en difficultés, je connaissais quand même, [...] puis c'était aussi peut-être une autre façon de me séparer de l'institution S » (54-55, 2435-2440). Le choix de Delphine est un choix prudent qui lui permet de rester dans un type de structure connu. Elle semble avoir aménagé le déplacement dans l'inconnu qu'implique le stage, de manière à ne pas être totalement dépaysée. De plus, la présence d'un autrui significatif semble à la fois la sécuriser et lui donner des perspectives formatives.

Le stage a correspondu à ses attentes au niveau du contact avec les usagers. Elle a par contre vécu de manière malaisée les relations avec les professionnels. « C'était assez explosif en fait, et puis [...] je me suis dit en travaillant avec des jeunes quand même, qui sont parfois assez compliqués, j'ai toujours pensé qu'il fallait avoir [...] un groupe d'adultes quand même soudés et puis qui se tiraient pas dans les jambes, alors que c'était pas le cas, alors que c'était super explosif et puis, fatiguant [...], mon énergie était plus sur mes collègues et tout ce fonctionnement institutionnel, que sur les gamins » (55, 2447-2452). Cet aspect-là de la réalité professionnelle l'a surprise et lui a demandé un travail de prise de recul vis-à-vis des émotions que cela a engendré chez elle. « J'étais trop impliquée au final, puis j'aurais toujours voulu être un peu moins impliquée que ça, pour finir j'étais trop dedans [...] pour prendre assez de recul » (55, 2462-2465). Dans un même temps, elle estime que cette expérience fut riche. Son insatisfaction semble plus liée à sa propre manière d'avoir réagi face à ces difficultés qu'aux difficultés elles-mêmes.

La relation avec sa PF s'est extrêmement bien passée. Cette dernière ne travaillait pas dans le même groupe de vie que Delphine. « C'est un truc qui m'a bien plu, parce que (rire), voilà, on n'a pas le regard de la personne qui va nous évaluer au final, puis pour moi, je peux plus être moi en n'ayant pas ce regard là et puis prendre un peu, investir les lieux tranquillement » (55, 2474-2477). L'accompagnement de la PF lui a permis de prendre du recul vis-à-vis des écueils liés notamment à la collaboration. « C'était vraiment un bol d'air d'aller la retrouver, parce que aussi c'était assez régulé nos rencontres, elle vivait pas ce que je vivais » (55, 2479-2480). « C'était quelqu'un, pas complètement extérieur, mais qui vivait pas les mêmes choses, donc elle me permettait d'avoir une réflexion un peu plus extérieure » (55, 2483-2485). La relation avec la PF semble donc être une relation d'apprentissage de qualité, et un espace de soutien important pour faire face aux difficultés.

6.5.3. Vécu de l'écart entre l'école et le terrain

Delphine a eu le souci que son rapport ne soit pas accepté par le RFP. « *Chaque fois j'ai un doute quand je rends mes écrits, parce que des fois j'arrive pas à être scolaire, puis à être carrée comme, parce que souvent on nous donne une marche à suivre, puis ça c'est un truc que je supporte pas* » (56, 2487-2489). Le RFP lui a fait remarquer qu'elle était sortie du cadre donné, tout en lui spécifiant que malgré tout, les éléments demandés y figuraient. « *Il m'a dit qu'il était original et qu'il sortait de l'ordinaire, puis c'était un de mes objectifs honnêtement. Voilà, j'ai, qu'un prof me dise ça, qu'il ne s'est pas ennuyé en le lisant, ça me fait plaisir. [...] Il a pointé le doigt sur le fait que j'étais à l'aise à l'écrit, que je prenais un certain plaisir, puis que je suivais pas forcément, du début jusqu'à la fin le cadre et puis tout ça, que lui ça lui plaisait, mais que peut-être pour d'autres c'était plus compliqué* » (56, 2504-2510). Le rapport de stage comporte effectivement des touches d'originalité, notamment dans le choix des sous-titres : « Embarcation sur le navire », « Lever d'étendard », « Collaboration, ô douce utopie ? ». Dans un même temps, son écrit correspond au genre attendu du rapport de stage dans la forme (titre, table des matières, chapitres et sous-chapitres, citations et bibliographie aux normes APA), mais également au niveau du contenu qui transparait au travers des titres de chapitres : « Contexte professionnel », « Processus de formation », « Auto-évaluation », notamment. Tout en ayant besoin de sortir du cadre donné, Delphine respecte cependant les attentes de celle-ci, puisqu'elle aborde toutes les thématiques demandées.

Le RFP a pour rôle de rappeler le cadre, mais également de donner son évaluation du travail accompli. Le regard de l'école posé sur le rapport semble dépendre du RFP, de sa sensibilité, de ses représentations et attentes. Les lignes directrices sont un appui important, puisque la marge de créativité est contrainte de manière implicite par les thématiques prescrites.

Le RFP a senti qu'elle était plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, ce qu'elle confirme. « *C'est vrai que l'écrit ça me pose aucun problème, puis l'oral j'ai beaucoup plus de difficultés quoi, donner mon avis* » (56, 2501-2503). L'outil de communication de prédilection de Delphine est donc l'écrit, ce qui semble expliquer en partie son implication dans la rédaction du rapport.

Les retours de la PF furent positifs. « *Elle aussi elle a apprécié, elle m'a demandé aussi si elle pouvait faire lire un peu autour d'elle, [...] ils étaient assez contents de ce que j'ai pu rendre par écrit* » (56, 2513-2514). La PF n'a donc pas eu d'exigences particulières concernant le rapport de stage. Son seul souci était qu'il puisse ne pas correspondre aux attentes de l'école en raison de son originalité. La pression de l'école était donc présente pour la PF.

6.5.4. Adressage du rapport de stage

Delphine a rédigé son rapport de stage en pensant à ses futurs lecteurs : le RFP, la PF, mais aussi aux professionnels du terrain et également à elle-même. Elle a notamment eu envie que son lecteur ait du plaisir à la lire. « *J'ai besoin de m'éclater en écrivant, j'essaye toujours de penser à celui qui lit, qui j'espère qu'il prend du plaisir* » (56, 2497-2498).

Delphine a tenu compte du regard de l'école sur son rapport de stage. « *J'ai toujours ça un petit bout dans la tête à qui va me lire [...] j'essaye de m'adapter quand même la moindre, et [...] j'essaye d'avoir toujours les éléments importants qui sont dans mon texte* » (59, 2640-2643). Elle tente de capter les attentes du RFP et d'y répondre. « *Je réfléchis par rapport à ça, c'est, ils veulent quoi, ils veulent entendre quoi au final ? Pis ça aussi, après, je leur donne ce qui leur fait plaisir (rire)* » (59, 2644-2646). Elle a ainsi rédigé certaines parties de son rapport uniquement pour répondre aux attentes. « *La partie la plus énervante, c'était cette partie d'objectifs réussis ou pas, ça il voulait, donc je lui ai donné (rire). Mais c'est pas celle qui me fait le plus plaisir à écrire* » (59, 2649-2650). Elle voit cependant le sens de ces

exigences. « *Je pense que ça a du sens, mais c'est pas le plus important pour moi je crois, ces objectifs, au final. C'est une façon, faut bien évaluer* » (59, 2652-2653). L'adressage au terrain l'oblige Delphine à aborder des éléments qu'autrement elle aurait omis.

Elle fait preuve d'originalité dans tous les travaux qu'elle rend à l'école et n'a pas encore été sanctionnée de manière négative. « *Donc je me dis, pour finir, je suis pas sûre que les profs aiment vraiment le scolaire. C'est peut-être [...] les élèves en fait qui aiment que ce soit scolaire (rire)* » (59, 2663-2665). Si elle a osé prendre autant de liberté dans son écriture, c'est en raison de sa perception du RFP. « *Je le connaissais pas non plus des masses, mais j'avais l'impression de savoir où je pouvais aller quand même* » (61, 2768-2769). Elle avait des a priori positifs. « *Je le trouve sympathique, je le trouve charismatique en fait* » (59, 2676-2677). « *C'est quelqu'un qui a quand même fait pas mal de terrain, [...] c'est pas un universitaire non plus, [...] c'est quelqu'un qui a travaillé longtemps, qui était dedans longtemps, donc je pense qu'il peut comprendre où je veux en venir* » (61, 2771-2773).

Delphine a eu un bon contact avec sa PF. Cet adressage ne lui a donc pas causé d'ennuis particuliers.

Elle s'est également adressée à ses collègues. « *C'était inconscient ou j'en sais rien, mais j'avais envie qu'ils le lisent aussi mes collègues. Donc j'ai fait aussi en sorte [...] de faire passer un message aussi, bon c'est peut-être un peu hautain de se dire ça* » (60, 2710-2713). Elle a notamment omis certains problèmes et donné une vision positive de son vécu de stage. « *C'est peut-être pour ça aussi que je, je parle pas du pire, c'est plutôt positif ce que j'écris. Surtout que j'avais l'impression que les gens étaient beaucoup [...] dans des "Ouais, mais on va où ? Ces gamins ils sont terribles". [...] je pense que, après il y a la fatigue, après il y a une espèce de routine qui s'installe, c'est pas comme ça qu'on peut travailler avec des jeunes* » (60-61, 2735-2740). Cet adressage a ainsi eu une incidence sur le contenu du document, dans lequel elle a peu abordé les difficultés vécues, les problématiques liées au fonctionnement institutionnel et d'équipe. Cet exercice lui a donc donné l'occasion de quitter un regard jugeant et négatif sur les conditions du stage, pour adopter un point de vue constructif. Mais par ailleurs, il semble que cet écrit n'ait pas pu servir de lieu d'élaboration des difficultés vécues, dans une visée de formation et de professionnalisation.

Delphine estime que son écrit est principalement adressé à elle-même. « *J'écris d'abord pour moi, après, [...] je m'adapte selon qui, les lecteurs potentiels, mais, je me dis, dès que j'ai du plaisir à écrire, ça ne peut que marcher au final* » (62, 2791-2793). Elle a à cœur de produire des écrits qui lui ressemblent dans le cadre qui lui est donné. « *J'essaye toujours [...] à ce qu'il y ait les éléments qu'ils demandent, puis après j'essaye de faire quelque chose (rire) avec un peu ma couleur* » (59, 2657-2658). Nous pensons que cet adressage est source d'engagement dans l'écriture, de créativité, de sens et de qualité. Nous voyons là le signe d'une forme de maturité dans sa relation à la formation.

6.5.5. Processus d'écriture

Le processus d'écriture de Delphine commence par la lecture d'ouvrages. « *Avant d'écrire je lis beaucoup, et puis le fait de lire, ça me permet aussi une réflexion sur ce que je lis, [...] j'ai toujours plein de bouquins pas forcément sur le social [...], mais j'ai des bouquins que j'emmène, [...] ça m'aide à voir [...] où j'en suis dans mes réflexions, mes idées. Donc ça aussi ça m'aide à approfondir* » (57, 2543-2549). Ces lectures lui permettent de mûrir sa pensée et d'enrichir son rapport. « *Mes lectures que je vis au gré du vent (rire), [...] ça dit aussi quelque chose sur ce que je suis et ce que je vis à ce moment là. Et puis [...] j'aime bien mettre des citations* » (57, 2555-2558). Ainsi, les apports théoriques qui apparaissent dans son texte sont faits de manière spontanée, faisant sens pour elle. « *C'est pour moi (rire), honnêtement, parce que je fais des lectures, et puis il y a des phrases [...] que j'aime bien*

faire ressortir [...], parce que ça me parle en fait » (57, 2561-2564). Delphine anticipe la rédaction du rapport de stage. « *Il y a déjà des thèmes que j'aimerais bien parler, que je vais insérer, que j'avais déjà avant de commencer mon stage* » (58, 2609-2610). Elle investit donc de manière positive la littérature, qui vient enrichir ses écrits.

Les rencontres avec sa PF ont été source d'un approfondissement de sa pensée, notamment au niveau de l'analyse des situations vécues. Grâce à ces apports, elle a pu prendre du recul sur sa manière de se comporter en situation professionnelle. Delphine a également cherché du soutien auprès de collègues. « *Je repère assez vite les personnes ressources qui peuvent m'aider aussi à avoir un certain recul, après je suis allée un peu toquer chez les gens qui pouvaient me permettre aussi de réfléchir, puis d'écrire quelque chose comme ça* » (57-58, 2584-2586). Elle a notamment fait lire son rapport de stage au responsable pédagogique, qui l'a encouragée à aborder de manière plus frontale les difficultés vécues. « *Il m'a dit [...], "Mais t'as le droit de dire qu'il y a des choses qui n'ont pas été quoi"* » (60, 2716-2717). Delphine n'a par contre pas bénéficié d'une supervision, ce qu'elle regrette.

Elle s'y prend, selon ses dires, au dernier moment pour rédiger concrètement son rapport de stage. « *C'est horrible. Ouais, c'est toujours à la der. Mais, heu bon après ça va assez vite* » (58, 2615-2616). Elle pense avoir écrit son rapport en l'espace d'une semaine. « *J'ai dû le rendre sans l'avoir relu. Et puis, je pense que c'est vraiment un truc que je jette, enfin pas que je jette, mais que j'envoie (rire) !* » (67, 3037-3039). Le fait d'avoir fait un travail de réflexion en amont lui permet d'écrire son rapport dans un court laps de temps. « *Je le mûri en allant chercher justement des bouquins, des trucs comme ça, qui me passent par la tête, et puis après [...] je ponds quelque chose* » (58, 2620-2621). Elle n'arrive pas à s'y prendre plus à l'avance. « *Je suis toujours un peu coincée par le temps. Puis des fois ça m'énerve, parce que chaque fois, j'ai l'impression que c'est un peu bâclé* » (58, 2624-2625). Delphine a donc le sentiment de s'y prendre au dernier moment. Le travail d'écriture se fait effectivement dans les derniers temps du stage, cependant, le processus d'écriture en lui-même commence en amont et se poursuit tout du long. La qualité de cet écrit repose donc sur un travail constant de réflexion, d'analyse, de rédaction d'écrits intermédiaires, de lectures, d'échanges.

Delphine a fait en sorte d'être peu influencée par des indications extérieures pour rédiger son rapport et a choisi de ne pas lire d'autres rapports de stage. « *j'avais envie que ce soit un truc à moi* » (62, 2814). Elle pense qu'elle connaît suffisamment les attentes de l'école, le terrain professionnel pour produire un écrit de qualité. « *Je pense que j'ai assez réfléchi sur moi et sur ce qui se passe autour de moi, pour savoir ce que je dois écrire en fait, j'ai l'impression d'avoir assez de ressources à ce moment là pour avoir les outils, [...] peut-être que aussi mon passé [...] institutionnel qui fait que voilà, j'ai toujours été baignée là-dedans* » (62, 2819-2823). Elle estime d'ailleurs qu'elle n'aurait pas besoin d'un accompagnement plus serré que celui reçu. « *Je pense que si j'ai plus, [...] je risque de moins apprécier en fait* » (62, 2833-2834). Il semble qu'elle ait suffisamment confiance en elle, en ses capacités rédactionnelles pour pouvoir se permettre de pratiquer de la sorte.

Delphine a tenu un journal de bord tout au long de son stage. « *Par rapport à mes objectifs, là je l'ai beaucoup utilisé, je notais ce que je faisais, [...] c'était vraiment pour voir le processus, comment je m'y prenais* » (64, 2932-2934). Cet écrit lui a permis de poser par écrit certaines situations complexes, de prendre du recul et de garder en mémoire des événements vécus. « *Je pense que c'est assez important d'avoir des traces de ce qu'on fait. Puis moi ça m'aide aussi à voir comment se déroulent les choses, [...] ça me permet aussi d'avoir un recul sur ce que je fais, sur mon action* » (65, 2949-2943). Delphine s'est appuyée sur d'autres écrits de formation. « *Des écrits que j'avais utilisés pour l'analyse pratique, quand on revenait à l'école, [...] j'avais tout mon classeur du module A1, parce que j'avais aussi réfléchi sur le fait d'apprendre, [...] avec les compétences, Le Boterf* » (65, 2958-2963). Le CPT lui a également été d'une grande aide. « *Je trouvais ça tellement carré, je j'ai eu de la*

peine, et puis pour finir je me suis rendue compte que c'était vraiment utile au final. Rien que pour aussi écrire le rapport [...] ça reste quand même un plan [...] parce que moi j'aurais tendance [...] à me disperser, alors ça m'a cadrée » (58, 2576-2581). Delphine s'est donc appuyée sur divers écrits intermédiaires pour rédiger son rapport de stage.

6.5.6. Vécu de la rédaction du rapport de stage

Delphine a éprouvé beaucoup de plaisir à rédiger son rapport de stage. « J'ai eu du plaisir, j'ai eu, ouais, à aucun moment je me suis dit "Oh, j'en ai marre" » (60, 2682-2683). Elle n'a pas ressenti de stress, ni de contrainte à effectuer cet exercice. « Ah ouais, moi j'aime bien faire ça, et moi j'attends qu'un truc, c'est de faire le deuxième quoi » (61, 2753-2754). Le seul sentiment de stress qu'elle a ressenti, c'est lors de la rencontre d'évaluation finale.

Cet exercice rédactionnel lui a permis de prendre du recul sur l'expérience de stage. « Ça m'a permis aussi de me poser et puis de me souffler. Puis, le temps il est un peu suspendu dans ces moments là, j'aime bien. C'est vrai qu'on est tout le temps à 100 à l'heure, puis heu, ben j'étais un peu dans ma bulle, c'est cool » (59, 2683-2685). Delphine a donc un excellent rapport à l'écrit, qui ne lui procure que des émotions agréables lorsqu'elle rédige son rapport de stage. Nous posons l'hypothèse que sa confiance en ses capacités scolaires et rédactionnelles, de même que sa connaissance du contexte de formation et du champ du travail social contribuent à ce vécu rédactionnel positif.

6.5.7. Apports du rapport de stage

Delphine semble convaincue de l'utilité du rapport de stage dans le cadre de la formation. La rédaction du rapport lui permet une prise de distance sur l'expérience de stage. « C'est quand même un métier où on est tout le temps dans l'action, [...] en plus avec des gamins comme ça, tout le temps un peu dans le spontané [...]. Et puis pour moi, l'écriture ça me permet un certain recul [...], je me pose et je réfléchis sur ce que j'ai fait, ce que j'ai dit, comment c'était, et puis ça me permet juste une prise de distance » (57, 2522-2525). Par cet exercice, Delphine articule les différents pans de la formation. « C'est vraiment une façon de combiner pratique et justement peut-être théorie » (57, 2523-2524). De nouvelles prises de conscience émergent. « Quand je pose un regard sur ces jeunes, quand je suis dans l'action des fois ils me pompent l'air [...], ils me gonflaient. Mais le fait d'écrire sur eux, [...] je comprends où ils en sont, je comprends où moi j'en suis, et puis aussi des résonnances, [...] qu'est-ce que j'ai peut-être fait faux, ou dit de faux, enfin il y a plein de choses comme ça où je me dis, "Ah ouais, j'aurais pas dû réagir comme ça" » (56-57, 2535-2540). Elle a également analysé sa relation à ses collègues. « J'ai fait aussi un chapitre sur la collaboration [...], ça m'a permis de prendre du recul, de poser par écrit, je me suis dit "Pour finir on fonctionne comme ces gamins" (rire) » (57, 2540-2542). Cette manière de prendre du recul semble être une compétence essentielle du travailleur social. « C'est quand même une grande part de l'éducation il me semble, d'abord se connaître et puis de savoir où on en est » (57, 2550-2551). La rédaction du rapport permet donc de réfléchir sur sa pratique quotidienne, d'y poser un regard emprunt d'apports théoriques. Pour Delphine, il s'agit d'un exercice hautement réflexif et introspectif, qu'elle vit comme une nécessité professionnelle.

A la relecture de son rapport, Delphine prend conscience du chemin parcouru depuis sa rédaction. « Quand j'ai relu le rapport, maintenant j'en suis plus du tout là. [...] Je me rends compte, mais (rire), voilà, des trucs que j'aurais pas du tout écrit comme ça aujourd'hui » (58, 2596-2600). Le rapport de stage est donc témoin d'un moment de vie particulier. « Je perçois assez l'éducation comme [...] une grande aventure [...]. C'est tous des jeunes, c'est tous des adultes que j'ai rencontrés à un moment, qui m'ont plus ou moins apporté quelque

chose, puis qui me construisent un petit bout au final, qui construisent un bout de mon identité professionnelle, comme identité personnelle. [...] Je le vois plutôt comme un petit bout de biographie » (67, 3006-3011).

Delphine a le sentiment que le rapport de stage permet de clôturer le stage. « *De relever les points positifs, les points qui ont été, qui n'ont pas forcément été, [...] c'est aussi une façon de dire, "Ben, c'est fini aussi, le stage c'est fini", voilà, puis de tirer aussi un bilan* » (59-60, 2685-2687). L'écriture du rapport lui a permis de dédramatiser certaines difficultés relationnelles avec des collègues. « *J'avais une certaine rancœur envers [...] certaines personnes dans l'institution, puis en le posant par écrit, [...] j'arrivais à comprendre puis à excuser [...], c'est un peu une réparation* » (60, 2690-2697). Elle a ainsi pu clôturer son stage en posant un regard positif sur l'expérience vécue.

Nous l'avons vu plus haut, Delphine souhaitait au travers de son rapport de stage faire passer un message aux collègues du terrain. Ayant plus d'aisance avec l'écrit que l'oral, c'est le moyen de communication qu'elle a choisi pour transmettre à l'équipe son point de vue. « *J'ai toujours eu de la peine à m'imposer, à un colloque, oralement, [...] alors que j'aurais eu des choses à dire, parce qu'il y avait des trucs qui m'énervaient. [...], alors je pense que j'ai dû passer certains trucs là-dedans, des idées que j'avais, des opinions que j'ai pas pu dire, [...] j'avais l'espoir que certaines personnes le lisent* » (60, 2725-2733).

Delphine est restée correcte dans sa manière de décrire son expérience de stage. « *Je me suis pas mal freinée par rapport à tout ce qui est [...] jugement par rapport à un collègue, [...] je voulais pas pointer du doigt qui que ce soit, [...] je pense que c'est pas le but d'un rapport de stage de pointer du doigt un dysfonctionnement* » (63, 2861-2864). Elle a donc usé de précautions pour exprimer les complications vécues. « *J'ai fait gaffe à qui pouvait le lire, puis je voulais pas faire non plus un pamphlet contre qui que ce soit* » (63, 2867-2868). Il s'agit donc d'un exercice qui développe des compétences de diplomatie, qui oblige à nuancer son point de vue, trouver des pistes de compréhensions variées.

Le rapport de stage est vu comme la preuve d'une insertion dans un milieu professionnel. « *C'est un peu "J'y étais" [...], j'étais un petit bout dans l'histoire de l'institution, ça c'est aussi un truc qui me plaît de penser ça, puis que ça c'est une trace que j'ai vécu des choses là-bas* » (66, 2997-2999). Il permet de garder la trace de ce passage, puis d'y revenir plus tard. « *C'est des trucs que j'ai envie de garder, alors j'ai tout à fait conscience que je suis un peu utopiste et idéaliste, [...] faut que je garde et que je le relise, parce que je pense que justement c'est un métier où on tombe vite dans une espèce de routine et de fatigue et puis qu'on perd vite un peu les idéaux. Donc je me dis, le garder et puis des fois de temps en temps le ressortir* » (66, 2999-3004).

Delphine, on l'a vu, écrit prioritairement pour elle-même. Avant le stage, elle réfléchit déjà aux éléments dont elle va parler dans son rapport et qui font partie de son état d'esprit du moment. « *Je sais déjà ce que j'ai envie de parler, je sais, avant le stage, je pense. Et puis après il y a des choses qui se rajoutent [...] je crois que c'est vraiment dans l'état où je suis. C'est un peu thérapeutique en fait, je crois* » (58, 2611-2614). Elle semble donc investir cet écrit comme un espace de développement personnel, dans lequel elle dépose son ressenti, son cheminement, les pensées qui l'habitent durant cette période de vie, au-delà même du stage.

Notre analyse individuelle des cinq entretiens arrivant à son terme, nous allons rassembler nos résultats dans le chapitre suivant, et mettre en évidence les éléments qui nous semblent les plus significatifs.

7. Résultats de l'analyse des entretiens

Nous abordons dans ce chapitre les éléments d'analyse qui nous semblent les plus pertinents pour appréhender la problématique de cette recherche. Les analyses et affirmations qui suivent ne sont bien entendu pas généralisables, eu égard au panel restreint d'étudiants interviewés.

7.1. Le rapport de stage : un écrit sous contraintes ?

L'analyse des entretiens met en exergue l'aspect fortement contraint de cet exercice rédactionnel. Il est notamment contraint par les différentes tensions liées au vécu de la formation en alternance, par les adressages multiples de même que par les enjeux de validation qui pèsent sur lui. Identité et altérité vont de pair (Merhan, 2009), et dans le rapport de stage, cette interrelation prend la forme d'un acte de langage adressé à des autres. L'étudiant doit rendre sa pensée et sa retranscription de son expérience de stage explicite à la fois aux personnes du terrain et aux professeurs de l'école.

7.1.1. Enjeux de validation et adressage à l'école

L'enjeu de la validation de la période de formation pratique apparaît comme déterminant dans la rédaction du rapport de stage. Les cinq personnes interrogées abordent de manière unanime les contraintes et tensions qui y sont liées, alors même que le rapport de stage en lui-même n'est pas sanctionné par une note. Il doit cependant être accepté pour que la période de formation pratique puisse être validée. Les étudiants font donc en sorte que leur rapport de stage soit accepté du premier coup, puisqu'un complément peut être demandé par le RFP. Ils mettent en place diverses stratégies afin de répondre aux attentes de ce dernier.

Il s'agit notamment pour les étudiants de jauger le RFP, d'identifier ses attentes potentielles vis-à-vis de cet écrit, sa manière de se situer « *par rapport aux consignes de l'école* » (Laure, 48, 2176), afin de répondre aux horizons d'attente perçus. La qualité de la relation avec le RFP comporte une importance notable. Ainsi, une relation difficile, un manque de confiance ou d'affinité entraînent une pression supplémentaire au niveau du travail d'écriture.

Si le RFP semble attaché aux normes scolaires, l'étudiant répond aux prescriptions de manière serrée ; s'il est ouvert à une forme de créativité et que l'étudiant se sent en confiance dans la relation, il se permet quelques marques d'originalité dans son rapport, tout en veillant cependant à respecter les directives. En cas de doute, ou lorsque l'étudiant ne connaît pas suffisamment le RFP, la prudence est de mise et les consignes sont suivies à la lettre. Nous observons que même lorsqu'un écrit est qualifié d'original par le RFP et par l'étudiant (comme c'est le cas pour Delphine), le rapport de stage correspond cependant au genre attendu ainsi qu'aux consignes données. L'originalité tient à des titres de chapitres créatifs et à un style poétique, littéraire, mais pour le reste le document est conforme aux attentes. Certains étudiants estiment d'ailleurs avoir été formatés par l'école au fil de leur formation, au point de percevoir assez facilement le type d'écrit que l'on attend d'eux.

La stratégie la plus utilisée parmi les étudiants interrogés consiste à recopier les prescriptions données et à en faire des têtes de chapitres, puis à « remplir » chaque rubrique scrupuleusement, même celles qui ne les intéressent pas. Ils s'assurent ainsi de répondre aux exigences minimales. Les personnes dont le rapport de stage a été accepté du premier coup

parlent de leur facilité à comprendre les attentes explicites et implicites du contexte dans lequel elles évoluent, ainsi que les marges de manœuvre possibles.

Ces stratégies ne sont pas toujours efficaces et lorsqu'un complément est demandé, cela semble générer chez les étudiants une forme d'incompréhension ou de déception, voire de rancune envers le RFP. Cela est dû, selon les discours, au fait qu'ils sont soulagés d'être arrivés au bout de la période de formation pratique et surtout au bout de l'écriture du rapport de stage et qu'ils souhaitent tourner la page. Le complément les oblige à reprendre l'exercice, les empêche de se reposer après une période chargée. Généralement, ce complément porte sur des aspects théoriques manquants et des liens déficients avec les contenus de cours dispensés durant la formation ainsi que sur l'implication personnelle dans l'écrit (parler en « je », exprimer ses émotions, son vécu de stage, son projet professionnel). L'étudiant produit alors le document demandé en y insérant quelques éléments théoriques, dans l'unique but de valider le document, pour « faire plaisir au prof » (comme le disent Sylvie et Aline), sans que cela fasse réellement sens pour lui. Insérer des savoirs reçus à l'école pour répondre aux attentes de l'école n'est pas un exercice qui fait sens pour les étudiants interviewés. Ils rechignent donc à le pratiquer de manière artificielle, mais le font volontiers lorsque la théorie éclaire la pratique.

Les retours de l'école portent également sur la forme du rapport (syntaxe, orthographe), mais ne donnent pas lieu en eux-mêmes à des compléments dans le cadre des situations analysées. Une RFP a également encouragé une étudiante à affirmer ses opinions avec plus d'assurance, semblant ainsi souhaiter le développement de sa confiance en soi. A noter que l'originalité semble appréciée par certains RFP, qui attendent cependant une adéquation du rapport avec les prescriptions données (c'est le cas du référent de Delphine). Nous n'avons bien évidemment pas une vision exhaustive de tous les types de compléments demandés, qui semblent dépendre à la fois des prescriptions données par l'école, mais également des orientations particulières des RFP et de leur sensibilité propre.

Certains étudiants (Sylvie et d'Hélène) pensent que la qualité et surtout le contenu du rapport de stage influencent la note finale, même si l'école affirme que ce n'est pas le cas. L'objectif visé est alors de passer sous silence les éléments du vécu de stage qui indiqueraient au RFP que le stagiaire n'a pas bien réussi son stage, ou alors d'en enjoliver certains aspects. Les étudiants jaugent les horizons d'attente du RFP en fonction de leurs propres représentations de ce que doit être un stage réussi. Il semble que des difficultés relationnelles avec le PF, les désaccords profonds avec les valeurs et lignes directrices de l'équipe de professionnels soient perçus par les étudiants comme des éléments susceptibles de dévaluer leur note de stage. Ces difficultés apparaissent alors en filigrane, presque entre les lignes du rapport. L'étudiant met l'accent sur les éléments positifs du stage (notamment la relation avec les usagers, le processus d'apprentissage, les événements marquants, les objectifs de stage), afin d'orienter le regard du RFP et de mettre en lumière les acquis du stage qui le servent (situation de Sylvie notamment).

La dramaturgie repérée par Merhan (2007) dans les portfolios qu'elle a analysés (adressés à l'Université) ne paraît pas entièrement présente dans les rapports de stage qui nous concernent. Les étudiants interrogés n'ont pas sélectionné les épreuves qui semblent les plus éprouvantes pour en faire le récit dans leur rapport de stage. C'est le cas notamment de celles qui mettent en cause la relation à des autres significatifs (PF ou équipe). L'expérience de stage est surtout structurée de manière à répondre aux exigences et obtenir une validation.

L'enjeu de la validation et les stratégies associées pèsent donc fortement sur la rédaction du rapport, ce qui questionne sur l'appropriation par les étudiants du sens de cet exercice, sur leur investissement personnel dans cette activité (ce que nous aborderons plus loin). Nous soulignons que les contraintes liées à cet adressage ne sont pas forcément vécues de manière négative. En effet, lorsque le stage s'est bien passé, que la relation au PF est bonne et que

l'étudiant se sent en confiance avec son RFP, l'étudiant semble vivre ces contraintes de manière inconsciente, car elles ne lui pèsent pas. Ce qui n'est pas le cas lorsque la relation au RFP n'est pas « de qualité », et encore moins lorsqu'à cela s'ajoute un vécu de stage éprouvant.

7.1.2. Enjeux relationnels et adressage au praticien formateur

L'adressage au terrain impacte de manière évidente la rédaction du rapport de stage, pas tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu. En effet, les PF se montrent peu, voire pas interventionnistes sur le respect des consignes données par l'école et la forme que devrait revêtir un écrit de type académique. Dans les situations analysées, les PF estiment que la responsabilité de cette production appartient à l'étudiant, et sa validation au RFP. Les quelques retours reçus par les étudiants portent sur la véracité des faits rapportés, ainsi que sur l'acquisition du vocabulaire métier. Le rapport semble donc refléter l'intégration de l'étudiant dans la communauté de pratique professionnelle, dont l'acquisition du langage tient une place importante. Nous retrouvons là l'enjeu relevé par Fréchette, *et al.*, (2009) d'entrer dans une communauté discursive par l'utilisation des signes et repères utilisés par celle-ci.

Une PF a également encouragé l'étudiant à ne pas se dénigrer dans sa manière de rapporter les faits, à nuancer la réalité en y portant un regard plus positif. Nous voyons là un enjeu lié à la confiance en soi et à l'estime de soi du stagiaire, dimensions centrales dans le cadre d'une formation en alternance (Cohen-Scali, 2000).

Dans deux situations, les étudiants ont reçu des retours d'autres membres du terrain professionnel leur reflétant que les difficultés rencontrées notamment avec l'équipe éducative, apparaissaient peu, voire pas du tout (avec un encouragement à les faire figurer). Les PF quant à eux n'ont pas encouragé le traitement par écrit de ces difficultés, soit qu'ils ne les aient pas perçues, soit qu'ils semblent soulagés qu'elles ne soient pas abordées (situation de Sylvie). Nous observons là des enjeux qui dépassent la situation même de formation de l'étudiant, et qui touchent à la reconnaissance du PF et du terrain professionnel par l'école. Des pressions indirectes peuvent peser sur l'étudiant, contraint de taire les aspects qui desservent son lieu de stage. Villette (2004), souligne cet état de fait, estimant que « la liberté de propos du stagiaire est une grande force, mais également une menace. Elle est dangereuse pour l'entreprise lorsqu'elle porte atteinte à la réputation des personnes, suscite la discorde, divulgue un secret technique ou stratégique à des concurrents, dévoile une pratique illicite [...]. Que va-t-il dire et écrire sur nous ? La question préoccupe les membres de l'entreprise, mais elle est rarement abordée directement » (p.28-29).

Les étudiants ont-ils de la difficulté à évoquer directement avec leur PF les difficultés vécues dans cette relation, ils le font quelques fois en face à face (c'est le cas d'Hélène), mais ne traitent pas réellement de cette difficulté dans le rapport de stage. Des éléments apparaissent parfois de manière effleurée, sans faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Se trouve là confirmée une de nos pistes de réflexion, présentant le statut de stagiaire comme précaire et soumis à l'évaluation du terrain. Un éventuel manque de confiance en ses capacités professionnelles ne facilite pas non plus la mise à plat de ce type de difficultés. Comme le dit Sylvie, l'étudiant « *serre les dents* » (24, 1002) et s'accroche jusqu'à la fin de son stage.

7.1.3. Enjeux d'employabilité et adressage au terrain professionnel

L'adressage au terrain comporte des enjeux supplémentaires, lorsque le rapport de stage est mis à disposition du terrain au sens large. Les étudiants parlent alors de messages qu'ils souhaitent passer à ce milieu professionnel, espérant par leur analyse apporter des améliorations au niveau des pratiques professionnelles et contribuer ainsi au développement

du métier. Ainsi, Delphine souhaite insuffler par le biais de son rapport de stage un état d'esprit plus positif chez ses collègues qui paraissent pris dans une spirale de négativité vis-à-vis des fonctionnements institutionnels. Elle a donc édulcoré son analyse de ces fonctionnements et passé sous silence les aspects négatifs de son vécu de stage.

Cet adressage au terrain comporte également des enjeux d'employabilité lorsque l'étudiant a pour projet professionnel de s'y insérer à l'avenir. Il s'agit alors de donner une bonne image de soi en tant que professionnel, tout en faisant preuve d'humilité afin de montrer que l'on est conscient de ses limites et des apprentissages qu'il reste à faire (c'est le cas d'Hélène).

L'adressage au terrain contraint donc le rapport de stage, non pas au niveau de la forme, mais bien au niveau de la sélection des éléments à faire figurer concernant les relations au PF, à l'équipe, ainsi que l'analyse du fonctionnement institutionnel. Il s'agit également, notamment lorsqu'il y a un enjeu d'employabilité, de présenter une bonne image de soi, qui articule sagement compétences professionnelles et remise en question. Nous rejoignons en cela les observations de Cardinal-Picard et Belisle (2009) montrant que le rapport de stage a pour mission de rendre compte du vécu de stage à des personnes qui seront amenées à travailler avec le stagiaire à l'avenir. Il y a donc des enjeux forts liés à l'image de soi pour autrui.

7.1.4. Enjeux d'expression de soi et adressage à soi-même

Quelques étudiants (Delphine et Aline) parlent d'un écrit adressé à soi. L'enjeu est alors de produire un rapport de stage qui reflète qui l'on est à un moment donné de sa trajectoire de vie. Pour Delphine, cet enjeu est même prioritaire, tout du moins dans son discours, et conditionne en partie son écriture, qui se veut le plus libre possible. Elle refuse les influences externes pour produire un écrit original, qui soit à son image. Aline a également le souci de ne pas donner à lire son rapport à d'autres personnes, notamment aux personnes susceptibles de vouloir modifier sa manière d'écrire. Elle exprime d'ailleurs de manière parlante cet enjeu : « *C'est plus moi si on me change mes phrases* » (15, 576). Le rapport de stage comporte alors une dimension identitaire forte, liée à l'image de soi pour soi. L'exigence que l'étudiant se pose semble être une exigence d'authenticité, de finesse dans l'introspection, d'appropriation de l'exercice.

Nous estimons que cet écrit est forcément adressé à soi-même (Ricoeur, 1990), même lorsque l'étudiant n'en a pas conscience, par le fait qu'il retrace une expérience vécue, un processus d'apprentissage et qu'il demande une prise de recul, un moment de présence à soi pour le rédiger. Il s'agit cependant de ne pas se leurrer, nous sommes bien en présence d'un discours adressé à autrui. L'étudiant présente une image de soi à des personnes qui ne sont pas neutres, puisqu'elles ont charge de valider son stage et qu'elles sont professionnellement plus compétentes que lui.

Nous observons la présence de divers paramètres contextuels influençant la manière dont le stagiaire va ou non se livrer dans son rapport de stage. Ainsi, lorsque le vécu de stage est bon, que la relation au PF et au RFP est de qualité, qu'il règne un climat de confiance, lorsque le stagiaire s'est montré adéquat, qu'il a répondu aux attentes, qu'il a progressé dans le sens attendu, alors les conditions sont favorables à une écriture plus intime et authentique. Encore faut-il que l'étudiant ait un bon rapport à l'écrit, des capacités d'introspection et qu'il s'approprie l'exercice avec engagement. Nous relevons la situation de Sylvie, dont le vécu de stage est douloureux, qui ne se sent pas en confiance avec sa PF et son RFP et qui entretient un rapport difficile à l'écriture. Elle en vient à produire un rapport de stage traversant de manière superficielle et très sélective son vécu de stage. Tout se passe comme si, en situation de danger (liée à la réussite du stage notamment), elle fasse en sorte de montrer le moins possible d'elle-même et de ses valeurs, opinions et analyses.

La rédaction dépasse alors les enjeux liés aux multiples adressages que nous venons d'aborder, pour prendre une dimension de développement personnel lorsque les conditions le permettent, ou au contraire pour tendre vers une « disparition de soi » au profit d'un discours convenu.

Ces différents adressages sont à la fois source de tensions, en fonction des situations particulières, mais aussi d'apprentissage et de développement, ainsi que de stratégies comme nous allons le voir plus bas. Ils génèrent également différents types d'émotions et ressentis, sujet du chapitre qui suit.

7.2. Vécu et processus du travail d'écriture

Les vécus et processus d'écriture sont variables d'un étudiant à l'autre, dépendent des caractéristiques personnelles des étudiants, mais également du contexte dans lequel ils évoluent.

7.2.1. Ecrits intermédiaires

Tous les étudiants sans exception se trouvent dans un processus d'écriture, qui commence bien avant le moment où ils se mettent à rédiger le rapport de stage. Ils n'en ont par contre pas tous conscience, associant parfois l'élaboration du rapport à la phase d'écriture proprement dite, ce que relève d'ailleurs Leclercq (2006).

Nous observons que ce processus s'enclenche en début de stage, voire même avant son démarrage dans certaines situations. C'est le cas de Delphine qui réfléchit à la teneur de son rapport avant que le stage n'ait commencé. Elle relève différentes thématiques touchant à son évolution, ses préoccupations, centres d'intérêt du moment, qui y prendront place d'une manière ou d'une autre. Dans tous les cas, la mise en place du contrat pédagogique tripartite semble être l'un des premiers jalons importants préparant la rédaction du rapport. En effet, par sa teneur (objectifs, moyens de réalisation, compétences à développer), il donne un fil rouge au stage et à la rédaction du rapport. Il comporte également une brève description du contexte institutionnelle, qui sera reprise et développée dans le rapport final. Nous découvrons donc que ce document administratif, parfois vécu comme contraignant par les étudiants, est en fait une balise ainsi qu'un premier écrit intermédiaire précieux.

Tous les étudiants interrogés s'appuient sur divers écrits intermédiaires pour effectuer cet exercice de rédaction. L'écrit que tous les étudiants sans exception utilisent s'avère être le journal de bord. Il s'agit d'un outil qu'ils estiment précieux et qui semble avoir plusieurs bénéfices : garder en mémoire les éléments marquants du stage et parfois les réflexions associées, poser par écrit les événements difficiles, servir d'exutoire à certaines émotions, traverser les hauts et les bas du stage, s'obliger à une écriture régulière et suivie. De l'avis des étudiants, il n'est pas source d'un approfondissement des réflexions menées, mais bien plutôt dépositaire de la mémoire du stage. Nous pensons qu'en l'absence d'autres espaces de réflexion, cet écrit devient un soutien lors de situations difficiles. De notre point de vue, il s'agit d'un écrit essentiel, voire nécessaire, mais non suffisant. En effet, il permet un tête à tête avec soi-même qui favorise une première prise de recul importante. Cependant, la présence d'un tiers nous paraît incontournable pour mener plus avant les réflexions, travailler les difficultés vécues et les rendre véritablement formatrices. Le rapport de stage se trouve étoffé au niveau descriptif grâce à cet écrit.

Nous relevons l'existence de divers autres écrits : des documents de type professionnel (procès-verbaux, documents produits dans le cadre des objectifs de stage); certains documents de formation.

Nous observons que les étudiants interrogés sont entrés dans un processus rédactionnel qui a accompagné le stage. Le temps d'écriture est quant à lui géré différemment par les étudiants, mais il se fait généralement durant les deux semaines précédant la rencontre tripartite finale. Certains estiment s'y prendre trop tard et auraient besoin d'un temps de relecture et de remaniement de leur texte, d'autres ont le sentiment d'avoir mûri le rapport pendant longtemps et peuvent s'inscrire dans un temps relativement court de rédaction (qualifié de frénétique par Laure). Nous sommes surpris d'entendre que plusieurs étudiants n'ont pas relu ni retravaillé leurs documents (même lorsqu'ils sont de qualité). De manière générale, il semble que le rapport soit écrit assez rapidement, généralement d'une traite, et qu'il soit peu remanié. Cela pose la question de l'aspect réflexif de l'exercice, qui se développerait également par le travail sur le texte, l'approfondissement des idées, les mises en liens effectuées lorsque celui-ci est repris, retravaillé (ainsi que l'observent Cros, 2009 ; Godelet, 2009). Le rapport s'inscrit donc dans un processus long d'écrits intermédiaires, mais sa rédaction proprement dite ne fait généralement pas l'objet de remaniements successifs.

7.2.2. Des émotions et sentiments contrastés

Diverses émotions et sentiments accompagnent la rédaction du rapport de stage, émergent en situation d'écriture ou lors de sa relecture.

Plaisir et déplaisir

De manière générale, les étudiants disent n'avoir pas ressenti de plaisir lors de la rédaction de leur rapport de stage. Ils ont le sentiment de s'être peu investis dans l'exercice, à une exception près (Delphine). Ainsi, l'aspect contraint et prescrit de cet écrit en fait d'abord un exercice scolaire, vécu par certains comme une obligation, une épreuve, ou un document administratif qu'il s'agit de remplir. Les sentiments qui l'accompagnent vont de l'angoisse au plaisir (rare). De l'avis d'une majorité d'étudiants, le cadre prescriptif donné par l'école empêche l'originalité et par là même, le plaisir.

Le travail d'écriture semble donc pénible pour les étudiants, qui, s'ils avaient eu le choix des modalités, auraient choisi une forme plus créative, en utilisant notamment des photos ou dessins comme supports. Ainsi que nous l'avons vu dans le cadre théorique, le rapport de stage paraît réellement être une épreuve qui s'ajoute à l'épreuve du stage. Dans le contexte de cette formation, plus l'épreuve du stage a été difficile, plus l'écriture du rapport semble l'être aussi. En effet, il s'agit alors de sélectionner ce qui peut être dit et ce qu'il s'agit de passer sous silence. Contrairement à ce qu'observe Merhan (2007) dans les portfolios analysés, le rapport de stage qui nous occupe ne semble pas permettre un travail de restauration de son image de soi lors de difficultés vécues. En effet, les étudiants ont tendance à passer ces dernières sous silence.

L'épreuve de l'écriture semble également dépendre du rapport à l'écriture des étudiants. En effet, un bon rapport à l'écrit diminue le stress et la souffrance à effectuer cet exercice (mais ne garantit cependant pas que l'étudiant y prenne du plaisir). La compréhension du sens de l'exercice, ou l'acceptation de ce dernier comme faisant partie intégrante d'un processus de formation paraît également réduire la difficulté de cette écriture. Il semble en effet plus aisé de s'inscrire dans une telle démarche si l'on en perçoit l'intérêt pour soi et son parcours de formation. Les caractéristiques personnelles influencent elles aussi les émotions ressenties. Ainsi, Hélène, vivant un épisode de dépression, a un vécu douloureux, de même pour Sylvie

qui se dit « atteinte de procrastination ». Certains enjeux déclenchent également des émotions pénibles : ainsi la perspective d'un échec définitif de la formation si le stage n'est pas validé est bien évidemment source d'un grand stress.

De notre avis, les données personnelles et biographiques, associées aux éléments contextuels du stage influencent le vécu de la rédaction du rapport. Nous ne pensons pas que ce vécu doive forcément être agréable, en effet ce qui est visé c'est bien la professionnalisation des étudiants et non leur bien-être dans l'apprentissage. Il s'agit cependant d'être conscient de la manière dont cet écrit est investi, afin d'en tenir compte au niveau de l'accompagnement proposé par l'école, ce que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Catharsis

La rédaction du rapport de stage peut faire émerger des émotions liées au vécu même du stage. L'étudiant se replongeant dans cette expérience, il lui arrive de revivre certaines émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables. Ainsi, Aline revit des sentiments douloureux en reprenant certaines situations éducatives vécues, alors que Laure ressent des émotions positives liées à la qualité des relations nouées avec ses collègues.

L'écriture de l'expérience aurait ainsi une action cathartique sur les étudiants et permettrait de déposer certaines émotions vécues.

Fierté

Un sentiment de fierté peut accompagner l'étudiant lorsque le document a été produit (Laure). « *Au moment où j'ai terminé, il y a un lien de fierté d'avoir réussi à retranscrire, pas la fierté de ce que j'ai fait, mais d'avoir réussi à retranscrire ce que j'ai fait* » (46, 2076-2078). Le fait d'avoir surmonté l'épreuve de l'écriture du rapport peut ainsi devenir source d'estime de soi. C'est également à la relecture du document, même des mois plus tard, que ce sentiment de fierté peut naître. Aline a ainsi ressenti un fort sentiment de valorisation personnelle en se préparant à l'entretien que nous avons eu avec elle, le rapport de stage lui renvoyant une image positive d'elle-même. Il apparaît cependant que les étudiants interrogés n'auraient pas spontanément relu leur rapport de stage s'ils n'avaient participé à cette présente recherche. Ce qui précède rejoint les observations de Godelet (2009), qui relève deux dimensions dans le développement identitaire des personnes : les identités énonciatives et les identités professionnelles, les premières se construisant au fil du processus d'écriture. « Le regard que la personne écrivante pose sur sa capacité à écrire peut donc se modifier tout au long du travail ardu qu'est l'écriture au point de se rendre compte seulement à la lecture de l'écrit final de sa capacité à le produire. Ainsi, la personne écrivante développe une identité énonciative qui se juxtapose à son identité professionnelle » (Fréchette, *et al.*, 2009, p.238).

7.2.3. Difficultés d'écriture

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les étudiants peuvent rencontrer des difficultés à comprendre ce que le centre de formation attend d'eux. L'analyse de nos entretiens montre que cette difficulté est surtout présente lors de la rédaction du rapport de stage préalable. L'étudiant n'est alors pas encore en formation, ne connaît pas les exigences de l'école, le genre attendu des écrits à produire. L'entrée en formation semble lui permettre d'acquérir une connaissance des horizons d'attente de l'école et de s'exercer au genre d'écrit souhaité au travers des différents travaux de formation. Le premier stage de formation arrivant lors de la deuxième année de formation, les étudiants ont déjà à leur actif une année d'insertion dans la culture de la HETS&Sa-EESP. La rédaction du rapport de stage de la

formation pratique 1 semble cependant avoir posé quelques problèmes à certains étudiants, notamment au niveau de l'interprétation des consignes données par l'école.

La situation de stage à l'étranger vécue par Hélène paraît source de complications, puisque le PF ne connaissait pas les exigences de l'école, qu'elle était coupée de la communauté de pratique des étudiants (qui est une ressource importante pour un certain nombre d'entre eux) et que la communication Internet avec le RFP était limitée.

La rédaction du rapport de stage de la formation pratique 2 ne semble plus poser de difficultés aux étudiants en termes de compréhension des consignes. Ils ont déjà rédigé un premier rapport de formation, ont eu accès aux rapports de stage de leurs collègues, et connaissent bien les exigences du contexte de formation.

Les étudiants semblent également confrontés à des discours divergents en fonction des professeurs, mais font preuve d'adaptation et de stratégies afin de capter les attentes des personnes qui vont les évaluer. Cela ne semble donc pas source de désarroi, contrairement à ce qu'ont observé Oudart et Verspieren (2006).

Plusieurs étudiants ont vécu le moment de la rédaction comme une épreuve, qui demande une forme de dépassement de soi, la volonté de mener à bien cet exercice. Le stage fut dense, riche en apprentissages, découvertes, émotions, souvent intense au niveau de l'investissement donné. Les étudiants arrivant au terme de leur stage n'ont pas forcément envie d'entamer un travail d'écriture sur l'expérience. Cet exercice est ainsi vécu comme une contrainte qui s'ajoute aux éventuelles difficultés du stage et qui n'apporte pas de plus-value vis-à-vis de l'expérience de terrain. Les étudiants ayant un rapport à l'écrit défaillant (Sylvie), vivant une période personnelle trouble (dépression d'Hélène) et/ou ayant vécu une expérience de stage douloureuse (Sylvie, Aline), font part de leur difficulté – voire de leur souffrance - à investir et élaborer ce document.

La mise en mot de l'expérience n'est pas toujours une chose aisée, ainsi que le souligne Laure. Exprimer avec justesse le vécu de stage, retranscrire l'expérience par écrit, trouver les mots justes, sélectionner les événements importants, se montrer fidèle au réel du vécu ne vont pas forcément de soi. Certains étudiants se sentent appartenir au pôle de la « pratique » (Aline), s'immergent dans la réalité du terrain qu'ils perçoivent comme la source principale des apprentissages effectués. L'écrit sur la pratique dans ces situations ne fait que peu de sens pour eux, semble être un exercice annexe à faible valeur formative. Difficile dans ces cas-là d'investir cette écriture. Cela semble confirmer les observations de Champy-Remoussenard (2009) et Pollet (2009), concernant la difficulté à mettre en mots l'expérience.

7.3. Fonctions du rapport de stage

Comme nous l'avons vu avec les apports de Weiss (2000), le rapport de stage possède trois fonctions (informative, formative et attestative), auxquelles nous ajoutons une quatrième, que nous qualifions de symbolique. Ces différentes fonctions sont développées ci-dessous.

7.3.1. Fonction informative

Le rapport de stage est un écrit notamment adressé au centre de formation. Pour rappel, le RFP rencontre l'étudiant et son PF une première fois en début de stage afin de mettre en place le contrat pédagogique tripartite, puis une seconde fois en fin de stage lors de l'évaluation finale. Le RFP n'a donc pas de regard direct sur l'expérience de terrain du stagiaire. Dans ces conditions, le rapport est un support privilégié permettant d'informer le RFP du vécu de stage,

des apprentissages effectués, de l'atteinte des objectifs, des compétences développées, de sa compréhension du contexte institutionnel. Tous les étudiants interrogés relèvent d'ailleurs spontanément l'existence de cette fonction, qui semble la plus importante à leurs yeux. Il s'agit de transmettre les éléments pertinents permettant au RFP d'évaluer la qualité du stage. Certains étudiants relèvent que cet écrit donne un cadre à la rencontre d'évaluation finale, et permet par là-même de structurer la discussion entre les différents partenaires. Nous retrouvons là un des enjeux importants de l'adressage à l'école : informer l'école du vécu de terrain de manière honnête, en veillant cependant à ne pas transmettre d'informations susceptibles de mettre en cause la réussite du stage, ou tout du moins de porter atteinte à la note attribuée.

Nous l'avons vu, le rapport de stage est également utilisé par certains étudiants pour passer des messages aux membres du terrain professionnel. Il s'agit alors d'informer le terrain de leur vécu et de leurs réflexions concernant les pratiques professionnelles ayant cours, afin d'y apporter d'éventuelles améliorations.

7.3.2. Fonction formative

Le rapport de stage a bien entendu une fonction formative, puisqu'il s'inscrit dans un dispositif de formation. Weiss (2000) estime ainsi que le rapport de stage a pour fonction d'« encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages, favoriser l'auto-évaluation et l'apprentissage autonome, exercer des capacités métacognitives, constituer un support à l'entretien » (p.10). Nous retrouvons des velléités semblables vis à vis du rapport de stage produit à la HETS&Sa-EESP : sa rédaction est censée permettre une prise de recul sur l'expérience de stage, une articulation des éléments de théorie reçus à l'école avec la pratique professionnelle, un entraînement à la réflexivité, ainsi qu'à la rédaction d'écrits professionnels, de même qu'à l'auto-évaluation. Ces intentions pédagogiques vis-à-vis du rapport de stage n'apparaissent pas dans les consignes écrites et ne sont pas non plus transmises de manière orale. Nous avons dû interroger les responsables de la formation pratique pour qu'elles émergent de manière plus explicite.

Nous explorons ci-dessous les vertus formatives du rapport de stage, du point de vue des étudiants interrogés.

Un devoir scolaire ?

La majorité des étudiants interrogés n'a pas eu le sentiment d'effectuer un exercice formateur au moment même de la rédaction. Comme nous l'avons vu, ils ont plutôt le sentiment d'un devoir scolaire à effectuer sans en percevoir le sens réel. Ainsi, en début d'entretien, les étudiants ont tendance à penser que cet écrit ne leur a rien appris. Et c'est bien au fil des questions que peu à peu ils nomment ce que leur a apporté cette rédaction, comme si la situation d'entretien leur permettait de prendre du recul et d'accéder au sens de l'exercice. A tel point qu'à la fin de l'entretien, à la question « Et si on enlevait le rapport de stage du dispositif de formation ? », les étudiants affirment de manière unanime qu'il faut le garder, qu'il a toute son importance pour accompagner les périodes de formation pratique.

Un écrit professionnalisant ?

Les étudiants estiment que cet écrit, comme tous les documents qu'ils doivent produire durant la formation, leur permet d'entraîner leurs compétences rédactionnelles ainsi que la capacité à produire des écrits de type académique. Cette compétence est qualifiée par plusieurs d'entre eux d'essentielle pour l'exercice de la pratique professionnelle.

Certains étudiants de l'orientation animation socioculturelle soulignent que la forme même de cet écrit correspond à celle d'un document qu'ils sont amenés à produire dans leur pratique professionnelle : le rapport d'activité. Ils voient donc l'intérêt concret de cet exercice. Quelques étudiants éducateurs sociaux reconnaissent également des liens avec leur métier futur, dans lequel ils seront amenés à écrire sur leur pratique au quotidien.

La rédaction du rapport de stage oblige également les étudiants à s'informer sur le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent (Tilman & Delvaux, 2000). Cette partie du rapport est généralement descriptive et ne comporte pas d'analyse de la part de l'étudiant. Il s'agit d'une habitude professionnelle importante, celle de prendre connaissance du contexte dans lequel on travaille.

Les étudiants interrogés relèvent que la rédaction du rapport de stage est un exercice de diplomatie, puisqu'il s'agit de mesurer ses propos, réfléchir à ce qui peut être dit et à la manière dont cela peut être dit. L'adressage au terrain paraît entraîner ou développer cette compétence, qui est visée par certains responsables de la formation pratique. Nous voyons en effet là l'occasion de développer une compétence professionnelle importante. Mais se pose également la question de l'aspect consensuel qui risque de se dégager du rapport de stage, puisqu'il s'agit au final de plaire à tous ses interlocuteurs. Nous observons que cela freine certains apprentissages qui pourraient être faits par le biais de ce travail d'écriture. Ainsi, l'analyse de certains fonctionnements institutionnels ou pratiques professionnelles, de même que l'accompagnement formatif dispensé par les membres du terrain ne sont pas abordés s'il existe un risque de polémique. Paraphrasant Villette (2004), qui s'exprime au sujet du mémoire de fin d'études, nous pouvons émettre la même réserve que lui, à savoir que l'« on considère trop souvent comme un signe de « professionnalisme » la rédaction d'un [rapport de stage] dans le style outrageusement complaisant des relations publiques » (p.29).

Une montée en réflexivité ?

Les étudiants n'ont majoritairement pas le sentiment d'avoir approfondi leurs réflexions par le biais de ce travail d'écriture. Lorsqu'ils estiment avoir réfléchi plus précisément à certains éléments, ils peinent à citer des exemples. Quelques prises de conscience semblent avoir cependant émergé spécifiquement lors de cette rédaction. Pour Aline, il s'agit de la prise de conscience que les difficultés liées à la réalisation d'un de ses objectifs venaient en partie du fait qu'il lui avait été fortement suggéré par sa PF. Elle découvre qu'il faut parfois savoir abandonner un objectif plutôt que de vouloir le mener à bien à tout prix sans tenir compte du contexte. Delphine quant à elle prend du recul à travers le travail d'écriture sur sa relation aux usagers et à ses collègues : le fait de poser par écrit les problématiques des usagers lui permet de développer une plus grande compréhension vis-à-vis de leurs attitudes et de se sentir moins agacée par eux ; de même, en posant à plat les difficultés relationnelles liées au travail en équipe, elle entre dans une plus grande compréhension de la situation de certains de ses collègues, ce qui répare quelque peu la relation avec eux. Les prises de conscience semblent donc liées à un positionnement personnel. A noter que les deux personnes qui estiment avoir effectué des prises de conscience au travers de cet écrit sont deux étudiantes qui ont un bon rapport à l'écrit, écrivent pour elles-mêmes depuis l'enfance (journal intime), qui ont des parents travailleurs sociaux, se sentent imprégnées de la culture du travail social, de la manière de réfléchir qui y est associée, et qui ont une facilité d'introspection.

De l'avis des étudiants, la majorité des réflexions, analyses, prises de recul qui apparaissent dans leurs rapports de stage ont émergé en amont du travail rédactionnel. Certaines ont été faites par eux-mêmes en cours de stage, d'autres ont jailli des échanges qu'ils ont eu avec leurs PF ou dans le cadre de la supervision (pour ceux qui en ont bénéficié) ; les échanges avec d'autres collègues de terrain sont également source de nouvelles réflexions, de même

que le suivi des modules d'intégration et les discussions avec d'autres camarades. Les lectures effectuées et le contenu de certains cours dispensés durant la formation alimentent également les réflexions, la conceptualisation de l'expérience.

Barbier (2005) estime que cet exercice développe des compétences de rhétorique de l'action et donc la capacité de parler à autrui de son activité et des savoirs censés la fonder. Nous observons partiellement cela, puisqu'effectivement les étudiants sont amenés à exprimer par écrit leur vécu de stage, les activités effectuées. Cependant, les étudiants interrogés n'explicitent généralement pas les savoirs qui fondent leurs actions.

La rédaction du rapport de stage stimule donc certains apprentissages, mais qui pourraient être réalisés de manières différentes (les capacités rédactionnelles, l'élaboration d'un rapport d'activité notamment). Il permet certaines prises de conscience, qui paraissent tenir à des dimensions personnelles et biographiques, de même qu'à un processus réflexif entamé en amont de la rédaction. Nous percevons le rapport de stage comme un reflet des réflexions et du mouvement identitaire en cours, mais pas forcément comme un outil qui permette leur développement. Mesnier (1989), s'intéressant aux mémoires professionnels des enseignants, observe également que ce type d'écrit reflète les processus identitaires à l'œuvre. Ainsi, plus qu'une réflexion sur l'action (qui, selon Vanhulle, 2009, est une réflexion sur la réflexion en cours d'action), le rapport serait le reflet partiel des réflexions en cours d'action du stagiaire.

Nos observations nous amènent à nuancer certaines visions qui tendent à vanter les bienfaits de l'écriture en lui accordant de forts pouvoirs formateurs et professionnalisant (Cardinal-Picard *et al.*, 2009 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Cros, 2009 ; Fréchette *et al.*, 2009 ; Lafortune, 2009). Ainsi, Hélène estime que c'est bien l'expérience du stage qui permet de développer certaines compétences et non pas le fait d'écrire sur ces compétences. De même, comme nous l'avons vu, les étudiants n'ont globalement pas le sentiment d'avoir fait de nouvelles découvertes par le biais de cet écrit. Le contexte de formation, de même que les aspects biographiques et personnels des étudiants participent selon nous à nuancer les bénéfices de l'écriture, ce qui ouvre notamment le débat sur les consignes liées au rapport de stage.

Cependant, la présence même du rapport de stage marque l'aspect formateur recherché au travers de l'expérience de terrain. Sylvie souligne ainsi qu'il indique que l'on n'est pas inséré dans un simple stage d'observation, mais bien dans une période d'apprentissage sur le terrain. Laure ajoute que l'existence de cet exercice rédactionnel oblige l'étudiant à adopter une posture réflexive tout au long de son stage.

7.3.3. Fonction attestative

Parmi les fonctions attestatives, Weiss (2000) relève le fait de « reconstituer un bilan de compétences et valider les acquis scolaires et non scolaires à l'intention des tiers, assurer un suivi de la formation de l'école à l'emploi, certifier des compétences complexes » (p.12).

Le rapport de stage de la HETS&Sa-EESP soutient comme nous l'avons vu la validation du stage de par les informations qu'il transmet. Il n'est pas noté en lui-même, mais fait l'objet d'une appréciation de la part du RFP. Le rapport de stage doit donc être validé pour que la note de la formation pratique puisse être délivrée. Selon les discours de l'école, la qualité de celui-ci n'est pas censée influencer sur la note. Dans les faits, les étudiants ont le sentiment qu'il a un certain impact sur celle-ci, ce que nous ne pouvons vérifier de manière certaine par le biais de notre recherche. Il est toutefois plausible qu'il pèse indirectement sur la note : un document de qualité tend à démontrer un investissement de l'étudiant que le RFP peut avoir envie de sanctionner positivement. De même, il est possible qu'un RFP ait de la difficulté à mettre une bonne note à un stage lorsqu'il transparaît une forme de désinvestissement dans le rapport.

De plus, le rapport de stage permet à l'étudiant de s'auto-évaluer, tant au niveau de l'atteinte de ses objectifs que du développement de ses compétences (en lien avec le référentiel de compétences du travail social).

A cette fonction attestative, nous pouvons ajouter une fonction de légitimation (Merhan, 2009) par les professionnels de terrain et les professeurs de l'école. Il s'agit par le biais de cet écrit de faire reconnaître son activité professionnelle durant le stage par des autres significatifs et légitimes pour en donner une quittance. Nous notons que la reconnaissance reçue notamment du terrain paraît dépendre de l'estime dans laquelle le stagiaire tient le professionnel qui la lui donne. Ainsi, Sylvie ne ressent pas comme valorisant les retours de sa PF, cette dernière n'étant pas de langue maternelle française, ayant une expérience très réduite dans le suivi des étudiants, et n'ayant pas entretenu une relation « de qualité » avec la stagiaire.

7.3.4. Fonction symbolique

Tous les étudiants interrogés voient dans cet écrit une fonction que nous qualifions de symbolique, celle de clôturer le stage. Le langage imagé utilisé par eux marque cet aspect. Le rapport de stage est ainsi vu comme une boîte à souvenirs, comme la ficelle autour d'un paquet. Les étudiants relèvent qu'il permet de poser un point final au stage, d'en faire le bilan, de mettre en terme à certaines relations fortes. Les personnes qui ont un bon rapport à l'écrit trouvent même qu'il s'agit d'une « *belle manière de conclure le stage* » (Laure, 50, 2259).

Le rapport accompagne ce moment de vie particulier, de déplacement dans un ailleurs, que représente le stage. Il soutient également la position particulière du stagiaire qui ne fait que passer sur ce terrain professionnel. Aline résume bien cela, estimant que le journal de bord temporalise ces quelques mois d'insertion professionnelle, alors que le rapport de stage permet d'y mettre un terme. Il donne ainsi une structure au stage, un point de repère et symbolise le statut d'apprenant du stagiaire.

Une étudiante (Laure) estime que cette fonction symbolique pourrait être servie par un autre type de support que le journal de bord. Tous s'entendent cependant pour accorder une valeur importante à ce travail d'écriture, qui permet de poser les éléments, de les approfondir, et de les garder en mémoire.

Nous notons que la prise de conscience de cette fonction par les étudiants se fait lors de l'entretien, ou lors de sa préparation (qui paraît être une occasion assez unique de relire son rapport de stage) et non au moment de la rédaction du rapport. La situation d'interview semble donc propice à une plus grande réflexivité au sujet du rapport de stage.

Oudart et Verspieren (2006) qualifient la rédaction du rapport de stage de rite de passage, par le fait qu'il est « à la fois processus et produit, dynamique et statique » (p.47). Les étudiants ne parlent pas de cet écrit en ces termes, mais il semble généralement vécu comme une épreuve à traverser, que cependant aucun d'entre eux ne souhaite voir disparaître de la formation. Nous estimons ainsi que le rapport de stage peut être vu comme une forme de rituel qui accompagne le vécu particulier du stage.

7.4. Rapport à la formation : une histoire d'amour ?

En filigrane des entretiens apparaît le rapport que les étudiants entretiennent avec la formation dans laquelle ils sont engagés. La plupart d'entre eux semblent entretenir une relation ambivalente avec celle-ci. En effet, lorsque certains étudiants commencent à prendre conscience des apports positifs du rapport de stage, ils peinent à l'exprimer ouvertement. Il leur semble difficile d'admettre que la formation ait pu leur apporter des éléments positifs.

Ainsi, Aline admet du bout des lèvres l'aspect utile du rapport de stage, s'autorisant à le dire avec une année de recul (« *C'est vraiment positif, vraiment, j'ai le droit de le dire maintenant (rire), presque une année après* », 19, 769-770). Nous relevons avec étonnement que même les étudiants qui semblent investis dans la formation vivent une forme de distance vis-à-vis de celle-ci. Delphine résume cela en disant que ce que l'école donne n'« *est pas complètement inutile* » (65, 2964), que certains éléments du dispositif l'ont amenée à réfléchir, même si cela fait mal de le dire. Selon elle, il ne « *faut pas dire qu'on aime cette école* » (65, 2970). Il y aurait ainsi une forme de dynamique entre les étudiants, qui voudrait que tout ce qu'apporte l'école est « *nul et ne sert à rien* » (65, 2974-2975) et que « *le terrain c'est tellement mieux, on apprend de toute façon beaucoup plus de choses sur le terrain* » (65, 2977-2978). Delphine estime avoir pris de la distance vis-à-vis de ce genre de pensées et pense avoir besoin des apports et ressources reçus dans le cadre du centre de formation, ce qui n'est pas le cas de tous les étudiants interrogés.

7.4.1. Un clivage entre la théorie et la pratique ?

Nous lisons là une vision clivée du terrain et de la formation, qui semble avoir cours chez nombre d'étudiants. Dans les représentations d'une majorité d'entre eux, la formation paraît s'arrêter aux murs de l'école, les expériences de stage faisant quant à elles parties du terrain professionnel. Ces deux réalités semblent investies de manière différente : la formation au centre de formation est vue comme déconnectée du terrain, peu utile à la pratique, contraignante ; alors que la formation sur le terrain semble investie positivement et considérée comme la plus grande source d'apprentissages et de professionnalisation. A priori, les étudiants ne perçoivent pas que la formation pratique ainsi que la formation dans le centre scolaire font partie d'une seule et même formation, qu'elles sont complémentaires et nécessaires toutes deux à leur professionnalisation. Flaubert, dans son « Dictionnaire des idées reçues » (posthume, 1913) soulignait déjà cette incompréhension, donnant la définition suivante : « Pratique : supérieure à la théorie ». Une idée qui a semble-t-il la vie dure...

Ce clivage se retrouve dans certains rapports de stage, dans lesquels la théorie est absente, ou alors insérée de manière contrainte, pour que le RFP soit « *content* » (Aline, 6, 142). Cela confirme les observations de divers auteurs (Astier, 2005 ; Cros, 2009 ; Fréchette *et al.*, 2009 ; Nonnon, 1995 ; Pollet, 2009) selon lesquelles les étudiants peinent à insérer dans leurs écrits professionnels des apports théoriques permettant de conceptualiser leur pratique. La dichotomie entre la théorie et la pratique apparaît de manière parlante dans le rapport de stage d'Aline. Celui-ci ne comporte pas d'apports théoriques explicites, alors que sa bibliographie contient divers ouvrages traitant de la pratique professionnelle. Sa représentation du savoir validé par l'école l'empêche de reconnaître d'autres types de savoirs, pourtant mobilisés durant sa période de stage, estimant qu'ils ne correspondent pas à ce qui est attendu. Une partie des étudiants semble donc penser que l'école ne reconnaît comme valides que les savoirs théoriques et académiques, qui ne peuvent être appliqués directement sur le terrain. Cela correspond à la posture adoptée par les praticiens de terrain que Tilman et Delvaux (2000) ont observée : la théorie n'existant pas en tant que telle, leurs modèles d'action sont souvent implicites et construits en vue d'une action professionnelle efficace.

Les étudiants de notre panel qui ont spontanément inséré des éléments de théorie dans leurs rapports de stage, parce que cela fait sens pour eux, sont au bénéfice d'un parcours universitaire préalable et plus largement de réussite dans leur parcours scolaire. La situation de ces deux personnes (Delphine et Laure) ne semble pas représentative de la majorité des étudiants. En effet, elles ont pris l'habitude de rechercher des ressources théoriques pour les aider dans leur pratique professionnelle. Elles alimentent leurs réflexions de diverses lectures, qui peuvent être directement en lien avec la pratique du travail social, ou plus éloignées. Elles

ont par ailleurs un bon rapport à l'écrit, le goût de l'introspection et de la conceptualisation, et passablement d'expérience dans le domaine du travail social.

Nous pensons que la majorité des étudiants n'a pas autant de facilité à faire des liens entre les différents pôles de la formation, n'a pas autant de recul, ni autant de goût pour la conceptualisation. L'élément que nous retrouvons de manière unanime chez tous les étudiants, c'est le besoin que cette articulation fasse sens pour eux. Ils ne souhaitent pas insérer de la théorie dans leur rapport de stage uniquement pour répondre aux attentes de l'école (ils le font cependant lorsqu'un complément est demandé). Nous notons que les différences entre les étudiants résident dans leurs représentations des divers apports théoriques et types de savoirs. Cela semble également confirmer les observations de Dominicé (1989), pour qui « au lieu de servir d'intermédiaire dans le passage de la théorie à la pratique, l'expérience devient source de connaissance ; elle fait partie de la démarche de production des connaissances [...] elle devient un moment nécessaire de l'apprentissage » (p.63).

7.4.2. Stratégies identitaires à l'œuvre

Selon Merhan (2009), s'inspirant de Barbier (2006) et Bourgeois (2006), la rédaction d'un document tel que le rapport de stage permet de mettre en évidence la représentation que les étudiants se font de leur place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles ils se sont investis, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations identitaires (soi actuel, soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire. « Cette mise en représentation leur permet de s'engager dans des dynamiques composées d'un ensemble de tensions, à savoir les tensions vers un projet identitaire » (idem, p.223). Pour cette auteure, l'étude des portfolios permet d'observer les stratégies, positionnements ou transactions identitaires mises en place pour « réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre trajectoire antérieure et identité projetée » (Kaddouri, 2002 ; 2006) » (Merhan, 2009, p.223). Nous abordons ci-dessous les stratégies identitaires que nous observons chez les étudiants interrogés. Il ne s'agit bien évidemment pas de les cataloguer dans des typifications figées, mais bien d'ouvrir le champ de réflexion à ces dimensions-là, souvent vécues de manière inconsciente.

Identification à un des pôles de la formation

Nous l'avons vu, une majorité d'étudiants semble entretenir une relation particulière à la formation, comme s'il s'agissait de se définir « contre » la formation dispensée dans le centre de formation. Il semble qu'ils aient tendance à valoriser la formation pratique au détriment des cours dispensés à l'école. Nous lisons là une stratégie identitaire consistant à choisir le pôle le plus valorisé de l'alternance, qui paraît être le pôle du terrain professionnel. Pour rappel, les étudiants interrogés vivent une période de transition vers l'insertion dans le monde professionnel, période accompagnée par une formation en alternance (Cohen-Scali, 2000). Ce type de formation, de par sa complexité, la confrontation à différents milieux et cultures, est susceptible d'apporter des difficultés supplémentaires aux personnes qui la traversent.

De fait, nous observons que les étudiants interrogés vivent certaines difficultés liées à l'alternance : vécu de stage, relation au PF et au RFP, exigences diverses du terrain et de l'école, contraintes, statut de stagiaire, enjeux de validation. Pour faire face à ces tensions multiples, les étudiants semblent majoritairement choisir de réduire le conflit entre les divers pôles de l'alternance en s'identifiant à l'un d'entre eux, et en posant un regard critique sur l'autre (l'école) (Camilleri, 1990). Ce choix stratégique, qui de notre point de vue est inconscient, se reflète dans les rapports de stage ainsi que dans les discours des étudiants. Cette stratégie a pour effet de réduire le conflit interne que peuvent vivre les étudiants, il peut

également favoriser le développement d'une meilleure estime de soi, ou palier à une confiance en soi défaillante. Il s'agirait alors de se valoriser à travers une appartenance à une communauté de pratique elle-même valorisée, celle du terrain professionnel en l'occurrence (Cohen-Scali, 2000).

Nous observons également dans les discours des étudiants une forme de personnification de l'école (« *Moi et mon image de l'EESP* », Aline, 14, 546), cette dernière étant considérée comme pensante, agissante, voulant certaines choses pour les étudiants, en refusant d'autres. Les spécificités liées aux enseignants qui la composent paraissent par moment oubliées. Il nous semble qu'une partie des étudiants s'affirme contre cette entité, dans un mouvement de différenciation. Nous posons-là une hypothèse quelque peu psychologisante : il est possible que ces étudiants, vivant une période de transition et d'autonomisation vis-à-vis de leurs familles et parents notamment, prolongent ce mouvement par un besoin de se différencier également vis-à-vis de l'école. Il s'agirait alors d'un mouvement de différenciation identitaire, porteur d'une forme d'ambivalence dans leur relation au centre de formation.

Communauté de pratique des étudiants

L'enjeu de l'appartenance à la communauté de pratique estudiantine apparaît important pour certains étudiants. Si l'on en croit Delphine, il n'est pas bien vu de montrer son intérêt pour la formation dispensée à l'école. Nous pensons que le fait d'exprimer ses réticences vis-à-vis de celle-ci peut être vu comme une stratégie d'intégration dans cette communauté. Il s'agit de tenir les discours attendus, afin d'être accepté par ses pairs.

Dans un même temps, l'appartenance à cette communauté permet de réduire certaines tensions liées à la formation, de par le soutien mutuel. Ainsi, la plupart des étudiants interrogés ont eu besoin d'échanger avec leurs camarades afin de bien comprendre les consignes et les attentes de l'école vis-à-vis du rapport de stage. Ce soutien semble réduire le stress et les aider à produire un document correspondant au genre attendu.

Cette communauté de pratique semble partiellement faire défaut lors de stages à l'étranger. Ces stages ajoutent à l'épreuve du stage l'épreuve d'un réel déplacement dans une culture étrangère, ainsi qu'une épreuve liée à l'isolement et à la solitude.

Nous notons que certains étudiants n'ont pas eu recours à leurs collègues pour élaborer leur rapport de stage. Il s'agit des personnes qui sont sûres de leur capacité à produire un écrit répondant aux exigences de l'école et/ou qui souhaitent produire un rapport personnel et original. Sylvie, dans le stress et l'angoisse de la rédaction de son rapport n'a pas non plus pris le temps de demander l'aide de ses collègues.

Métacompétences

Nos observations nous mènent à penser que la capacité à résoudre le conflit entre les différents pôles de la formation demande des capacités particulières chez les étudiants, que tous n'ont pas développées. Il nous semble, à travers les entretiens effectués, que l'aptitude à résoudre ces conflits passe par la capacité à tisser des liens entre les différentes parties de la formation, à donner du sens au dispositif proposé.

Les deux étudiantes interrogées qui semblent en avoir les compétences ont, nous l'avons montré plus haut, un parcours et un profil particulier : parcours académiques, goût et facilité pour les apprentissages scolaires, bon rapport à l'écrit (à la fois lecture et production d'écrits), expériences professionnelles significatives dans le domaine du travail social, capacités d'élaboration et d'introspection, affirmation de soi et indépendance vis-à-vis du groupe d'étudiants (ce qui ne signifie pas qu'elles soient exclues du groupe, mais bien qu'elles soient capables d'affirmer leur individualité). Leurs rapports de stage reflètent cette intégration des

différents pôles de la formation (insertion d'apports théoriques, réflexions, analyses, finesse de compréhension du terrain professionnel notamment). Ces deux étudiantes ont d'ailleurs été capables de produire un rapport de stage répondant aux attentes de l'école, mais contenant des touches d'originalités, qui allie donc contraintes scolaires et « couleur » personnelle. Elles font preuve de recul sur la formation. Ainsi, Laure semble vivre la formation comme un passage obligé qu'elle accepte, elle analyse ce contexte et déploie des stratégies afin de réussir sa formation en répondant aux attentes, sans vivre d'états d'âmes particuliers. Delphine quant à elle semble osciller entre la stratégie de ses camarades (se « définir contre » l'école) et celle d'articuler les différentes parties de la formation. Son discours durant l'entretien tend vers cette deuxième option, puisqu'elle estime finalement que terrain et école ne peuvent être séparés, que les cours donnés dans le centre de formation lui apportent des ressources dont elle a besoin en situation professionnelle. Nous pouvons penser que l'entretien favorise le développement de ce nouveau positionnement.

Tapia (cité par Cohen-Scali, 2000) estime que les dissonances liées à l'alternance obligent les étudiants à développer des métacompétences. Nous nuancions ce propos, estimant que la situation de l'alternance est susceptible de développer ces compétences, mais, comme nous venons de le voir, le contexte de la formation ainsi que les données personnelles et biographiques influencent ce développement.

Image de soi adressée à autrui

Ainsi que nous l'avons développé plus haut, la rédaction du rapport de stage est soumise aux enjeux des multiples adressages qui le concernent. Il véhicule une image de soi pour autrui, dans un contexte particulier comportant notamment des enjeux de validation et de reconnaissance. On peut penser que cette image de soi adressée à autrui correspond peu ou prou à l'image de soi pour soi en fonction du contexte. Les tensions liées à ces enjeux semblent plus ou moins vives selon les types d'adressages. De manière schématique, nous pouvons dire qu'un vécu de stage agréable, une bonne relation avec son PF et son RFP, ainsi qu'avec les collègues de terrain, une bonne confiance en soi, un bon rapport à l'écrit, une capacité à faire des liens entre les différents pôles de la formation tendent à réduire les tensions vécues de manière douloureuse. Dans cette situation, les étudiants optent (de manière consciente ou non) pour une stratégie de préservation collaboratrice (Camilleri, 1990), en répondant aux attentes des diverses parties en jeu. Ainsi, Laure s'est sentie à l'aise dans son stage, a vécu une excellente relation avec son PF, était en confiance avec sa RFP, a confiance en elle et en ses compétences scripturales. Elle n'a donc pas eu besoin de dissimuler des éléments de son vécu. Son discours est cependant adressé, et comporte des choix de ce qui peut et doit être dit ou non, mais sans mise en danger de sa personne.

Dans la situation de Sylvie, dont le stage fut difficile, de même que la relation à sa PF, qui par ailleurs n'est pas à l'aise avec l'écrit et est au bénéfice d'un parcours scolaire difficile, et sur laquelle les enjeux de validation du stage pesaient lourdement, nous observons une forme de repli défensif (Camilleri, 1990 ; Tap, 1991). Ainsi qu'elle le dit, elle est restée très superficielle dans son rapport, a tu un certains nombres d'éléments vécus, de réflexions, d'analyses personnelles, tentant par là de démontrer à l'école que le stage s'était bien passé. Il semble que les diverses contraintes pesant sur elle l'ont menée à limiter ce qu'elle donnait à voir d'elle dans son rapport. De plus, son projet de soi pour soi n'étant pas partagé par les membres de son terrain professionnel, elle semble poursuivre une stratégie que l'on pourrait qualifier de clandestine (Cohen-Scali, 2000), en poursuivant dans l'ombre son projet personnel. En effet, elle ne partage pas ses désaccords, mais garde sa propre ligne en termes de valeurs professionnelles et représentations du métier.

Il s'agit donc pour les étudiants de sélectionner ce qui peut être dit de soi, en jugeant les risques liés au contexte qui pourraient notamment avoir une incidence sur la notation du stage, mais aussi sur les relations avec les autres significatifs.

Engagement et désengagement

Nous observons également des stratégies d'engagement et désengagement vis-à-vis de la formation. Les étudiants interrogés semblent tous engagés dans la formation par le fait qu'ils essaient de répondre aux exigences demandées. Nous observons cependant une forme de distance vis-à-vis d'elle, notamment lors de la formation pratique 2. Il semble y avoir chez eux une forme de désengagement affectif (Kaddouri, 2006), par le fait qu'ils se sentent fortement attirés par le terrain professionnel, qu'ils se réjouissent de leur insertion future dans le métier choisi. Cohen-Scali (2000), observe d'ailleurs que les étudiants en alternance auraient tendance à plus anticiper leur appartenance future au monde professionnel que les étudiants dans un système de formation classique. Les exigences liées à la formation (dont fait partie le rapport de stage) ne font pas toujours immédiatement sens pour eux, bien qu'ils y répondent, poussés par leur motivation à obtenir le diplôme convoité.

La situation de formation professionnelle initiale dans laquelle nous nous trouvons a selon nous une incidence sur les stratégies développées ainsi que le rapport à la formation. Cette dernière est un passage quasi obligé pour exercer le métier choisi, ce qui rend la formation à la fois choisie (en lien avec leur projet professionnel), mais aussi contrainte (puisque'il existe peu d'alternatives pour réaliser leurs objectifs d'insertion). La formation peut ainsi être vue comme une stratégie identitaire afin d'atteindre un statut et une fonction dans la société dans laquelle les étudiants évoluent (Cohen-Scali, 2000). Le rapport à la formation est selon nous marqué d'ambivalence par cet aspect à la fois librement choisi et fortement contraint. Le jeune âge des étudiants, de même que leur expérience professionnelle souvent restreinte participent également à cette ambivalence selon nous : il est peu aisé de faire des liens lorsque les exemples liés au terrain manquent, il est également compliqué de se projeter dans un métier qui est peu connu et plutôt fantasmé. De plus, de manière générale, les étudiants ont un référentiel fort lié à leur parcours scolaire obligatoire qu'ils viennent de quitter : difficile alors de développer un rapport plus responsable à la formation.

Le rapport de stage comme régulateur des tensions identitaires

Nous l'avons vu, l'alternance accompagne un passage qui peut être compris comme un moment de crise identitaire. La rédaction du rapport de stage pourrait, selon Merhan (2009) contribuer à réguler les tensions issues de cette crise. Nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour abonder ou non dans ce sens. Cependant, dans le cadre particulier du rapport de stage de la HETS&Sa-EESP et de son double adressage, nous n'observons pas que cette rédaction permette une régulation de ces tensions identitaires. Nous observons qu'en fonction des circonstances énoncées en début de ce chapitre, le rapport peut au contraire contribuer à accentuer ces tensions (que montrer de soi ? que cacher ?), ou devenir un lieu désinvesti pour éviter certains risques liés notamment à la validation du stage.

Les étudiants qui investissent cet écrit et peuvent s'y montrer de manière assez authentique, entrent a priori dans un exercice qui permet de rassembler les divers pôles de l'alternance, d'articuler apports de la formation et expérience de stage, de poser un regard sur sa propre trajectoire passée, présente et à venir, et peut-être de rassembler des parties de soi (en tant que stagiaire, étudiant, futur professionnel, jeune adulte, etc.).

7.5. De l'aspect heuristique des tensions

Notre analyse pourrait sous-entendre que les tensions liées à l'alternance sont uniquement source de souffrance, de difficultés. Or ces tensions peuvent également être vécues positivement. Nous avons tenu à souligner les contraintes qui pèsent sur les étudiants afin de sensibiliser le lecteur au statut particulier de l'étudiant en alternance. Mais nous observons également que la gestion de ces tensions peut s'avérer formatrice et source d'apprentissages multiples, parfois (voire souvent) inattendus. De même pour l'aspect contraint du rapport de stage qui peut être considéré sous un jour négatif, de par le conditionnement, la perte d'appropriation du document par les étudiants, le manque d'originalité et d'authenticité qu'il peut impliquer. Il peut également être vu sous un jour positif, comme source d'apprentissages, de dépassement de soi, de développement de stratégies et de compétences diverses (ainsi que nous l'avons vu précédemment).

A la suite d'Engeström *et al.* (1995), divers auteurs (Merhan, Ronveau & Vanhulle, 2007 ; Merhan, 2009) font l'hypothèse que les difficultés, conflits, vécus par les apprenants entre les différents espaces de la formation peuvent sous certaines conditions (que nous aborderons dans le chapitre suivant) s'avérer source de construction de savoirs. Les tensions seraient donc heuristiques du moment qu'elles sont reconnues par l'étudiant et qu'il peut les faire reconnaître par des autrui significatifs. En effet, une tension, de par l'inconfort qu'elle génère, entraîne des essais de la réguler selon le principe d'homéostasie développé par la cybernétique (d'où notamment la mise en route des stratégies identitaires vues ci-dessus). Ainsi, une activité empêchée, détournée, peut être vue comme une source de formation et de développement.

Nous n'observons pas, dans les situations analysées qui semblent être les plus représentatives, que le rapport de stage permette véritablement de travailler les écarts entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action, entre le prescrit et le réel. Sous certaines conditions, certains écarts sont travaillés par les étudiants, mais majoritairement en amont de la rédaction du rapport de stage (en supervision, avec le PF ou des membres du terrain, parfois avec d'autres étudiants ou lors des séminaires d'intégration). Certaines tensions sont même totalement passées sous silence et ne sont travaillées dans aucun des éléments du dispositif de formation. La supervision semble le dernier recours des étudiants afin de travailler les tensions dont ils ne peuvent parler ni sur le terrain, ni dans le cadre scolaire. Or, cette supervision n'est pas toujours mise en place, puisqu'elle peut se faire sur une seule des deux périodes de formation pratique. Se pose alors la question de l'accompagnement proposé par le centre de formation, sujet du chapitre suivant.

8. Recommandations concernant le dispositif de formation

L'analyse et la discussion qui précèdent mettent en lumière le fait que la rédaction du rapport de stage est un lieu qui cristallise les tensions liées aux deux grandes logiques qui traversent l'alternance (de production et de formation), de même qu'aux trois pôles qui la fondent (institutionnel, organisationnel, actoriel). L'étudiant doit jongler entre les attentes du terrain, celles de l'école, les diverses relations entretenues avec les acteurs de l'alternance, les règles et règlements liés au centre de formation et celles du terrain, ses propres contraintes. Confrontés à des savoirs d'origines multiples, dont il n'a pas forcément conscience, il doit trouver une voie qui articule au mieux ces divers logiques et pôles.

Notre recherche est notamment motivée par le souhait d'alimenter les réflexions qui ont cours à la HETS&Sa-EESP concernant la formation pratique. Tenant compte des éléments saillants qui ressortent de l'analyse des entretiens, nous nous proposons de formuler quelques suggestions concernant ce dispositif de formation. Ces suggestions sont bien entendu à relativiser au vu du panel restreint d'étudiants interrogés.

8.1. Les finalités d'un dispositif en alternance

Comme tout dispositif de formation, un système de formation alternée possède bien évidemment des finalités. Le dispositif qui nous concerne vise l'insertion professionnelle des étudiants dans le champ du travail social. Ce type de dispositif comporte une finalité adaptative liée à l'employabilité des étudiants, puisqu'il s'agit de favoriser leur adéquation avec leur futur poste de travail. C'est bien une véritable maîtrise professionnelle qui est visée (Tilman & Delvaux, 2000). Cependant, et nous touchons là au paradoxe d'une formation professionnelle, celle-ci devrait idéalement servir d'autres fins, de l'ordre de l'émancipation, de la construction d'une identité professionnelle et sociale (Merhan, *et al.*, 2007). Devraient ainsi être pris en compte les représentations de même que le projet de l'étudiant vis-à-vis de sa future profession (Clénet & Gérard, 1994). Dans cette optique, il s'agit de réfléchir à un dispositif qui favorise la mise en lien par l'étudiant lui-même de la logique d'apprentissage inhérente à la formation avec sa trajectoire sociale et personnelle. Le rapport de stage devrait selon nous refléter ces deux finalités : démontrer la compréhension par le stagiaire du contexte institutionnel dans lequel il a évolué ainsi que son adéquation dans les tâches assumées ; et faire émerger sa posture professionnelle en construction, son projet professionnel.

8.2. Pistes de réflexions concernant le dispositif

Cros (2006) montre que le contexte de formation ainsi que les modalités d'accompagnement des étudiants au niveau de leurs processus d'écriture ont un impact réel sur le type d'écrits produits et sur leurs effets cognitifs et identitaires. Nous souscrivons à ce constat, nous intéressant ici aux incidences du dispositif de formation qui nous occupe sur la formation des étudiants ainsi qu'aux effets de la rédaction du rapport de stage sur leurs dynamiques identitaires (notamment en termes de professionnalisation).

8.2.1. Personnaliser le suivi pédagogique des étudiants

L'un des éléments fondamentaux d'un dispositif en alternance est la possibilité pour le formé d'exercer une activité concrète dans un milieu professionnel grandeur nature. L'action met ainsi l'apprenant en contact avec un environnement socioprofessionnel, avec un objet de travail et avec des professionnels. Cette situation peut ainsi, sous certaines conditions, devenir formatrice, mais est également source de risques, d'où la présence inévitable d'un accompagnement (Clénet, 1998). Cet auteur estime qu'on ne peut prédéterminer les apprentissages qui émergeront de l'immersion dans le monde professionnel, eu égard à la complexité des situations. C'est bien ce que nous avons observé : chaque situation de stage est singulière et chaque trajectoire d'étudiant l'est tout autant. Les stages semblent porteurs d'un potentiel de formation plus ou moins unique, en fonction du terrain de stage, du fonctionnement d'équipe, de la relation avec le PF et avec le RFP ; en fonction également des caractéristiques personnelles du stagiaire à ce moment de sa trajectoire biographique. Les entretiens montrent que certaines immersions sont sources de difficultés diverses : relationnelles, liées aux tâches, aux bénéficiaires, à l'intégration dans l'équipe. Nous estimons qu'elles peuvent déboucher sur des apprentissages professionnels et personnels, susceptibles d'être positivés par la mise en place d'un dispositif d'accompagnement adapté.

Nous pensons que le dispositif devrait idéalement tenir compte de la diversité précitée. Les stratégies pédagogiques mériteraient d'être personnalisées, en acceptant « que chacun suive son propre chemin en vue de tenter l'intégration des différentes rencontres qu'il fait avec les multiples formes de savoirs » (Tilman & Delvaux, 2000, p.64.65).

Dans le cadre de la HETS&Sa-EESP, le dispositif est le même pour tous, les marges de manœuvre tiennent au choix liés à la supervision, ainsi qu'aux souhaits concernant le lieu de stage (qui ne correspond pas toujours aux velléités des étudiants). Le stagiaire peut faire appel à son RFP ou au responsable du suivi de la formation pratique en cas de difficultés. Les entretiens nous montrent cependant que les étudiants font a priori peu appel au RFP, l'enjeu de la validation du stage paraissant primer sur les demandes d'accompagnement.

Le PF ainsi que les modules d'intégration s'avèrent être des ressources lorsque le stagiaire rencontre des écueils liés au travail d'équipe ou au suivi des bénéficiaires. Par contre, lorsqu'il rencontre des difficultés avec son PF, celles-ci sont peu abordées, ce qui peut péjorer le suivi du terrain. Les étudiants cherchent alors du soutien ailleurs (collègues reconnus comme compétents et de confiance, supervision lorsqu'elle existe, collègues étudiants, ressources privées). Nous rappelons que le rapport de stage ne permet pas une élaboration de tous les obstacles rencontrés.

Nous relevons ainsi que certaines difficultés ne sont pas travaillées dans le cadre du dispositif (oralement ou par écrit), alors même qu'elles possèdent un réel potentiel d'apprentissage et de développement, en termes d'analyse du terrain professionnel, d'évolution des représentations de soi, de la posture professionnelle et du projet professionnel notamment. Mais pour cela, il s'agit selon nous de les travailler dans un espace protégé, hors des enjeux de validation, permettant l'expression de soi, mais également des échanges et réflexions partagées. En cela, nous rejoignons Bourgeois (1996), pour qui la formation doit être un espace protégé favorisant l'exploration de diverses pensées et la prise de risque sans craindre l'erreur.

Suggestions concernant le dispositif

Les entretiens montrent que l'espace de supervision est un endroit privilégié pour travailler les difficultés liées au stage. Loin des enjeux de validation, hors de tout contrôle du terrain et de l'école, la supervision est investie par les étudiants. Ils y trouvent un lieu d'écoute, de réflexion, de prise de recul, de soutien également. Le système actuel préconise d'utiliser les vingt séances de supervision obligatoires dans le cadre d'une des deux périodes de formation

pratique. A notre sens, cette supervision devrait couvrir ces deux périodes, à raison de dix séances par période (avec la possibilité de motiver une demande pour les effectuer sur une seule période de formation). En cas de fortes complications liées au stage, l'étudiant pourrait négocier des séances de supervision supplémentaires.

Au sein de l'école, il semble que les étudiants se dirigeraient plus facilement vers un intervenant autre que le RFP. Une personne de référence pourrait être désignée en cas de problèmes. Cela pourrait être le référent de suivi de formation pratique et/ou le professeur du séminaire d'intégration par exemple. Cette personne de ressource aurait pour rôle d'entendre les difficultés vécues, d'aider l'étudiant à prendre du recul, de le diriger éventuellement vers d'autres instances (commission harcèlement, supervision, RFP, etc.). Elle aurait un devoir de confidentialité vis-à-vis du RFP et du terrain.

Nous notons également l'importance de faire du séminaire d'intégration un espace de formation protégé. Dans cet esprit, il nous paraît essentiel que le RFP n'anime pas les séminaires d'intégration dans lesquels sont insérés les étudiants qu'il accompagne (ce qui s'est produit pour une des huit personnes interrogées). Nous pensons également que les éléments abordés par les étudiants dans le cadre du séminaire devraient rester confidentiels. Ce lieu offrirait ainsi une certaine sécurité et une liberté d'expression. Des moments d'échanges et d'approfondissement concernant le vécu de stage, les obstacles rencontrés, les questionnements, incertitudes devraient y être proposés.

Le rapport de stage devrait également devenir un espace de formation sécurisé, comme nous allons le voir.

8.2.2. Alléger les contraintes qui pèsent sur le travail d'écriture

L'adressage multiple du rapport est source d'apprentissages, mais également de stratégies. Pour Villette (2004), « un des moyens efficace d'alléger les contraintes qui pèsent sur le travail d'écriture de l'étudiant et qui inhibent la recherche d'une expression claire, sincère et adéquate de ce qu'il a pu observer, consiste à éviter de le soumettre au jugement croisé et simultané de l'entreprise d'accueil et de représentants de l'institution d'enseignement [...]. Pour que l'étudiant ne se sente pas prisonnier d'une double contrainte (Bateson, 1977), mieux vaudrait séparer les publics destinataires » (p.31-32). De fait, nous estimons que le travail d'intégration du stage devrait se faire au travers d'un écrit dégagé de ces contraintes.

Suggestions concernant le dispositif

Une des pistes qui s'ouvrent à nous consiste à produire deux documents : un document adressé au lieu de stage, conforme aux exigences professionnelles et apportant des réponses aux questions pratiques que les professionnels de terrain se posent ; et un document adressé au centre de formation, « plus détaché des enjeux immédiats de la pratique, plus détaillé, et abordant des questions de fond » (Villette, 2004, p.32).

Cette idée est à mettre en perspective avec le contexte de formation qui nous concerne, dans lequel le PF est considéré comme un réel partenaire de la formation. Ce dernier devrait donc avoir accès au processus d'apprentissage, à la réalisation des objectifs de stage et au développement des compétences du stagiaire. Sachant que certains éléments sont tus lors de la rédaction du rapport, un second document pourrait être produit par l'étudiant et destiné uniquement au centre de formation. Il contiendrait une analyse plus fouillée du vécu de stage, de sa professionnalisation et de la construction de sa posture professionnelle.

L'existence de ce document serait cependant susceptible de poser certains problèmes : le terrain pourrait avoir le sentiment qu'on lui cache des éléments ; il pourrait également y avoir des risques de triangulation de la part de l'étudiant. Pour échapper à cela, il s'agirait de porter

le regard sur la professionnalisation de l'étudiant : qu'a-t-il appris des difficultés vécues, des fonctionnements institutionnels observés, etc. ? Ceci sans entrer dans une forme de jugement vis-à-vis du terrain, mais bien plutôt en se centrant sur le positionnement de l'étudiant. Ce document pourrait être remis après la séance d'évaluation, il n'aurait ainsi pas d'incidence sur la note. Une séance avec le RFP pourrait être prévue afin d'échanger à ce sujet. Nous notons cependant que cela demanderait des moyens supplémentaires conséquents.

8.2.3. Développer la réflexivité

La figure du praticien réflexif développée par Schön (1994) paraît importante dans le plan d'étude de la HETS&Sa-EESP. Certains étudiants, nous l'avons vu, ont d'ailleurs bien intégré cette volonté de l'école de les rendre réflexifs. Cette notion ne paraît pas remise en question dans le cadre de la HETS&Sa-EESP, ni réellement questionnée. Vanhulle (à paraître) met cependant en évidence certaines questions laissées dans l'ombre par ce courant : à partir de quand la réflexion devient-elle une réflexivité susceptible de produire des connaissances ayant un potentiel de formation ? Comment la réflexion dans l'action devient-elle un réflexe apte à produire des changements dans les pratiques sociales ? Selon nous, ces questions, ainsi que les limites de ce courant devraient être abordées dans le cadre du centre de formation.

Il s'agit ainsi de réfléchir aux conditions qui favorisent la réflexivité des étudiants durant leurs périodes de formation pratique. Nous n'avons pas ici la prétention de donner des réponses définitives à cette vaste question, mais d'apporter quelques pistes de réflexion.

Merhan (2009), par l'étude de portfolios universitaires, observe une variabilité des processus réflexifs mobilisés par les étudiants en stage au sujet de leurs activités professionnelles. Selon elle, ces processus sont dépendants du parcours biographique des étudiants, de leurs ressources ainsi que de leur subjectivité. Notre recherche nous amène aux mêmes constats : les rapports de stage analysés portent des traces diverses de processus réflexifs, que nous pouvons mettre en lien avec ces différents paramètres.

Suggestions concernant le dispositif

Le parcours biographique des étudiants a une influence importante. Le fait d'avoir des parents travailleurs sociaux et/ou de connaître le champ du travail social favorise la connaissance du métier, ainsi qu'une manière d'analyser les situations de travail (observer, poser des hypothèses de compréhension et d'action, s'auto-analyser et pratiquer l'introspection) ; un parcours universitaire antérieur donne des outils réflexifs (conceptualisation de la pratique, recherche de références théoriques, thèse, antithèse et synthèse) ; le goût de la lecture et de l'écriture, ainsi que de l'introspection entrent également en ligne de compte. La subjectivité des étudiants tient également une place prépondérante. En effet, la manière dont chaque étudiant perçoit son environnement a une incidence sur sa manière de réfléchir et d'analyser les situations. Il nous semble cependant ardu d'agir sur ces données personnelles.

Certaines ressources favorisent également ce processus réflexif : échanges avec le PF, les collègues, le superviseur, et entre étudiants lors des séminaires d'intégration ; lectures ; journal de bord. Ces éléments prennent place en amont de la rédaction du rapport de stage. Le dispositif devrait encourager l'accès à ces ressources, mais également en soigner la qualité. La HES-SO prend ainsi soin de la formation des PF, visant un accompagnement efficient ; certains modules de la formation entraînent et encouragent la tenue d'un journal de bord (pratique adoptée par un grand nombre d'étudiants). Il s'agit de continuer à prendre soin de ces éléments. Nous l'avons vu, l'accès à la supervision n'est pas garanti lors de chaque période de formation, ce qui, de notre point de vue, est préjudiciable à la montée en réflexivité des étudiants. Les séminaires d'intégration favorisent les échanges entre étudiants, permettent

d'aborder les situations rencontrées (situations emblématiques et problématiques) en développant la prise de recul, l'analyse critique. Les séminaires s'avèrent être des ressources dans certains cas, mais pas de manière générale.

Nous notons également que les représentations des étudiants liées aux attentes perçues de l'école semblent avoir une influence sur les aspects réflexifs apparaissant dans le rapport de stage. Nous pensons qu'il est possible de travailler sur les perceptions des étudiants vis-à-vis de ces attentes. Pour ce faire, une vision commune de l'accompagnement à la réflexivité devrait être développée au sein de l'école et transmise aux étudiants. Nous estimons notamment qu'il s'agit tant pour les professeurs que pour les étudiants de prendre conscience des divers types de savoirs auxquels les étudiants sont confrontés et d'explicitier leur importance pour l'exercice du métier. Ainsi, des savoirs « savants » peuvent donner des clefs de lecture précieuses au niveau de la pratique et des savoirs incorporés ont une valeur bien réelle. Nous pensons qu'il y a également un travail à effectuer sur les représentations concernant les concepts de théorie et de pratique, afin qu'ils ne soient pas vécus comme antinomiques, mais bien complémentaires ; afin également de ne pas réifier la théorie, mais de la considérer comme une pratique, utile sur le terrain professionnel.

Nous insistons fortement sur le fait que le rapport de stage n'est pas le reflet conforme du processus réflexif des étudiants, pour les raisons liées aux adressages multiples abordées plus haut, mais également pour des questions de représentations de ce qui est attendu de la part de l'école et pour des questions de place (le nombre de pages restreint ne permettant pas, selon les étudiants, un approfondissement exhaustif de leur pensée).

La réflexivité que permet le rapport de stage est également à mettre en relief avec le moment de sa rédaction. Écrit en fin de stage, souvent durant un temps relativement réduit, il permet une première prise de recul sur l'expérience de stage. Une écriture différée et remaniée permettrait certainement un plus grand approfondissement de l'analyse de cette expérience.

8.2.4. Accompagner et former à l'écriture

L'écriture du rapport de stage est donc soumise à de nombreux paramètres contextuels. Il s'agit de garder en mémoire que ce type d'écriture, qualifiée d'écriture réflexive par Fréchette, *et al.* (2009) est un processus complexe qui n'est pas inné et qui demande un apprentissage, mais également beaucoup d'humilité, de confiance en soi et dans les autres. Cet exercice peut receler certains obstacles pour les étudiants (ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent). Champeny-Remoussenard (2009), relève d'ailleurs la difficulté à développer un discours écrit sur son activité professionnelle, qui par essence est de l'ordre du geste plus que de la parole. Les professeurs devraient selon nous en être conscients afin de proposer un accompagnement ajusté au vécu rédactionnel des étudiants.

Les étudiants semblent majoritairement considérer le rapport de stage comme un produit, un « document administratif » (selon les termes de Laure) qu'il s'agit de rendre au centre de formation. A la suite de Leclercq (2006), nous pensons que la représentation même de l'écriture mériterait d'être travaillée. Il s'agirait de penser l'écriture comme un moyen d'action, un dispositif d'expression, de communication et de cognition et un moyen d'agir. L'écriture du rapport de stage devrait être envisagée comme un processus qui débute bien avant la rédaction concrète de celui-ci. En portant le regard sur le processus et non plus uniquement sur le produit final, nous estimons que cet écrit retrouverait sa valeur initiale, celle de travailler l'expérience et de développer la réflexivité, la prise de recul, les liens entre le vécu de terrain et les apports du centre de formation, dans une visée réellement intégrative.

Dans cette optique, Oudart et Verspieren (2006) s'interrogent au sujet des consignes rédactionnelles données par l'école. Celles-ci ne devraient-elles pas mettre davantage l'accent « sur les intentions scripturales, sur les compétences liées à l'activité d'écriture plus que sur le

seul produit fini. Par exemple, ne pourrait-on pas associer le genre et sa finalité : « Ecrire un rapport de stage » et/ou « décrire et analyser une expérience vécue » ? » (p.46-47).

Le rapport de stage qui nous concerne, de par les consignes données, tend globalement à favoriser l'auto-évaluation de l'étudiant et sa réflexivité. Toutefois, celles qui concernent le contexte institutionnel sollicitent surtout des aspects descriptifs. Il est ainsi demandé « une présentation du contexte professionnel et institutionnel, les problématiques des bénéficiaires/usagers, les fonctions et tâches à assumer (cadre de travail) »¹⁰.

La production du rapport de stage est facilitée par « la connaissance des procédés d'écriture et des stratégies discursives » (Oudart & Verpsieren, 2006, p.46). Selon ces auteurs, la formalisation de ce type d'écrit ne résulte pas uniquement d'un « savoir écrire » naturel. Les entretiens nous ont d'ailleurs montré que les rapports de stage considérés comme de qualité par les RFP, sont produits par des personnes ayant un très bon rapport à l'écrit et des compétences rédactionnelles certaines. Le travailleur social étant amené à mobiliser ce type de compétences dans sa réalité professionnelle (rédaction de bilans, projets pédagogiques, rapports d'activités, procès-verbaux, projets d'intervention, etc.), nous pensons que le cursus de formation initiale devrait en accompagner le développement.

Suggestions concernant le dispositif

Avant de commencer cette recherche, nous avons le sentiment qu'il manquait un accompagnement donné par l'école au niveau de la rédaction du rapport de stage. Les entretiens tendent cependant à montrer que les étudiants n'en sont pas demandeurs. En effet, ils estiment qu'il s'agit d'un écrit personnel, ne pensent pas qu'un tel accompagnement puisse les aider et n'en ressentent parfois tout simplement pas le besoin. Dans la situation de Delphine, qui semble exceptionnelle, il y a même la volonté d'échapper à toute influence extérieure afin de créer un document original. Les étudiants ne semblent donc pas preneurs d'un accompagnement individuel ou de groupe.

Nous pensons cependant qu'il ne s'agit pas de s'arrêter à la motivation des étudiants, mais de réfléchir à la pertinence de la mise en place d'un tel dispositif. Ainsi, Tilman et Delvaux (2000) préconisent un suivi du rapport par les formateurs de l'école, concernant le contenu et la forme. Selon ces auteurs, des démarches collectives peuvent être mises en place en complément du suivi individuel : les autres stagiaires du groupe font part de leurs questions et remarques devant certaines maladresses d'écriture, manques de repères dans la structure du texte (ceux-ci faisant preuve de lucidité lorsqu'ils sont amenés à se soutenir mutuellement). Un tel accompagnement pourrait être proposé dans le cadre des séminaires d'intégration.

Pour des publics peu à l'aise avec le mode de communication écrit, d'autres supports seraient possibles : panneau d'information (photos, textes courts, dessins, schémas, etc.), enregistrement audio ou vidéo. Ces supports sont une voie vers plus de créativité et proposent un moyen d'expression plus accessible à des personnes peu à l'aise avec les modalités scripturales. Il nous semble cependant que l'écrit permet un approfondissement de l'expérience de stage, laisse une trace plus durable et précise que celle donnée par les supports précités. Les étudiants interrogés estiment d'ailleurs qu'il manquerait une dimension importante si le travail d'écriture n'était pas présent. Les consignes liées au rapport de stage pourraient ouvrir le champ de créativité des étudiants à ces diverses modalités, en obligeant toutefois un travail d'écriture complémentaire (notamment au niveau de l'analyse et de l'approfondissement de la pensée).

¹⁰ Lignes directrices pour la formation en travail social, p.8, récupérées le 26 juillet 2010 de : http://www.eesp.ch/uploads/media/Lignes_directrices_FP_2009.pdf

La finalité formative de la rédaction du rapport de stage pourrait être transmise aux étudiants en amont des consignes liées au contenu (dans la brochure prévue à cet effet). Les étudiants seraient ainsi informés du sens de l'exercice, ce qui pourrait stimuler leur motivation à rédiger ce document et leur donnerait un plus grand recul sur les prises de liberté possibles.

Nous pensons également que la consigne concernant la présentation du contexte institutionnel pourrait contenir une injonction à l'analyse, pour dépasser la simple description (même si cet aspect nous paraît essentiel). La description du contexte favorise pour nous l'intégration dans le milieu, alors que son analyse entraîne le développement d'une posture professionnelle, la capacité à poser un regard averti sur les fonctionnements institutionnels et organisationnels, voire même un positionnement éthique. Cette analyse du contexte devrait selon nous être encouragée dans le cours de la formation, qui pourrait proposer des outils conceptuels (sociologie des organisations, notamment).

Des séminaires pourraient offrir un accompagnement à la rédaction, par l'explicitation de ce qui est attendu. Ils encourageraient la prise de recul, les liens avec des éléments de théorie, le dépassement des aspects purement descriptifs pour entrer dans une réelle analyse de l'expérience de stage. L'accompagnement donné viserait ainsi la professionnalisation des étudiants, le transfert des apprentissages à d'autres contextes et l'intégration des divers pôles de la formation. Les professeurs devraient idéalement connaître le contenu des cours dispensés durant la formation, afin d'en favoriser la mobilisation. Pour Merhan (2009), ce type d'accompagnement repose à la fois sur des échanges entre pairs permettant la confrontation de points de vue et sur des outils métathéoriques et méthodologiques qui structurent et donnent forme à ces confrontations. De celles-ci, des réflexions personnelles peuvent émerger, susceptibles d'être mobilisées ensuite dans le rapport de stage.

Tilman et Delvaux (2000) pensent que pour préparer les étudiants à l'épreuve que peut être un écrit tel que le rapport de stage, un entraînement à la rédaction devrait être de rigueur. Cet entraînement devrait être « systématique et progressif et faire l'objet d'une stratégie à long terme » (p.88-89). Nous pensons que cet aspect-là devrait être réfléchi et accompagné sur l'ensemble du cursus de formation. Comme le suggère Guibert (2003), des ateliers d'écriture et une aide à la rédaction pourraient être proposés par le lieu de formation afin de permettre aux étudiants d'appréhender l'écriture comme une réelle activité faisant sens dans le processus de professionnalisation et pas uniquement en fonction des règles et normes à suivre pour respecter le genre attendu.

Le cheminement de réflexion que nous avons entrepris dans le cadre de ce travail touche à sa fin. Les questions de départ nous ont dirigée vers une exploration de la littérature à ce sujet, puis vers le choix d'une méthode d'investigation. Nous avons ensuite mené un certain nombre d'entretiens que nous avons analysés. Des préconisations concernant le dispositif de formation de la HETS&Sa-EESP ont émergé des résultats obtenus. Il nous reste à nouer la ficelle autour du paquet, comme le dirait Hélène, en apportant la note finale à cette recherche.

9. Conclusion

Arrivée au terme de ce travail, nous souhaitons reprendre les questions de départ qui nous ont servi de fil d'Ariane. Pour mémoire, ces questions étaient les suivantes :

- Comment la rédaction du rapport de stage est-elle vécue par les étudiants ?
- Comment investissent-ils cet exercice ?
- Quels apprentissages cet exercice rédactionnel favorise-t-il de leur point de vue ?
- Cet écrit soutient-il leur professionnalisation ?
- Quelles difficultés rencontrent-ils lors de cette rédaction ?
- Quels sont les enjeux, pour les étudiants, de cette rédaction ?
- Quels sont les processus rédactionnels à l'œuvre ?

Dans le cadre de nos analyses, nous avons suffisamment développé les réponses apportées à ces questions. Nous allons toutefois en donner ici les éléments essentiels, puis nuancer les apports de notre recherche par les inévitables limites qui la circonscrivent.

Apports et limites de cette recherche

Notre recherche met en exergue le fait que le rapport de stage joue un rôle de tiers entre deux espace-temps de formation, l'école et le terrain professionnel (Merhan, 2009), et qu'il cristallise les tensions qui y sont liées. Le travail de rédaction est marqué par ces écarts, les exigences qui y sont liées, ainsi que les divers enjeux professionnels, personnels et de formation. Les contextes et cultures traversés, de même que les caractéristiques biographiques des étudiants influent sur le vécu rédactionnel. L'écriture n'est ainsi pas toujours investie de manière authentique. Elle est par ailleurs peu accompagnée par le dispositif de formation, ce qui pose la question de son aspect formateur. En l'absence d'un espace d'écriture protégé, les étudiants sont tenus d'élaborer des stratégies parfois clandestines, pour poursuivre leurs projets professionnels et de formation.

L'écriture du rapport ne participe pas de manière centrale à la construction de l'identité professionnelle des étudiants et ne permet pas de traiter l'entier du vécu des divers écarts (école/terrain, identité et projet pour soi/pour autrui, soi actuel/idéal ou normatif). Elle semble refléter le processus d'élaboration identitaire en cours, les apprentissages et compétences développés, le positionnement personnel, les savoirs mobilisés. Certains éléments n'y sont pas abordés en raison de la présence d'enjeux divers. Le dispositif de formation pourrait favoriser une plus grande réflexivité, une meilleure articulation entre les pôles de la formation ainsi que le développement d'une posture professionnelle.

Nous estimons cependant que l'expérience n'est pas toujours énonçable ni exprimable totalement, puisque connaissance et expérience ne se superposent pas. Il s'agit d'accepter que certains éléments ne puissent être explicités, articulés et exploités pédagogiquement.

Le rapport de stage tel qu'il se présente à la HETS&Sa-EESP comporte des points forts évidents. Il accompagne l'expérience particulière du stage, symbolise son aspect formateur, la structure et la clôt par le bilan de ce qui a été vécu, des apprentissages effectués ; il favorise la prise de connaissance du contexte, le recul, l'autoévaluation ainsi que le développement de compétences (scripturales et réflexives notamment) ; il possède une dimension cathartique et de développement personnel ; il témoigne d'une période de professionnalisation. Cet outil a indéniablement sa place dans le dispositif de formation en alternance des travailleurs sociaux, même si certaines de ses modalités méritent d'être réfléchies et questionnées.

Si notre recherche amène des réponses et réflexions nouvelles, elle n'en comporte pas moins certaines limites.

Une des limites évidente de ce travail, que nous avons rappelée à plusieurs reprises, est bien évidemment le fait qu'il s'agit d'une démarche exploratoire centrée sur un panel restreint de personnes interrogées, ce qui est insuffisant pour en tirer des conclusions générales. Il serait cependant intéressant dans le cadre d'une recherche plus large de mener l'enquête auprès d'un public plus nombreux.

Il s'agit également de garder à l'esprit que nous sommes en présence d'un discours adressé à un autrui, qui en l'occurrence occupe une fonction professionnelle dans le centre de formation. Le contenu des entretiens doit ainsi être nuancé en regard de cet enjeu d'adressage. Nous avons cependant le sentiment que les étudiants se sont exprimés de manière relativement spontanée.

Le discours produit par les étudiants durant les entretiens prend place dans un moment donné de la trajectoire des personnes. Ce discours aurait certainement présenté une teneur partiellement différente s'il avait été produit dans un moment plus proche de la rédaction du rapport de stage, ou plus lointain. Comme le dit Gabriel Garcia Marquez (2003), « la vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais ce dont on se souvient, et comment l'on s'en souvient » (p.7).

Le mot de la fin

Le poète parle de « *l'alternance d'un soleil toujours chaud avec des nuits toujours pures* » (Loti, 1883, p.306). Or, il semble que le vécu de l'alternance dans le dispositif qui nous concerne soit effectivement très contrasté, mais qu'il n'offre pas un paysage aussi idyllique à l'étudiant qui le traverse. Apprentissages et souffrance, découvertes et appréhension, développement de compétences et obstacles, motivation et découragement, réussites et échecs, semblent cohabiter dans cette expérience particulière.

Nous estimons que l'étudiant est le principal artisan de sa formation, puisque c'est lui qui « vit, se représente et se construit sa réalité et en final, l'alternance ne prend de sens que par rapport aux apprentissages qu'elle lui permet de développer » (Clénet & Gérard, 1994, p.31). Le dispositif peut ainsi tendre à offrir l'accompagnement le plus adéquat possible, mais c'est bien à l'étudiant qu'incombe la tâche d'assurer la cohérence et l'unité de sa propre formation. Il doit donc participer activement à la construction de ses propres représentations et de son identité professionnelle, ainsi qu'au développement de ses compétences et de son savoir.

Nous nous sommes penchée sur l'un des outils de l'alternance – le rapport de stage. Cet outil nous semble important, mais il ne représente évidemment pas le cœur d'un tel dispositif. De l'avis des étudiants, c'est bien l'expérience du stage qui paraît essentielle. Il s'agit, en tant que formateur, de réfléchir à la manière la plus efficace de rendre cette expérience formative, par le biais du rapport de stage ainsi que des autres éléments pédagogiques du dispositif. Pour ce faire, la célèbre citation de Poincaré, nous paraît fort à propos : « L'esprit n'use de sa faculté créatrice que quand l'expérience lui en impose la nécessité ». C'est bien lorsque l'expérience questionne, résiste, remue, ébranle que des apprentissages peuvent émerger. Encore faut-il leur donner le terreau qui en favorise le développement et la croissance.

Enfin, nous espérons que ce travail apportera une pierre de plus à l'édifice que représente le dispositif en alternance de la HETS&Sa-EESP. Consciente que les stratégies d'accompagnement des formateurs sont conduites par les représentations qui sous-tendent leurs critères d'évaluation et que celles-ci sont souvent très ancrées et peu révisables (Oudart & Verspieren, 2006), nous souhaitons, par notre réflexion, proposer des éléments neufs susceptibles de faire évoluer les représentations des professeurs et des étudiants du centre de formation – de la même manière que les nôtres ont évolué au fil de ce travail.

Epilogue

« On ne croyait pas uniquement à ce qui était raisonnable.
La raison rétrécit la vie, comme l'eau rétrécit les tricots de laine,
Si bien qu'on s'y sent coincé

Et on ne peut plus lever les bras »

(Barjavel, 1984, p.57, L'Enchanteur)

Le fil de notre réflexion s'est voulu raisonnable

Souvent –

Mais pas toujours,

Tout comme les expériences de la vie,

Dont le stage fait partie.

En souhaitant aux étudiants – et à moi-même – de pouvoir lever leurs bras encore longtemps !

Références bibliographiques

- Agence française de développement (2009). *Glossaire*. Récupéré le 24 juillet 2010 de : <http://www.afd.fr/jahia/Jahia/cache/offonce/home/Portail-Projets/Education/pid/1502;jsessionid=4982D148F0CBC003243AC8B101CAA00A>
- Astier, P. (2005). Modèle narratif et réflexivité dans les situations de travail et de formation. In M. Dericke (dir.). *Cultures et réflexivité* (pp. 199-216). Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Barbier, J.M. (1995). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel et R. Witorski (coord.). *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121-134). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In M. Kaddouri, G. de Villiers, E. Bourgeois & J-M. Barbier (Ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-65). Paris : L'Harmattan.
- Barjavel, R. (1984). *L'Enchanteur*. Paris : Denoël.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Blanc, N. & Varga, R. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble*, 34.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992/2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand-Colin.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In M. Kaddouri, G. de Villiers, E. Bourgeois, & Barbier, J-M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Boutillier, S. & Uzunidis, D. (2008). *Rédiger un mémoire ou un rapport de stage*. Levallois Perret : Studyrama.
- Camilleri, C. (1988). Changements culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité. *Annales de Vaucresson, Adolescence et socialisation*, no28, 1988/1, p.35-48.
- Camilleri, C. : (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture*. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C., Kasterszejn, J., Lipianski, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti I. & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Camus, B. (2001). *Rapports de stage et mémoires*. Paris : Organisation.
- Cardinal-Picard, M. & Bélisle, R. (2009). Traces de cheminement soumises à des tiers : des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide – étude de cas. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 97-123). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques VAE en France. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 205-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clénet, J. (1993). Représentations de l'alternance. *Education permanente*, 115, 129-140.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance : être formé ou se former ?* Paris : L'Harmattan.

- Clénet, J. & Demol, J.N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. In : *La formation en alternance – Etats des pratiques et des recherches*. In C. Landry (Ed.), Presses de l'Université du Québec.
- Clénet, J. & Gérard, C. (1984). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 4, 7-42.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Cros, F., Lafortune, L. & Morisse, M. (Dir.) (2009). *Les écritures en situation professionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (Dir.).(1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1933/1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Education permanente*, 100-101, 57-65.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*. 23, 523-535.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, 128, 37-43.
- Dubar, C. (2000/2009). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). L'alternance pour des apprentissages situés : éditorial. *Education permanente*, 172, 5-14.
- Ferry, J.M. (2004). *Les grammaires de l'intelligence*. Paris : Cerf.
- Flaubert, G. (1997). *Dictionnaire des idées reçues*. Paris : Livres de Poche.
- Fournier, V. & Payne, R. (1994). Change in self construction during the transition from University to employment : a personal construct psychology approach. In *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, p.297-314.
- Fréchette, S., Bélanger, K. & Landry, R. (2009). Réflexion sur des particularités de l'écriture en situation professionnelle. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 231-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garcia Marques, G. (2003). *Vivre pour le raconter*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Geuter, M. (2007). *Bien rédiger son mémoire ou son rapport de stage*. Paris : Sup-Infor.
- Giroux, S. & Tremblay, C. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Québec : Renouveau pédagogique.
- Godelet, E. (2009). Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes : utopie ou possible réalité ? In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 175-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Higgins, E.T. (1997). Self-discrepancy : a theory relating self and affect. *Psychological review*, vol. 94 (3), p.319-340.
- Houssaye, J. (1987). *Ecole et vie active : résister ou s'adapter*. Paris : Delachaux.

- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires, éditorial. *Recherche et formation*, 41, 5-9.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lafortune, L. (2009). Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 205-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclercq, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté. In N. Blanc et R. Varga, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations* (pp. 11-30). Grenoble : Lidilem.
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti I. & Vasquez A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris : Presses universitaires de France.
- Loti, P. (1883/1971). *Mon frère Yves*. Paris : Livre de Poche.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Megemont, J.L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle, *Connexions*, 76 (2), 15-28.
- Méhaut, P., Monaco, A., Rose, J. & Chassey, F. (1987). *La transition professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F. (2003). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants dans un dispositif de formation universitaire en alternance*. Genève : Université de Genève.
- Merhan, F. (2008). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance*. Genève : Université de Genève.
- Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et significations. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 205-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merhan, F. & Baudouin, J.M. (2007). In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 203-223). Paris : De Boeck.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Paris : De Boeck.
- Mesnier, J.P. (1998). Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire. In Cros, F. (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire* (pp.185-206). Paris : L'Harmattan.
- Morisse, M. (2004). L'application du portfolio à l'université et ses effets réflexifs. *Revue du C.R.E de l'Université de Saint-Etienne*, 25-26, 163-178.
- Neuville, S. & Van Dam, D. (2006). Image de soi, motivation et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Nonnon, E. (1995). Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86, 93-122.
- OCDE (1994). *Les formations en alternance : quel avenir ?*. Paris : Céreq.
- Oudart, A.C. & Verspieren, M.R.. (2006). « Rapport de stage » et « Mémoire professionnel » : entre normes et représentations. In N. Blanc et R. Varga, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations* (pp. 31-48). Grenoble : Lidilem.
- Paquay, L. (2009). *L'alternance : creuset d'une formation d'enseignants professionnels ? Enjeux, stratégies, perspectives : conférence*. Lausanne : Haute école pédagogique Vaud (HEP).
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan.

- Picano, J. (1990). *Méthodologie du rapport de stage*. Paris : Ellipses.
- Pineau, G. (1984). Préface. In J. Clénet & C. Gérard (1984). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan.
- Pollet, M.C. (2009). L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 153-173). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. & Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rinck, F. (2006). Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté. In N. Blanc et R. Varga, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations* (pp. 11-30). Grenoble : Lidilem.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (Ed.). (2003). *Les solitudes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Paris : Privat.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (1991), *L'adolescence*. Paris : PUF. P.49-74.
- Tilman, F. & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique sociale.
- Vanhulle, S. (à paraître). *Réflexivité*. Genève : université de Genève.
- Velcic-Canivez, M. (2006). Le rapport de stage et la distanciation par rapport à soi. In N. Blanc et R. Varga, *Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations* (pp. 48-67). Grenoble : Lidilem.
- Villette, M. (1994/2004). *Guide du stage en entreprise : de la recherche du stage à la rédaction du mémoire*. Paris : La Découverte.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22.
- Wenger, E. (2005/2008). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.

Annexes

Guide d'entretien

Grille d'entretien

A. Caractéristiques de l'interviewé(e) : éléments à caractères sociodémographique et scolaire

Objectifs : recueillir des éléments contextuels afin d'alimenter l'analyse des données, de nourrir certains liens éventuels.

- Quel est votre âge ?
- Quel est votre parcours scolaire et de formation ?
- Quels sont les derniers diplômes/titres que vous avez obtenus ?
- Quelle expérience professionnelle avez-vous dans le travail social ? Avec quel statut ?
- Quelle orientation professionnelle avez-vous choisie ?
- Où en êtes-vous dans votre parcours de formation à la HETS&Sa-EESP ?

B. Contexte du stage durant lequel le rapport de stage a été écrit

Objectifs : connaître le contexte dans lequel a été écrit le rapport de stage, avoir des données pour tisser des liens entre le vécu de la rédaction du rapport et le vécu du stage.

- Dans quelle période de formation pratique s'est déroulé votre stage ?
- Dans quel cadre institutionnel s'est passé votre stage ?
- Connaissiez-vous ce lieu auparavant ? La population avec laquelle vous avez travaillé ?
- Aviez-vous choisi ce lieu de stage ?
- Quel a été votre vécu de stage ?
- Le rapport de stage a-t-il été accepté ? Quel retour avez-vous reçu ? Avez-vous dû faire un complément ? De quelle nature ?

C. Conditions de rédaction du rapport de stage

Objectifs : connaître le vécu de l'étudiant lors de la rédaction du rapport de stage, l'investissement qu'il y a mis, la manière dont il s'y est pris, les difficultés éventuelles, l'impact du double adressage, les bénéfices de l'exercice pour l'étudiant.

Comment avez-vous vécu la rédaction du rapport de stage ?

Questions possibles de relance :

- Dans quel état d'esprit avez-vous rédigé le rapport de stage ?
- Quelles émotions / quels sentiments avez-vous ressentis lors de sa rédaction ?
- Avez-vous rencontrés des difficultés dans la rédaction du rapport ?
- Comment avez-vous vécu l'articulation école et terrain ? Avez-vous senti, dans l'écriture, une tension entre les attentes de l'école et le terrain (attentes du terrain, votre statut sur le terrain, etc.) ?
- Avez-vous pensé à l'évaluation du stage en rédigeant le rapport ? L'enjeu de l'évaluation vous a-t-il orienté dans la rédaction ?
- Lors de la rédaction, avez-vous pensé aux personnes à qui il était adressé ? Comment avez-vous vécu le fait que le rapport soit lu à la fois par le PF et par le RFP ?
- Avez-vous adapté votre production écrite en fonction de ce que vous saviez des attentes de tel ou tel enseignant ? de votre PF ?
- Vous-êtes vous censuré dans votre rédaction ?
- Avez-vous vécu différemment le rapport de stage de 1^{ère} et 2^{ème} année de formation pratique ?

Comment vous êtes-vous pris pour rédiger le rapport de stage ?

Questions possibles de relance :

- Combien de temps vous a pris la rédaction du rapport de stage ?
- Comment qualifieriez-vous votre investissement dans la rédaction du rapport de stage ? Quelle importance avez-vous donné à cet écrit ?
- A quel moment avez-vous rédigé le rapport de stage ?
- Avez-vous produit des écrits intermédiaires (journal de bord, productions écrites pour le terrain, bilans intermédiaires, etc.) ? Les avez-vous utilisés pour rédiger le rapport ?
- Avez-vous articulé théorie et vécu de stage dans votre rapport ? Avez-vous reçu la consigne d'effectuer cette articulation ? Quel sens avez-vous vu à cet exercice d'articulation ? Est-ce un exercice facile, difficile pour vous ?

Quel accompagnement avez-vous reçu pour rédiger le rapport de stage ?

Questions possibles de relance :

- Estimez-vous que l'accompagnement reçu fût pertinent ?
- Quel accompagnement auriez-vous voulu recevoir ?
- Sur quoi (directives, genres de textes, modèles d'écrits, pratique antérieure,...) vous êtes-vous basé pour rédiger votre rapport de stage ? (forme, style, contenu, etc.). Quelles consignes/indications avez-vous reçues et de qui (prof, PF, pairs, etc.) ?

Que vous a apporté cet exercice ?

Questions possibles de relance :

- Quelle plus-value pour la formation, pour l'apprentissage du métier vous a apporté la rédaction du rapport de stage ? Qu'apporte le fait d'écrire sur l'expérience ?
- Qu'avez-vous appris en rédigeant le rapport ?
- La rédaction de cet écrit vous a-t-elle apporté des changements au niveau professionnel, intellectuel, personnel ?
- Pensez-vous que cet exercice vous a préparé à l'exercice du métier ? Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?
- Est-ce que cela vous a aidé à développer une identité professionnelle ?

Quel sens donnez-vous à la rédaction du rapport de stage ?

- Est-ce un exercice nécessaire ? Ou pourrait-on l'enlever de la formation ?

Quels ont été pour vous les enjeux du rapport de stage ?

- professionnels ?
- identitaires ?
- validation ?
- donner une image positive du stage ?

Avez-vous d'autres choses à dire sur le sujet ?

MERCI !

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
ORIENTATION FORMATION DES ADULTES**

**Corpus de retranscription des cinq entretiens compréhensifs
menés dans le cadre du mémoire de Master :**

« Le vécu de la rédaction du rapport de stage
au sein d'un dispositif de formation en alternance »

« Etude de cas de cinq étudiantes en travail social dans le cadre d'une haute école »

Mémoire de Master

Murielle Martin

Commission du mémoire :

Directrice de mémoire : France Merhan

**Membres du jury : Etienne Bourgeois
Evelyne Thommen**

Table des matières

1.	PRÉSENTATION.....	- 3 -
2.	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ALINE	4
3.	RETRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE SYLVIE.....	20
4.	RETRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW D'HÉLÈNE	30
5.	RETRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE LAURE.....	40
6.	RETRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE DELPHINE.....	53

En guise d'introduction ...

« Il lui révéla beaucoup d'elle-même. C'était sans fin.
Elle était comme un trésor dont on a percé la voûte,
Et on en tire à pleines mains les diamants, les perles, les lourds colliers, les écus d'or.
C'était inépuisable.
Il savait qu'il n'en viendrait pas à bout.
Elle était riche comme la nature elle-même »

(Barjavel, 1984, p.84, L'Enchanteur)

Si Merlin a su percevoir les talents cachés de la Fée Viviane
Et éveiller les capacités qui dormaient en elle,
Nos entretiens – sans commune mesure avec les Légendes Arthuriennes ! –
Ont fait émerger la richesse du vécu, des trésors de réflexions,
De précieuses prises de conscience.

Questions, reformulations, reflets, échanges ont le pouvoir de favoriser
Le passage du monde du préconscient à celui de la conscience.

En route donc pour la forêt de Brocéliande et ses secrets.....

1. Présentation

Ce corpus d'entretiens présente les retranscriptions intégrales des cinq entretiens que nous avons menés dans le cadre de notre recherche.

Nous y trouvons donc respectivement les entretiens d'Aline, de Sylvie, d'Hélène, de Laure et de Delphine. Il s'agit bien entendu de prénoms d'emprunts. Nous avons également anonymisé les noms les institutions abordées par les étudiantes, de même que ceux des collègues, praticiens formateurs et professeurs apparaissant dans leurs récits.

Nous n'avons pas utilisé de typologie de retranscription particulière et avons choisi de traduire sur papier de manière exhaustive les propos tenus par les interviewées. Les questions que nous avons posées apparaissent en gras, ce qui n'est pas le cas des réponses et développements des étudiantes. Les lignes sont numérotées, ce qui facilite le référencement des citations utilisés dans notre mémoire.

Les entretiens ont duré entre 1h et 1h30. Ils ont eu lieu entre les mois de mars et de mai 2010, dans les locaux de la Haute école de travail social et de la santé – EESP – Lausanne (HETS&Sa-EESP).

Nous vous souhaitons une bonne lecture, à la rencontre de ces étudiantes qui ont répondu favorablement à notre requête. Nous les remercions pour leur engagement dans cette recherche, pour l'authenticité et l'honnêteté de leurs réponses, ainsi que pour leur disponibilité et la richesse de leurs réflexions.

2. Retranscription de l'entretien d'Aline

Quel âge avez-vous et quel âge aviez-vous lorsque vous avez rédigé le rapport de stage ?

Maintenant j'ai 24 ans et je l'ai fait il y a un peu moins d'une année en fait, donc j'avais 23 ans et des poussières.

Quel était votre parcours scolaire et de formation avant l'EESP ?

Alors, moi j'ai fait l'école secondaire en voie supérieure, l'actuelle VSG. En fait j'ai jamais été une bosseuse, moi je suis assez, je suis pas très intellectuelle, j'ai jamais compris pourquoi j'arrivais à faire une HES, enfin voilà. Je suis sortie de là, à la base, je voulais faire un apprentissage, enfin des parcours assez heu, banals, je suis fille de la campagne, ça explique aussi 2-3 choses peut-être et puis j'ai découvert que si je travaillais un peu, je pouvais avoir des bonnes notes, donc j'ai fait le gymnase, diplôme, option socio-pédagogique et puis je crois que je suis la dernière année qui a pu entrer à l'EESP avec un simple diplôme, sauf erreur. J'avais pas de stage pendant le gymnase, rien. J'ai fait mon gymnase, j'avais travaillé une année comme stagiaire, non j'ai commencé par 4 mois de stage en garderie, voilà, puis après j'ai fait une autre garderie, mais ça c'est mal passé donc je suis partie au bout de trois mois, et j'ai fait encore un jardin d'enfants, heu, ben je pensais faire l'IPGL (Institut pédagogique de Lausanne) à la base, faut peut-être le dire, je voulais faire éducatrice de la petite enfance, je voulais pas travailler dans le social, toute ma famille est là-dedans, c'est aussi bon à savoir. Donc je voulais pas travailler dans le social, mais dans la petite enfance, pour moi c'était pas le social, j'étais pas avec des gens hors normes, donc ça allait, j'étais pas dans le social. Mais en travaillant dans la petite enfance comme stagiaire en fait, les enfants avec lesquels j'avais le plus d'intérêt, ben c'était ceux qui étaient différents. Donc j'ai travaillé avec un enfant sourd, mais il y avait de l'intégration depuis l'externe. Puis je me suis dit "Ah, ben peut-être qu'il faudrait que je me redirige dans mes idées" et j'ai fait une année de stage à l'Espérance, dans un atelier de développement personnel, donc un endroit où c'est assez clash, c'est des personnes qui ont vraiment des handicaps profonds. Donc là c'était "ça passe ou ça casse", soit ça me plaît, soit ça me plaît pas. Et puis j'ai trouvé ma voie, enfin. C'était "Ben oui, je suis intéressée par plus que la petite enfance, y a d'autres domaines qui m'intéressent". Et pis ben je suis entrée à l'EESP, à plein temps. J'ai fait mes trois ans, puis là j'ai dû refaire deux modules je crois, enfin juste les remédiations. Et pis voilà, j'ai fini en juin 2009, et puis maintenant depuis six mois je travaille en garderie étonnamment (rire), comme quoi. J'avais l'intention de travailler avec des personnes autistes adultes, mais j'ai pas trouvé. Pis là en fait c'est une garderie qui est en construction, et ce qui m'intéressait c'était le projet, de créer, de tout mettre en place, le projet pédagogique, et puis le directeur est une ancienne personne qui vient du spécialisé, donc pour l'instant il y a des intégrations d'enfants handicapés dans les autres secteurs, pas encore dans le mien, mais il cherche pour moi, il sait que j'attends (rire). Et puis peut-être, si vous voulez parler de processus de formation, moi j'ai aussi des formations qui sont pas professionnelles. Je suis dans le scoutisme depuis toute petite, j'ai fait les formations Jeunesse et Sport, enfin je suis assez haut placée dans le scoutisme, gestion de jeunes, gestion de colloques, enfin, c'est clairement tout ce que j'ai appris ici je l'ai pratiqué aux scouts, je l'ai utilisé pour les scouts, y a des choses que j'ai apprises aux scouts que je pratique dans ma vie professionnelle, donc c'est sûr. Voilà, je crois que j'ai tout dit (rire).

Votre orientation c'est ES ?

Oui, y avait un doute, j'avais hésité à faire ASC (animation socioculturelle), ben, si vous connaissez Monsieur X (professeur à l'EESP), il m'a plusieurs fois relancée, mais pourquoi vous ne voulez pas faire ASC, aussi lié avec mon expérience d'animatrice aux scouts. Et puis j'ai dit non, je fais ES, dans le sens où je sais qu'avec un papier d'ES je peux travailler comme animatrice, tandis que le contraire c'est moins facile, je pense. Quitte à, enfin je suis pas

50 contre d'un jour reprendre la formation. Avant je voulais pas faire le Master, mais là j'ai
51 regardé un peu et il y aurait des choses intéressantes, enfin plus me rediriger sur l'animation
52 après on verra.

53 **Vous étiez en deuxième période de formation pratique ?**

54 Oui.

55 **Quel était le cadre institutionnel dans lequel a pris place votre stage ?**

56 Alors, c'était la Fondation A et donc une école spécialisée, donc heu, vous l'avez vu dans le
57 document, beaucoup de, je sais pas pourquoi j'ai atterri là-bas hein. Moi je suis très un peu
58 Inch Allah pour beaucoup de choses, j'y vais au feeling et puis après tout d'un coup je suis là
59 "Mais pourquoi je suis là", enfin, c'est ce que je vous ai dit, j'ai toujours pas compris pourquoi
60 j'ai fait une HES. Je l'ai fait, mais autant ça me plaît, mais à la base en fait j'avais comme
61 intérêt de travailler en foyer, quand on a fait les premières recherches de stage. Faut aussi
62 savoir, ma première période de formation pratique était pas top. J'étais dans la toxicomanie,
63 au Foyer B à Lausanne, une institution catholique, qui « clopinote », enfin qui vit pas super
64 bien. Heu pis, ben on était deux à avoir postulé puis ils nous ont pris les deux, parce que juste
65 ils ont besoin de main-d'œuvre, et puis qu'on n'était pas payés, enfin plein de petits détails
66 comme ça. C'était une formation pratique 1 difficile à vivre, avec beaucoup, ben j'ai fait
67 énormément de travail sur moi, mais au niveau enseignement en travail social j'ai pas appris
68 grand' chose. C'était un peu triste et puis j'avais vraiment envie de trouver la place de stage
69 géniale pour la formation pratique 2. Ben voilà, l'idée était d'aller travailler en foyer, et pis
70 ben on m'a parlé de la Fondation A et puis j'ai essayé de trouver une place au Foyer C, avec
71 des adolescents. Et puis on était deux pour la place, et puis un des responsables m'appelle un
72 jour et me dit « Ah, si jamais l'école A, ils ont pas de stagiaire ». Puis moi j'aime pas la
73 concurrence, je la trouve tellement malsaine dans cette école, sur les stages, c'est vraiment
74 malsain cette concurrence qu'il y a entre étudiants. J'avais même pas envie d'essayer. J'ai dit
75 OK, moi je vais en école spécialisée, y a pas de souci. Et puis j'étais très contente de ce choix,
76 très contente.

77 **Vous êtes donc partie sans représentations ?**

78 J'ai même pas fait de journée d'essai au foyer, rien. C'était la découverte totale. Franchement,
79 je suis arrivée, même à l'école, en fait j'ai fait une journée d'essai, mais c'était pour ma
80 dernière semaine d'école qu'ils avaient, donc semaine verte, donc même pas dans les locaux,
81 avec rien en lien avec le scolaire. Quand j'ai commencé mon stage, j'ai découvert ce que
82 c'était le scolaire, vu que moi je devais aussi en faire. Alors j'étais "wouooh", déstabilisée.
83 Mais ça va avec mon tempérament aussi (rire), on regarde où on va et puis on y va.

84 **Et quel a été votre vécu du stage ?**

85 Il m'a appris énormément, je suis encore étonnée maintenant que je travaille en garderie, le
86 nombre de fois où quand on discute entre collègues, je dis "Ah, mais attendez, à l'école
87 spécialisée une fois on a essayé ça comme méthode, on pourrait essayer avec cet enfant",
88 vraiment je vois que j'ai appris beaucoup de choses, mais c'est maintenant que je suis sur le
89 terrain que je peux le voir. Sur le moment, c'était pas facile, franchement, ça n'a pas été les 5
90 plus beaux mois de ma vie, pour différentes choses. Ben comme vous avez pu le voir, ce qui
91 était des objectifs de stage, enfin, voilà, difficile et là avec le recul je me dis qu'en fin de
92 compte c'est pas vraiment moi qui les ai posés. Je me souviens que ma PF m'a dit "Ah, tu
93 voudrais pas faire un objectif sur la communication avec tel et tel élève ?", puis j'avais dit oui.
94 Au lieu de me dire, mais amène quelque chose que toi tu voudrais faire. Après coup je me dis
95 "Ah, ben c'était pas très judicieux de ma part". Mais voilà, les 5 mois ont été difficiles, avec
96 une PF exigeante, quelqu'un d'extraordinaire, je la cite souvent, c'est la coordinatrice de toutes
97 les stagiaires de toute la Fondation A, donc c'est un peu un dinosaure au sens positif du travail
98 social, je trouve qu'elle est vraiment impressionnante. Ça fait que ben elle était exigeante et
99 puis, j'ai vraiment eu l'impression que j'ai dû montrer qui j'étais et puis fallait faire une place,

100 la stagiaire qui venait de partir c'était une excellente. Mais voilà, maintenant avec le recul de
101 presque une année, je suis contente. C'était aussi une bonne expérience, parce que c'était assez
102 loin de chez moi, donc j'avais des longs trajets à faire, c'était vraiment le truc à moi, c'était
103 vraiment le premier travail qui était à moi et pas à ma famille en même temps.

104 **Quelles étaient les difficultés ?**

105 Dans les tâches, parce qu'il y a des tâches auxquelles je ne m'attendais pas, comme le côté
106 enseignant, on m'a pas demandé de faire de l'enseignement, mais quand une des enseignantes
107 faisait son cours, tout est relatif on va dire, heu, ben voilà, moi j'étais avec un des élèves et
108 puis je l'accompagnais dans des exercices qu'il avait à faire. Et puis, le premier choc c'était de
109 découvrir un enfant de 7 ans qui arrive pas reconnaître un 1 d'un 2, enfin bizarre, j'avais
110 jamais vécu ça. J'ai toujours vécu l'éducatif, mais jamais ce côté où on regarde les
111 connaissances scolaires d'un enfant en situation de handicap, donc c'était un sacré choc. Puis,
112 jusqu'au moment où on m'a passé le relais, puis on m'a dit "Ben maintenant toi tu vas aussi
113 enseigner un peu, t'as aussi à le faire, t'es aussi là pour le découvrir". Heu, à nouveau, c'était
114 dur, mais aujourd'hui à quel point ça me permet, voilà, j'ai appris énormément, surtout sur le,
115 je suis dans une impasse dans la relation avec la personne dans ce que je devrais faire comme
116 démarche avec elle, mais chercher une autre solution, deux autres solutions, quatre autres
117 solutions, enfin. Là, sur mon lieu de travail, actuellement, mes collègues souvent disent "Mais
118 toi c'est impressionnant, toi tu cherches 15'000 solutions et toujours tu trouves la bonne pour
119 aider l'enfant". Et ça, c'est difficile, mais voilà, ça a porté ses fruits. Et puis, je pense que la
120 chose la plus difficile pendant ce stage, c'était les deux enfants avec qui j'ai fait les objectifs,
121 qui étaient les deux plus difficiles, faut l'avouer, c'était les enfants les plus difficiles, avec des
122 troubles du comportement, peu de langage verbal, des troubles du comportement, donc
123 crachat, taper, cris stridents pendant environ dix heures d'affilées, enfin, qui m'ont renvoyée
124 dans mes retranchements plus d'une fois. Des fois où il faut aller chercher le relais, et puis je
125 fais partie de ces gens qui sont d'apparence très solides mais quand on me touche dans mes
126 émotions, je craque, je deviens une flaque et ils ont réussi une ou deux fois, jusqu'à ce que je
127 sache un peu mieux anticiper. Pis à rentrer chez soi et à juste avoir envie de pleurer, quand
128 même, des fois c'était "Fffff" (rire). J'avais un chocolat antidépresseur dans la voiture qui
129 m'attendait, enfin quand même. Ca je pense c'était le plus dur.

130 **Et là aussi, vous en avez fait quelque chose.**

131 Oui. C'est génial d'avoir le recul comme ça, mais c'est vous qui me le permettez à part ça,
132 enfin, ben oui (rire) !

133 **Et pour revenir au rapport de stage, a-t-il été accepté du premier coup ?**

134 Il n'a pas été accepté du premier coup. Devinez pourquoi ! Il n'y avait pas assez de liens entre
135 la théorie et la pratique. Le prof me disait "Mais attendez, ça fait deux ans et demi que vous
136 êtes dans cette école, y a jamais de liens avec une théorie quelconque, on croirait que vous
137 savez pas le faire". Et puis ben, en même temps je lui en ai voulu sur le coup, alors
138 clairement, lui dire "Mais vous pensez que j'en suis arrivée là comment ?", enfin, "Comment
139 ça se fait que j'ai réussi jusqu'en troisième année ?". Pis ben voilà, je lui ai fait une page A4
140 avec des jolis liens théoriques sur le processus du deuil, par rapport aux parents qui doivent
141 faire le deuil de l'enfant normal, etcetera, 2-3 situations où des parents refusaient d'accepter
142 que leur enfant soit en école spécialisée, enfin, puis il était content. Donc j'ai vraiment fait
143 pour mon prof, pas pour moi (rire). C'était vraiment scolaire, ce que j'aime pas du tout. Donc
144 voilà, il n'a pas été accepté, puis le retour que j'ai eu de ma PF, ça c'était quelque chose qui
145 m'a apporté beaucoup, enfin, comme je vous parlais aussi de ma formation pratique 1, où
146 c'était aussi un endroit où on recevait très peu de retours, de reconnaissance, puis de
147 quittances, "Ah, c'est bien, chouette", on avait très peu de relances comme ça, positives. Là,
148 elle m'a toujours dit "T'es impressionnante, toujours dans les délais, des écrits
149 extraordinaires", enfin des annexes, c'est des documents que j'ai transmis au fur et à mesure de

150 mon stage, que j'ai créés et mis à jour régulièrement. Elle était super reconnaissante, heu, y a
151 un petit paragraphe où je parle du responsable de l'école spécialisée, les liens avec ma
152 hiérarchie, et puis elle m'a dit "Ah, tu me permets, je vais lui envoyer ça par mail, parce que
153 c'est vraiment chouette ce que tu dis de lui", enfin, donc je me suis sentie vraiment valorisée
154 et elle a rien repris, enfin, elle m'a dit "Ton rapport je le lis, mais c'est au prof de valider",
155 mais vraiment, donc un super retour de sa part. Et heu, le prof, sur mon rapport, et puis là en
156 le relisant hier soir, je me suis dit "Ah, il avait pas tout tort", il trouvait qu'il y avait juste un
157 problème de lecture qui était pas évidente, où parfois je parle de quelque chose, pis je dis,
158 "Mais ce sera développé dans le point machin", puis dans le point machin j'en parle, "Mais,
159 comme je vous l'ai dit au point d'avant", et pis y a un peu des, je sais pas comment dire, des
160 sauts, c'est, au niveau de la lecture c'est pas forcément toujours évident, tout d'un coup il faut
161 retourner des pages pour se retrouver et voir de quoi on parle, enfin, mais c'est vrai surtout la
162 deuxième partie du rapport, en la relisant, je suis assez d'accord avec lui. Sur le coup j'étais là
163 "Mais arrêtez, enfin, j'en ai marre ! (rire)", mais il a raison (rire) ! Donc voilà les retours que
164 j'ai eus. D'autres collègues de l'école spécialisée ne l'ont pas lu, sauf erreur.

165 **Et sur l'articulation théorie-pratique, vous avez le sentiment que vous l'avez fait, mais**
166 **sans la visibiliser dans le rapport de stage ?**

167 Non, je l'ai pas fait. J'ai fait des liens sur ce qui était de mes objectifs, parce qu'il faut quand
168 même montrer, moi je suis très peu la théorie, j'ai beaucoup de peine, enfin, déjà j'ai pas de
169 mémoire (rire) ! Enfin, donc c'est pour ça que rarement je peux dire "Comme dirait Kübler-
170 Ross" (rire), enfin, c'est pas trop mon genre. Je l'ai fait pour ce qui était de mes objectifs de
171 stage, vu que quand même après, enfin je sais pas si vous avez compris, mais un des objectifs
172 était en lien avec toutes les autres stagiaires à qui j'avais donné un cours sur la
173 communication. Donc quand on a un cours à amener, je veux dire, j'étais obligée d'avoir mes
174 ressources théoriques et de pouvoir dire, "Voilà, je dis ça parce que". Mais après, heu, pas
175 plus que ça. Moi je suis de la pratique, si l'apprentissage d'ASE (assistante socio-éducative)
176 avait existé, je pense que j'aurais fait ça. Et je regrette de pas avoir pu faire ma formation en
177 emploi.

178 **Donc il y a vraiment l'idée "théorie à l'école et pratique sur le terrain" ?**

179 (rire). Ouais ! Enfin, oui et non, maintenant en même temps, maintenant je vois dans le
180 travail, je suis la plus haute formée, on est que des petites jeunettes en plus, on sort toutes de
181 formation, c'est très pratique. ASE, des gens de l'IPGL, enfin, je suis la seule HES, donc heu,
182 en plus c'est vers moi qu'on se tourne quand on veut des ressources théoriques ! (rire). Du
183 coup je suis là, "Ok, vous savez, c'est pas mon fort ! (rire)". Mais là, je me retrouve obligée.
184 Le directeur m'a aussi engagée pour ça. Il disait pour lui HES c'est ça et les écrits, savoir
185 fournir des écrits, bien les construire. Et c'est vrai, enfin, quand je vois mes collègues, elles
186 aiment pas. Déjà, chaque fois qu'il y a un truc à écrire, comme on doit créer tout le projet
187 pédagogique en plus, c'est moi qui me colle l'ordinateur.

188 **Comment vous y êtes vous prise pour rédiger le rapport ?**

189 En le relisant hier soir, je voulais essayer de temporaliser comment je l'ai écrit, mais j'arrive
190 pas du tout. J'ai beaucoup de peine à vous dire quand j'ai commencé à l'écrire, à quelle vitesse,
191 enfin, au niveau souvenir ça ne me revient pas.

192 **Mais selon votre manière de fonctionner, vous avez des idées ?**

193 Alors ça oui oui, parce que bon, tous mes rapports je les fais comme ça en fait, enfin tous les
194 documents que j'ai fournis à l'EESP. En général, on nous demande des points, on a des items,
195 donc moi avant même de commencer à rédiger n'importe quel écrit, je recopie juste tous les
196 items qu'on m'a donnés dans le petit fascicule, je mets un saut de page après, comme ça ça fait
197 une page pour chaque, je me dis "Ah, c'est bon, j'ai déjà 10 pages!" (rire). Pis après je remplis,
198 je vais dans l'ordre chronologique en général. Donc ben là, j'ai commencé je pense par la

199 présentation du lieu, le contexte, heu, puis voilà, j'avance au fur et à mesure, page par page. Il
200 a été écrit comme vous l'avez lu. D'où peut-être les rebonds, je sais pas.

201 **Vous ne savez pas du tout à quel moment vous l'avez rédigé ?**

202 J'ai fini mon stage en juillet, je sais que j'avais la rencontre avec le responsable de suivi deux
203 semaines avant la fin, donc ça fait mi-juin, donc j'ai dû le rendre début juin en toute logique.
204 Donc il a dû être écrit, je pense pas avoir pris plus, allez grand maximum j'ai dû prendre trois
205 semaines. C'est parce que je travaillais, sinon je l'aurais fait en trois jours.

206 **C'est un document que vous avez relu ? Remanié ?**

207 Très peu. Mais voilà, ce que je vous dis c'est aussi pour tous mes dossiers ici. Il est écrit d'une
208 traite, enfin on s'entend hein, donc le fil rouge je vous l'ai expliqué. Oui, je l'ai relu une fois
209 avant de le donner à ma PF, je voulais pas qu'il y ait trop de fautes de frappes et
210 d'orthographe. Je l'ai relu une fois, elle l'a relu une fois, elle m'a fait des corrections, soit aussi
211 des erreurs dans la manière de nommer, parce que comme on était sur deux classes, mais dans
212 les mêmes locaux, on disait "les petits" et "les grands" et j'avais noté comme ça. Juste des
213 trucs, des détails que ce soit correct, mettre "les enfantines" et "le premier cycle", je crois que
214 ça s'appelle. Et puis heu, des petites corrections comme ça, pour eux, après sur le contenu
215 vraiment même, elle m'a rien repris, parce qu'elle disait, "Ben ça t'appartient", donc je suis
216 restée avec ça, je l'ai pas retouché, j'ai corrigé ce qu'il y avait à corriger, au niveau aussi des
217 mises en page, je voulais que la mise en page soit la plus agréable possible au niveau visuel,
218 enfin, je déteste les gros pavés et je crois pas que j'en ai fait. Je crois que ça va. Puis ben, je
219 l'ai envoyé à mon responsable. C'est tout.

220 **Dans quel état d'esprit l'avez-vous rédigé ?**

221 Alors, globalement sur le rapport, je le fais parce que je suis obligée, hein, je veux dire, on me
222 demanderait pas de rapport, moi j'en ferais pas. Ca c'est clair (rire). Heu, et puis certains
223 passages spécialement, certaines situations difficiles que j'évoque, ça remue pas mal, parce
224 qu'en étant devant l'ordinateur, tout comme en les relisant hier soir, enfin je me suis replongée
225 dedans, ben voilà, y a certaines émotions qui viennent, des questions qui sont toujours là,
226 enfin, pourquoi est-ce que j'ai pas bougé, enfin, ça paraissait normale en même temps, déjà
227 rien que de repenser à une situation difficile, c'est pas facile, puis après quand il faut la
228 verbaliser et l'écrire. Encore verbaliser oralement, et puis l'écrire c'est encore autre chose, heu,
229 faut trouver les mots justes, être juste et avec l'autre acteur de la situation, donc, avec certains
230 enfants, et moi-même sur ce que j'ai fait ou pas fait, donc ça ça remue un petit peu. De
231 nouveau, l'émotion elle vient.

232 **Quel type d'émotions ?**

233 Ouh lala ! (rire). Je retrouvais pas mal celles que j'ai vécues durant les situations elles-mêmes,
234 c'est à dire, de nouveau je me sentais désemparée, même si j'étais pas en train de vivre, c'est
235 comme si je l'étais, enfin. J'écrivais la situation, le contexte, ce qui s'est passé ensuite, même
236 les remises en question, souvent quand vous avez des remises en question dans le rapport, je
237 les ai faites au même moment que j'écrivais. C'est pas forcément des remises en question
238 faites sur le moment, oui, j'en avais parlé avec ma PF, mais je crois que les plus grandes
239 remises en question que j'ai faites, les moments où j'ai le mieux réfléchi à ça, c'est en écrivant
240 le rapport. C'est pour ça, moi je vous dis, si on me demanderait pas de le faire, je le ferais pas.
241 Mais en même temps, j'en vois l'utilité toujours. Mais je retrouvais ce sentiment d'être
242 désemparée, démunie, ben d'être cette éducatrice par encore achevée, enfin. Oui, alors, parce
243 que c'est aussi ça la formation pratique 2, c'est qu'on nous dit "Vous êtes encore stagiaire,
244 donc au niveau responsabilité vous travaillez moins, vous travaillez avec des filets", heu, mais
245 en même temps, "Vous avez bientôt fini votre formation, faut vous prendre en main, faut
246 avoir de l'assurance, bientôt vous serez engagés, ben vous aurez les responsabilités d'une
247 éducatrice", alors, quand on est face à des situations, ben on se dit "On a foiré, on n'a pas su
248 gérer, on n'était pas bonnes", on se dit bon ben "Mince, si on veut m'engager, je vaux quoi",

249 enfin, quand même. Encore d'autant plus, parce que si on fait un rapport c'est parce qu'on est
250 encore une stagiaire, justement. Même si derrière on nous demande de montrer qu'on va
251 pouvoir dans quelques semaines, normalement, être une éducatrice. C'est quand même ce
252 qu'entre guillemets, on essaye de prouver. On nous demande presque de prouver finalement,
253 qu'on est assez des praticiennes réflexives (rire), le grand thème !

254 **Avez-vous des exemples de réflexions que vous avez faites "grâce" à la rédaction du**
255 **rapport ?**

256 Je reprends juste le rapport. Là, je mets mes réflexions, mais j'en ai déjà pas mal discuté avec
257 ma PF avant, c'est pas forcément le rapport qui m'a fait les faire. Là je pense que c'est
258 clairement plus des réflexions que je me suis faites en rédigeant le rapport, donc pour vous
259 rappeler la situations, j'étais avec deux élèves dans une salle, on faisait une activité sensorielle
260 et c'était parti en cacahuète, en crise générale, et heu, je conclus un peu le sujet en disant que
261 cette expérience m'a fortement freinée dans la mise en place de l'activité individuelle, parce
262 que ça, la mise en place des activités individuelles, faisait partie intégrante des objectifs entre
263 autres, et ça a été un sacré flop, enfin, ça n'a pas bien marché, et puis je continue "Par peur,
264 par appréhension, mais aussi par désir de pouvoir être en relation avec ces enfants qui vivent
265 de grandes frustrations au quotidien et ne pas simplement faire des activités avec eux dans le
266 but de dire "Oui je l'ai fait". Là, clairement, ça c'est en reprenant, en réfléchissant, de me dire,
267 mais pourquoi finalement j'ai pas réussi à mettre en place. Et je crois que, enfin, je reviens sur
268 ces exigences, j'avais posé quelque chose en début de stage, donc je devais m'y tenir, ou
269 essayer de s'y tenir. Et est-ce que je le fais juste parce qu'on m'a dit "Tu dois le faire" ou j'ai
270 dit que je vais le faire, ou bien est-ce qu'il y avait plus de sens là derrière, enfin là c'est plus
271 par peur, appréhension. C'est après coup que je me suis dit "Ah mais peut-être que j'avais peur
272 de tout foirer, j'avais trop d'appréhension". (Lecture du rapport) : "Cette démarche réflexive
273 me permet aujourd'hui à l'approche de mon [y a une grosse faute là, c'est affreux, c'est moche!
274 (rire)], à l'approche de la fin de mon stage de mieux me situer quant à mon futur choix
275 professionnel". J'étais censée ne plus travailler avec des enfants après ce stage là (rire). Voilà
276 où je me retrouve ! (rire). Enfin, c'est peut-être différent, les élèves en école spécialisée, puis
277 une garderie. Mais euh donc, ces réflexions qui sont faites durant l'écriture du rapport sont
278 plus de l'ordre de mon attitude, de la position que j'ai dans mon action, que même si on prend
279 des temps de débriefing après des situations de crise, on va dire, peut-être qu'il y a pas encore
280 assez de recul. Là il y avait déjà un peu plus de recul, puis aujourd'hui y en a encore plus bien
281 sûr. Donc plus par rapport à mon attitude, à mon savoir faire et être finalement.

282 **Que vous a apporté de faire cet exercice ?**

283 Y a un truc, ça me paraît bateau, mais je pense que c'est bon à dire, heu ce rapport ben il va
284 dans la lignée de tous les autres documents que j'ai dû fournir sur la formation, que ce soit les
285 examens ou autres rapports de stage, et heu, et clairement je crois que j'ai appris à écrire dans
286 cette école. Avoir un écrit avec des bonnes phrases, avoir quelque chose, enfin, moi
287 franchement, ce matin j'ai dit à mes collègues "Ah, j'ai dû relire un de mes rapports de stage,
288 wouahh, je suis vachement intelligente !". Moi, quand je lis ça, je me dis, "Wouah !". Enfin,
289 ça fait quand même, il me semble qu'il est bien écrit, enfin, par rapport à la personne, que je
290 suis, assez Olé Olé, heu donc, c'est très pratique ce que je vous dis, mais je pense que
291 clairement en faisant ces rapports on apprend à écrire, enfin, on n'est pas administrateurs dans
292 une institution, il y aura toujours des éducateurs qui ne savent pas écrire, et c'est vrai. Que ce
293 soit dans l'orthographe, ou dans la syntaxe, enfin y a, quand même les travailleurs sociaux
294 souvent, ben c'est des sociaux, ils savent pas écrire, enfin, donc, je sais que j'étais déjà assez
295 bonne en français à la base, mais heu, j'ai quand même appris beaucoup, aussi en termes de
296 mise en page, en rédigeant les rapports, et celui-là, plus ben, le recul et heu, ... qu'est-ce que je
297 pourrais dire. J'ai mieux compris le contexte de l'institution en l'écrivant (rire), parce que c'est
298 assez complexe comme Fondation, et je m'étais jamais vraiment penchée dessus, donc là

299 j'étais obligée de le faire, donc, je devrais d'ailleurs le faire pour le lieu où je travaille
300 maintenant, parce que j'ai toujours pas compris comment ça fonctionne. C'est un de ces
301 réseaux bizarres. Mais, qu'est-ce que j'ai appris ? Une chose est sûre, en le rédigeant, je me
302 suis rendue compte à quel point j'avais un objectif de stage qui avait cartonné, qui était
303 vraiment bien et pis que j'avais, le deuxième, par rapport à la réunion des stagiaires, où j'étais
304 vraiment satisfaite de moi, et un autre où j'étais vraiment pas satisfaite de moi au final.

305 **Y a-t-il une plus-value par rapport à l'expérience de stage ?**

306 C'est pas évident. Clairement, j'ai reçu un tel retour positif de la part de ma PF, ça m'a fait du
307 bien, donc c'est pas forcément en le rédigeant que j'ai eu une quittance, c'est plus le retour
308 d'après. En écrivant.... J'ai de la peine à dire. Ça peut aussi être lié au fait que j'apporte peu
309 d'importance, enfin, c'est pas le plus important pour moi ce qui est le papier. Je vais beaucoup
310 plus sur ce qui est du terrain, de la pratique. Je suis désolée...

311 **De quelle manière avez-vous investi ce travail ?**

312 Vous allez dire que je vais me contredire, mais pour moi l'investissement il est moindre. Parce
313 que j'y mets pas mon cœur, enfin, c'est pas pendant plusieurs jours je pense qu'à ça, enfin, je
314 sais que je peux m'investir beaucoup plus dans quelque chose que dans ce que j'ai fait pour ce
315 rapport. Mais en même temps, enfin, en le relisant, en voyant ce qu'il est, je trouve qu'il va
316 assez en profondeur, je trouve qu'il est correct, il répond aux exigences qu'on peut avoir d'un
317 rapport d'un stage de cette durée là, enfin voilà, je trouve qu'il transparait pas un
318 investissement moindre, enfin, à moins que j'aie la grosse tête, c'est à vous de me le dire !
319 Enfin, il me paraît de qualité comme rapport, enfin, il a des fautes et des problèmes de relation
320 avec la théorie (rire), enfin, je trouve qu'il va en profondeur, y a pas des choses, je vous avoue
321 franchement, il y a des moments en écrivant certaines parties, en arrivant à certaines parties,
322 certains items que je suis obligée d'aborder, j'avais juste envie d'écrire une phrase, de dire
323 "Voilà, c'est fait". Et puis voilà, ben je fais en sorte de faire plus, pas, par exemple tout le
324 système des compétences c'est toujours quelque chose qui me, pfff, qui sont pénibles, donc à
325 la base en fait, j'avais juste mis, quand j'ai commencé, hein, quand je suis passée là-dessus la
326 première fois, "compétences acquises", j'avais mis lesquelles des compétences acquises, heu
327 etcetera, "compétences à développer", puis après j'étais là "Faudra peut-être mettre du texte,
328 peut-être expliquer (rire)", mais je pense qu'il aurait pas été évalué, j'aurais pas fait l'effort de
329 rajouter une petite part de texte personnel. Parce que voilà, ça me sortait un peu par les
330 oreilles, même si elles sont très justes. C'est vraiment trop scolaire pour moi (rire).

331 **Ce qui signifie que l'enjeu de l'évaluation était présent pendant la rédaction ?**

332 Oui, c'est juste. Je crois, malgré tout, que ce soit le stage, enfin côté pratique, ou le rapport
333 qu'on fait, on sait qu'il y a une note derrière. Même si on essaye de s'en défaire. La note du
334 stage précédent était médiocre, tous mes collègues étaient offusqués de la note qu'on avait osé
335 me mettre (rire), heu, c'était vraiment spécial. Ben, et clairement quand on m'a demandé de
336 faire mon complément, j'étais fâchée, franchement je lui en voulais. Donc heu, quand on
337 rédige ce document, même si finalement ben voilà j'aime pas le côté scolaire, si je pouvais
338 faire moins, je ferais bien moins, finalement je suis comme tout le monde, je sais que je suis
339 évaluée, et on préfère être évalué en haut qu'en bas, enfin, je crois que ça reste, même si,
340 comme je vous l'ai dit, moi j'ai fait une scolarité, je passais tout le temps à la raclette, que ce
341 soit la scolarité obligatoire, ou, et même ici, si on me voit faire des moyennes, moi je suis
342 juste, je passe. J'ai eu des excellentes notes, j'ai eu des moins bonnes, et des entre deux, enfin,
343 semblable à moi-même (rire).

344 **L'enjeu de l'évaluation a généré quoi chez vous ?**

345 Le stress, je sais pas ce que c'est, je stresse pas pour les examens, (rire). C'est par pour autant
346 que j'en dors plus la nuit, donc pas de souci, je me lève pas tout d'un coup parce que j'ai pensé
347 à une super phrase qu'il fallait que je mette. Ça met une pression dans le sens où on veut que
348 ça ressemble à quelque chose, on veut pas que ce soit un chiffon.

349 **Comment avez-vous vécu le fait qu'il soit adressé au PF et à l'école ?**

350 J'avais tout le temps en arrière fond ces personnes, ça clairement. Heu, je pense, enfin, le prof,
351 on va dire l'école, heu, clairement, je sais qu'un document que j'ai à fournir pour cette école ou
352 pour un autre lieu sera pas écrit de la même manière, certainement, pour moi il y a un registre
353 de mots et de phrases typés EESP, clairement. Faut parler de "redondance", de
354 "compétences", de "ressources", de "quelque chose qui est adéquat" ou "qui ne l'est pas",
355 enfin il y a des termes comme ça qui sont vraiment, la redondance je savais pas ce que c'était
356 avant d'être là (rire) ! Mais, heu, je sais par exemple, enfin, je dévie un petit peu, mais c'est
357 juste, c'est assez drôle en même temps, moi les copines avec qui j'ai fait ma formation on est
358 restées très soudées, on est une dizaine, on se revoit une fois par mois, et il y a les moments
359 où on parle de notre travail, on se fait chaque fois une virée, une fois par mois ensemble,
360 quand on parle de notre travail, on sait que les gens qui sont autour de nous, si on est à la
361 piscine ou je ne sais où, ils vont se dire "Mais elles parlent quelle langue ?" et nous on est là,
362 mais on parle « éespéen », enfin, c'est des termes, c'est des manières de tourner les phrases, et
363 je vois sur mon lieu de travail actuellement, quand on écrit notre projet pédagogique, ben c'est
364 moi qui suis devant l'ordinateur parce que je suis celle qui a le plus d'aisance en informatique,
365 alors souvent ils disent "Ah faudrait dire que là on pense que c'est bien que ci", je fais une
366 phrase, elles disent, "Ouais, c'est juste, on aurait pas su le faire", mais pour moi clairement,
367 j'ai écrit du HES, du bien, du intellectuel quoi, tout ce que je suis pas vraiment, que j'ai appris
368 à retranscrire, j'ai un peu cette impression. Encore à midi, j'ai dit un truc, elles m'ont dit "Mais
369 là on te comprend plus, arrête de parler « éespéen »", enfin (rire). Mais ça a du sens, c'est un
370 peu comme si je traduais en fait, comme si je parlais allemand pour moi, j'ai l'impression
371 d'avoir appris une langue ici, des fois. La langue du travail social. Les amis des scouts s'en
372 rendent compte, quand on fait des choses très similaires et puis comme je vous l'ai dit, ce que
373 j'ai appris ici, j'ai pu le mettre en pratique là-bas : problème de gestion d'enfants difficiles, et
374 moi j'ai mis en avant quelques hypothèses, puis je parlais d'hypothèses, d'abord de temps
375 d'observation, d'hypothèses de compréhension, d'hypothèses - et puis il m'a regardé -
376 "Résolution, mais tu me parles de quoi ?" (rire). Et puis pour moi, c'était une pleine logique,
377 mais c'était, puis finalement je me suis mise à leur traduire ce dont je parlais. Et puis
378 maintenant c'est bon, ils mettent en pratique eux-mêmes.

379 **Donc c'est intégré chez vous ?**

380 Oui, y a un bouton comme ça (rire) ! Mais même je pense, en parlant avec vous, je parle pas
381 comme je parle avec mes collègues. Enfin, rien que d'être dans les locaux en même temps, il y
382 a quelque chose du langage et de l'écrit qu'on apprend ici. Heu, autre exemple intéressant,
383 heu, il y a plusieurs personnes qui veulent faire cette formation, qui m'ont approchée pour
384 corriger leurs rapports, même leur autobiographie, ou leur rapport de stage préalable. J'ai fait
385 plusieurs fois des corrections, heu, j'essaye de pas trop mettre mon grain de sel, parce que
386 c'est important que ça reste leur document, mais y a des tournures de phrases où je me retiens
387 de pas passer au stylo rouge, parce que je me dis "Ah ben tu verras, tu reliras ton document 3
388 ans après, heu, tu l'écris plus comme ça hein". Moi mon autobiographie à moi, on n'en parle
389 pas, hein, mais heu... Ce que je recorrige c'est surtout la manière de parler des personnes en
390 situation de handicap, c'est ces petits détails éthiques qui me semblent importants. Ça ça fait
391 toujours rire de lire ces documents, ben c'est peut-être comme ça que je vois ce que j'ai appris
392 au niveau de l'écrit. Si je lis mes rapports de stages préalables aussi.

393 **Vous diriez que c'est comme entrer dans une nouvelle culture ?**

394 Oui. Mais je pense dans tout métier, la culture du métier est là, elle est assez forte quand
395 même. D'où le fait que je me comprends pas des fois avec une assistante socio-éducative, des
396 fois on se comprend pas. En plus dans l'apprentissage c'est pas du tout travaillé, à part
397 vraiment, enfin y a peu, un langage professionnel chez eux. Je suis en train de leur donner
398 mes termes, je suis en train de leur passer le virus. Mais oui, je pense qu'il y a vraiment

399 quelque chose au travers de ce rapport comme des autres, comme des cours qu'on reçoit enfin,
400 c'est tout lié.

401 **Quelle place donnez-vous au rapport dans l'entrée dans cette culture-là ?**

402 Vu que c'est un des derniers documents que j'ai fourni pour cette école, clairement c'est le
403 reflet de combien j'ai appris dans ce langage, dans cette culture, et en même temps, de le
404 rédiger ça m'a, enfin, on en apprend toujours en faisant, enfin, je pense qu'en rédigeant mon
405 travail de bachelor ce sera la même chose. Je sais pas si c'est une culture juste de travail social
406 ou un langage juste du travail social, mais heu, comme je vous l'ai dit, en le relisant il y avait
407 des endroits, je suis pas satisfaite de ma manière de dire les choses. Je vois des fautes
408 d'orthographe, le passage que j'ai lu avant, tout d'un coup en le relisant j'étais "Mais cette
409 phrase elle est trop longue, elle fait un micmac de la pensée, enfin c'est pas très pratique à
410 lire", enfin (rire). Oui, le vocabulaire « éespéen » est intéressant.

411 **Et au niveau de la PF, est-elle présente ?**

412 Oui, elle était présente, mais avec, ça me donnait moins de pression. Je pense que c'est peut-
413 être lié aussi à la relation qu'on a avec la personne ou avec l'institution. Ma PF elle m'a vue
414 tous les jours pendant 5 mois, je suis assez, il me semble que j'essaye d'être un maximum
415 vraie dans mes attitudes avec les autres, donc heu, je savais que si j'écrivais comme j'avais été
416 sur le stage, avec ma franchise, avec qui je suis, je m'inquiétais pas trop. C'est vrai que si
417 j'avais été fausse pendant les 5 mois de stage, j'aurais plus réfléchi à ce qu'elle aimerait lire.
418 Là j'étais pas dans le "Ah, qu'est-ce qu'elle aurait besoin de lire, qu'est-ce qu'elle aimerait lire
419 pour bien me juger après". Non, très peu là-dedans. Tandis que le prof, c'était autre chose.
420 Enfin, comment le dire, le prof est un prof que j'ai beaucoup aimé comme professeur, et puis
421 après, j'avais aussi un lien un peu externe à l'école avec lui, je connais ses neveux, donc
422 c'était, autant dire que quand il m'a demandé le complément, (rire), j'ai vu un de ses neveux et
423 je lui ai dit "Ah, il m'énerve ton tonton ! (rire)". Il s'en est ramassé plein la figure, enfin voilà,
424 c'est le petit détail. Non alors, ma PF, elle était présente à mon esprit en rédigeant, clairement,
425 je veux dire, quand on écrit une carte d'anniversaire, on s'imagine l'autre qui va la lire en
426 général, hein. Je me souviens que gamine j'écrivais beaucoup de lettres à des copines et je
427 pliais la lettre, je la mettais dans l'enveloppe, mais je fermais pas l'enveloppe. Puis je jouais le
428 rôle de celle qui allait recevoir "Ah trop cool !" (rire). Enfin en général, quand on écrit
429 quelque chose qu'on sait qu'il va être à quelqu'un, on réfléchit. Ouais, au travail on fait
430 facilement des communications écrites aux parents qu'on affiche, je veux dire, j'écris pas la
431 même chose que si je l'affiche pour mes collègues enfin. Pour moi, c'était inévitable en tout
432 cas d'avoir ces deux personnes en pensée, pendant que je rédigeais.

433 **Voyez-vous des avantages et des inconvénients au fait que c'est adressé à ces deux**
434 **personnes ?**

435 Au niveau du prof, heu, je crois qu'il y a pas mal d'inconvénients, ça dépend quel prof nous
436 suit, ben on peut beaucoup changer, enfin la personne qui m'a suivie sur la première période
437 de formation pratique, c'était une personne avec qui le contact ne passait pas trop, heu, après
438 j'ai toujours eu de la peine avec cette enseignante, et j'étais pas la seule d'ailleurs, donc ça aide
439 pas, enfin quand toutes les copines disent "Ah, t'as elle qui te suit ! Pas de bol", enfin (rire), ça
440 fait quand même pas mal ! Heu, ben là vu que j'avais un bon contact, ça aide, on a moins cette
441 crainte d'être jugé, même si on l'est toujours quand même. Avantages, inconvénients... moi
442 j'ai, enfin, on a beaucoup parlé entre étudiants de se dire est-ce qu'on devrait être suivis par le
443 même enseignant sur les deux périodes de formation pratique, comme ça on sait, pis, que ce
444 soit pour le rapport de stage comme pour les autres documents, heu, on rédige souvent en
445 fonction du prof qui va nous corriger, même les examens écrits, si on sait qui va corriger, on
446 va pas rédiger de la même manière. On sait ce qu'ils aiment nos profs au bout de trois ans
447 quand même. Donc je pense que ça nous dirige quand même un peu. Il y avait plusieurs
448 personnes, enfin, entre autres moi il y a plusieurs personnes qui faisaient leur formation

449 pratique 2 qui sont venu me demander "Ah toi t'avais elle à la formation pratique 1, elle est
450 comment ?". S'ils sont venus me demander ça, je pense que c'est pas pour rien. "Qu'est-ce
451 qu'elle t'avais dit sur ton rapport ?".

452 **Donc c'est essayer de percevoir les attentes ?**

453 D'où là tout d'un coup ben je me dis "Ah mais, on pourrait pas faire un système où on serait
454 suivis par l'école, et puis après le prof qui vient", enfin, on verra. En même temps, on est une
455 école où on travaille la relation donc, c'est important qu'on sache, ouais.

456 **Vous vous êtes-vous censurée dans le rapport ?**

457 Là j'ai pas l'impression de m'être censurée, parce que c'était lui. Si je prends juste mon rapport
458 pour la formation pratique 1, oui je me suis censurée sur le premier. Je sais qu'il y a un
459 passage très clair que j'ai hésité longuement à mettre dans mon rapport de formation pratique
460 1, qui était ma conclusion, en fait, et qui était très imagée. J'avais une PF qui aimait beaucoup
461 les images et puis j'avais pris l'image, on faisait des activités en montagne avec les personnes
462 toxicomanes, on faisait de la grimpe, puis tout ça, et j'avais pris une image en lien avec faire
463 un sommet en marche et quand on arrive en haut, on voit ce qu'on a vécu, enfin, bref. Et j'ai
464 hésité longuement à mettre parce que je me suis dit, ça c'est pas, ça sera vraiment pris par la
465 personne qui me suit de l'école, comme rien, enfin, mais moi ça me tenait à cœur et je savais
466 que ma PF elle allait l'apprécier, d'ailleurs elle m'avait dit "J'adore ce passage !" (rire). Je
467 l'avais laissé, mais j'avais réfléchi avant, vraiment, je laisse ou pas. Donc je pense que ça peut
468 avoir une sacrée influence, suivant par qui on est suivis et la relation qu'on a avec. Elle peut
469 être moindre, comme elle peut être vraiment, prendre beaucoup de place.

470 **Et dans la profondeur de l'analyse, y a-t-il des incidences ?**

471 Si ça avait été lu que par ma PF, je crois que tout le chapitre des compétences il serait pas,
472 enfin, ce serait beaucoup moins scolaire comme heu écrit, beaucoup moins. Heu, si ça avait
473 été lu que par l'école, heu, je pense qu'on retrouvait quelque chose comme ça, ce serait un
474 rapport proche de ça. Ce qui me permet de penser que j'étais peut être plus influencée par
475 l'école que par la PF.

476 **Avez-vous produit des écrits intermédiaires ? Journal de bord...**

477 Ben clairement il y a tous les documents qui ont été utilisés comme documents de travail
478 pendant le stage, enfin là, je devais produire une certaine quantité de documents, enfin d'écrits
479 et d'observations, heu, documents pour la réunion avec les stagiaires, ces choses là, qui ont été
480 un support, mais le plus grand support pour ce rapport là c'était mon journal de bord. J'ai,
481 enfin tous mes stages, même le stage préalable, j'ai toujours eu des journaux de bord pour
482 moi. Un journal de bord est là, c'est intéressant parce que souvent le journal de bord, quand on
483 commence à le faire, les PF ils ont une tendance à vouloir le vampiriser, c'est impressionnant.
484 Souvent ils disent "Ah, je pourrais le lire ?" et à partir de ce moment-là on se dit mince,
485 qu'est-ce que j'ose mettre dedans ? Et puis là, à la Fondation A, je me suis dit "Ah, je mets
486 tout, je m'en fous". Finalement, elle a lu une fois deux pages, puis après elle oubliait (rire) ! Et
487 je crois que ça m'est arrivé chaque fois comme ça, le PF dit "Je pourrais le lire ?" et après ils
488 le lisent qu'une fois puis après ils zappent. Et puis finalement on se sent assez libre de
489 marquer ce qu'on veut. Heu, peut-être dire, enfin sur ma formation pratique 1, le journal de
490 bord faisait partie des objectifs de stage, par rapport au fait que j'avais beaucoup de peine à
491 couper avec ma vie professionnelle. Je rentrais chez moi j'étais en plein dans les pensées avec
492 ça. C'était une manière, j'ai fini ma journée, je note et ça reste ici. Et je le laissais exprès au
493 travail. Là, à la Fondation A, je le reprenais avec moi parce que c'était, enfin j'avais assez
494 travaillé cela et j'arrivais à faire la coupure, j'avais un bon trajet comme je vous l'ai dit, donc,
495 ça permettait aussi bien de couper. Donc c'était, à chaque fin de journée, je m'asseyais, puis
496 j'aimais beaucoup ces temps là et je les garde, enfin, j'aime bien relire de temps en temps, une
497 ou deux semaines, puis on relit. Et clairement, oui, ça m'a beaucoup permis de reprendre 2-3

498 choses, spécialement les situations difficiles, on s'en souvient, parce qu'on sait qu'elles sont un
499 peu plus rédigées ailleurs.

500 **Le journal de bord amène-t-il un plus au rapport de stage ?**

501 Ouais, je suis une pro journal de bord. Enfin là, j'ai une stagiaire elle a pas de journal, mais je
502 lui dis "S'il te plaît fais un journal de bord, ça serait bien pour toi !", enfin je suis convaincue
503 que, moi ça m'a apporté certaines choses, dans chaque stage des choses différentes et je pense
504 que ça peut en apporter encore plein d'autres. Et les petites jeunettes qui me disent "Ah mais
505 je sais pas écrire", "Et ben c'est comme ça que tu vas apprendre ma belle", enfin, y a aussi ça,
506 derrière, et puis c'est génial les journaux de bord ! (rire). Y a s'obliger à faire un truc régulier,
507 qui temporalise, qui, heu, surtout en stage, parce qu'en stage on vit vraiment ce côté, il y a un
508 début, puis il y a une fin. Puis le début, on le prépare un peu nous chez nous, on se stresse un
509 coup, on va arriver à des endroits qu'on connaît pas, moi je déteste l'inconnu hein, j'étais
510 heureuse de vous rencontrer à l'EESP, sinon je pense pas que je serais venue, enfin si vous
511 m'aviez demandé de venir à un endroit que je connaissais pas, j'aurais peut-être refusé. Juste
512 pour vous donner le contexte. Donc, on se prépare chez nous, après on vit, on fait
513 connaissance avec les lieux, etcetera, on vit notre chose et puis après on doit partir. Pis
514 comment temporaliser tout ce qu'il y a entre deux, comment vivre les hauts, les bas, enfin, et
515 ça met un bon baromètre un journal de bord, je trouve. Et puis c'est génial de le relire
516 quelques années après, enfin. Après, moi j'ai pas de mémoire, donc j'aime bien aussi pour ça
517 (rire) !

518 **Le rapport de stage gagne-t-il en profondeur ?**

519 En analyse presque pas, parce que mes journaux de bords sont très concrets. Si je prends celui
520 là, j'aurais pu l'amener, mais je sais que la plupart du temps c'est des choses très concrètes :
521 qu'est-ce qu'on a fait comme activité, quels enfants il y avait, un événement spécial et de
522 temps en temps je faisais une case point d'interrogation et quelques remises en question du
523 moment, sans pour autant chercher à y donner des réponses. Pour moi c'était pas fait pour ça,
524 par contre ça m'a permis de reprendre des réponses, par contre je vais pas réussir à vous les
525 sortir hein ! (rire). De prendre certaines questions que j'avais mises dans mon journal de bord,
526 de les reprendre ici pis d'essayer de donner des débuts de réponses en rédigeant le rapport. Et
527 puis après on met des petits détails : la recette du gâteau au chocolat qu'on a fait avec les
528 enfants, enfin, les dessins qu'ils nous ont donnés...

529 **Vous-êtes vous appuyée sur d'autres éléments pour rédiger le rapport ?**

530 Je me suis appuyée sur le référentiel des compétences, je dois l'avouer (rire), ça c'est clair,
531 mais heu, oui, ben mes documents créés durant le stage, le journal de bord. Mes rapports
532 précédents, non. Heu, si, mais pour voir ce que j'avais mis au niveau des compétences et juste
533 être correcte et je sais qu'il y a des compétences que j'ai travaillées sur les deux stages
534 finalement, donc je considérais comme partiellement atteintes à la fin du premier, que j'ai pu
535 compléter sur le deuxième. Aussi les ouvrages, documents de référence, c'est des choses que
536 j'ai utilisées pendant le stage, mais que j'ai sauf erreur pas utilisées sur le rapport. C'est
537 vraiment, c'est les choses que j'ai lues pendant le stage plus par intérêt, enfin, si on prend
538 "Quand ils ont cassé leur ficelle", des livres très faciles à lire, c'est limite des romans, enfin,
539 même s'ils nous apprennent pas mal de choses, mais c'est pas vraiment de la théorie quoi. En
540 général c'était des documents que ma PF m'avait passés en disant "Ah tiens, tu verras, ça te
541 fera penser à tel élève " (rire), c'était un peu ça, ouais.

542 **Vous avez donc eu des apports, mais que vous n'avez pas rapatriés dans le rapport ?**

543 Comme je vous dis, c'est pas des théories, enfin, c'est des témoignages de parents, c'est des
544 enfin, voilà, c'est pas ce que l'EESP considère... non je rigole !

545 **Ce que vous pensez que l'EESP considère comme ?**

546 Oui, oui (rire). Moi et mon image de l'EESP ! (rire).

547 **Au niveau de l'accompagnement reçu, auriez-vous eu besoin d'un accompagnement**
548 **différent ?**

549 Pour le dernier rapport non. Pour les rapports de stage préalable, oui. Clairement, je pense que
550 si moi la brochure qui allait avec, avec les quelques items me suffisait en dernière année pour
551 rédiger un rapport, c'est parce que j'ai fait les trois ans d'avant. Et pis qu'on fait des rapports,
552 enfin, on les fait corriger, ou nos camarades nous les font corriger, c'est égal, et qu'on a appris.
553 Heu, moi je me souviens les rapports de stages préalables, j'étais démunie, comme je vois les
554 jeunes qui veulent rentrer maintenant dans cette école, et qui sont démunis. Là dernièrement,
555 une amie m'a demandé, elle devait faire un complément, et déjà elle comprenait pas la
556 consigne. C'est aussi pour ça que parfois je parle d'un langage « éespéen », parce que moi j'ai
557 pu leur traduire, leur dire "Mis c'est ça qu'ils te demandent". Je l'ai vachement martelée pour
558 qu'elle comprenne, enfin, ça alors, enfin je pense que ça touche aussi votre travail. Moi j'ai fait
559 deux rapports de stage préalables, vu que j'ai fait sur deux stages différents. Heu, j'étais
560 démunie, totalement. Je comprenais pas ce qu'on me demandait, c'était pas, on a des
561 consignes, on a un truc léger je crois, il me semble, très difficile à comprendre, heu, et pis ben
562 si je prends cet exemple de la dernière personne que j'ai aidée, ben c'est pas, c'est pas un
563 langage qu'on arrive à comprendre quand on sort d'un gymnase ou heu, c'est, je pense que les
564 gens qui créent ces documents, je sais pas qui c'est, mais je pense qu'ils sont tellement dedans,
565 qu'ils se rendent pas compte que pour eux ben c'est super clair, mais pour un jeune qui sort du
566 gymnase, mais il n'y comprend rien du tout. Franchement, ils devraient s'aider d'un prof de
567 gymnase, ou je sais pas, de quelqu'un qui est peut-être plus au niveau de ces jeunes. Heu là,
568 quand on nous demande ces documents en troisième année y a pas de souci, enfin pour moi en
569 tout cas il n'y a pas de souci.

570 **Dans l'amélioration du dispositif, ce serait surtout au niveau des consignes données ?**

571 Oui, je serais pas à demander que quelqu'un vienne m'aider ou vienne me corriger toutes les
572 pages, enfin, parce que j'aime bien créer mes documents qui me ressemblent, j'aime pas trop,
573 heu, mes parents, je vivais chez mes parents quand j'ai fait ça, heu, ma maman me disait "Ah
574 mais je te corrige !", mais y a pas moyen, tu touches pas à mes documents. Bon c'est aussi
575 parce que je la connais et puis elle va pas corriger que les fautes d'orthographe, elle va me
576 changer les phrases, et puis c'est plus moi si on me change mes phrases, enfin. Mais en stages
577 préalables, j'aurais apprécié. Enfin, elle, enfin moi ça m'a été flagrant, cette fille où on lui a
578 demandé un complément, vraiment, on ne pouvait pas comprendre la consigne. Elle m'a
579 appelé plusieurs fois, finalement j'ai dit "Ben on se voit, tu me donnes ton papier qu'ils t'ont
580 envoyé et puis je vais t'aider là-dessus". Elle m'a envoyé son complément, je lui ai dit
581 "Attends, c'est pas encore tout à fait dans la consigne". Parce qu'elle a vraiment envie de faire
582 cette formation, ce serait dommage que ce soit une histoire de non compréhension des
583 consignes qui l'empêche de la faire quoi.

584 **Et dans le stage de première année de formation pratique ?**

585 Ca allait, enfin. J'ai pas eu trop de difficultés. Le peu que je me souviens de ce rapport, j'ai
586 l'impression qu'il était beaucoup moins approfondi que celui-là. Heu, c'est peut-être aussi lié
587 au stage que j'ai vécu. Et puis heu, ma PF avait encore mis moins son grain de sel que celle du
588 deuxième. La référente de l'école beaucoup plus que là, donc à l'entretien où on évaluait, elle
589 m'a encore corrigé des tournures de phrases, alors qu'il est censé être achevé, enfin. S'il y avait
590 des choses qui lui convenaient pas, c'était trop tard pour moi en tout cas. Je verrais pas
591 d'autres choses à ajouter dans l'accompagnement, si ce n'est vraiment faire attention aux
592 consignes, leur formulation, qu'elles soient adaptées au public et à leur niveau de formation.

593 **Y a-t-il eu d'autres types d'accompagnements donnés par l'école ?**

594 J'ai un vague souvenir que chaque fois qu'on nous transmet ces brochures avec les consignes
595 et tout enfin, le prof nous lit la consigne devant nous. Mais je crois que je devais faire un
596 Sudoku, excusez-moi (rire). C'est un peu de l'humour noir, mais heu, souvent quand on nous

597 donne cette consigne, cette brochure, on a juste envie de la lire, et puis après venir avec nos
598 questions, puis heu, je suis assez convaincue qu'un prof qui nous lit un document qu'on a sous
599 les yeux, ça nous sert à rien, enfin comme tous les cours qu'on m'a donnés où le prof lit le
600 diapo, enfin, même si j'aime bien sa voix, ça me fait une belle jambe. Heu, il n'y a pas que ça
601 comme cours (rire) ! C'est ce que je relate là maintenant, mais... Peut-être, après c'est des
602 questions, ça c'est vraiment propre à chacun, ces fameuses brochures, en général, j'arrivais à
603 trouver les items, mais des fois faut les chercher, alors est-ce que c'est une histoire de mise en
604 page, ou juste de formulation, mais, des fois fallait vraiment "Attends, le rapport, alors ils en
605 parlent là", faut déjà trouver la bonne page où ils parlent du rapport, les exigences, heu, est-ce
606 que c'est la formation pratique 2 ? Je sais plus, il me semble qu'une fois en tout cas c'était un
607 peu, un gros paragraphe qui disait "Voilà ce qu'il faut" et puis à nous dans le paragraphe, de
608 trouver les items pour pouvoir rien que construire, enfin, franchement, si moi je construis mon
609 rapport comme ça, c'est que c'était ce qui était pour moi le plus logique, c'est avoir des items,
610 puis après les développer et heu, pourquoi pas déjà les donner comme ça, puis après chaque
611 étudiant les regarde et puis questionne s'il ne comprend pas : "Qu'est-ce que vous voulez dire
612 par compétences acquises ? " Enfin, ... Mais en parlant d'accompagnement, si vous parlez de
613 personnes concrètes, ressources, là, heu, dans les enseignements que j'ai reçus, non j'en n'ai
614 pas repérés, heu, après entre étudiants on communique énormément je trouve, entre celles qui
615 paniquent et qui savent juste pas comment s'y prendre et qui envoient toujours des mails à 15
616 personnes, puis on voit des allers-retours de questions-réponses : "Comment t'as abordé tel
617 sujet ?". Enfin, il y a beaucoup d'échanges là-dessus quand même. Moi j'étais dans un groupe
618 très soudé, donc ça aide aussi, enfin je sais pas, je sais que sur ma volée on est un des rares
619 groupes qui est resté soudé, donc c'est vrai que des fois je me questionne comment ça a été
620 pour les autres. Mais nous ça fonctionnait pas mal comme ça. Et puis après sur le côté très
621 pratique de la rédaction d'un rapport, je sais qu'ils ont mis en place des propositions de cours
622 pour gérer le programme Word, alors moi j'en n'avais pas besoin, mais je les avais
623 encouragés, parce qu'ils avaient expliqué que s'ils avaient donné des cours de base Microsoft,
624 etcetera, différents logiciels, ils iraient un peu plus loin dans les créations de PowerPoint. Et
625 là, moi j'aurais bien voulu des cours, parce que les bases c'est bon, moi j'ai tout ce qu'il faut, et
626 puis finalement ça n'a pas été fait, parce que les étudiants sont semblables à eux-mêmes et pis,
627 absentéisme suprême, et puis, alors pourquoi pas qu'il y ait plus d'obligatoire, je sais pas.
628 Enfin en tout cas il y avait quand même pas mal de gens qui perdent un temps fou à taper,
629 parce qu'ils, enfin je sais pas, j'ai vu des étudiants qui l'écrivaient à la main, puis qui le
630 retapent après, alors, peut-être qu'ils en ont besoin au niveau de la réflexion, mais heu, enfin
631 moi je leur ai dit "Ben tu fais deux fois plus de travail que moi, ma pauvre". J'ai aussi fait des
632 mises en page pour d'autres, parce qu'ils ne savaient juste pas gérer l'outil. Enfin voilà, c'est
633 très pratique, mais, il faut aussi, de nouveau en lien avec le fait que le rapport ça nous apprend
634 pour heu, quand on est sur le terrain et qu'on est, ben je me retrouve dans une structure toute
635 récente, il faut créer des documents pédagogiques qui vont durer quelques années, quand
636 même, il faut quand même que ça ressemble à quelque chose aussi. Heu, C'est peut-être que
637 pour ça qu'on m'a engagée ! En fait, c'est que je sais utiliser un ordinateur ! (rire). Je pensais
638 juste, quand vous parliez de l'accompagnement que j'ai eu, je sais pas si vous pensiez aussi à,
639 ah non, j'en ai parlé, je pensais à la famille, des fois, je sais que j'ai plusieurs copines qui
640 étaient aidées par leur famille, leur copain qui corrigeait, etcetera. Bon c'était pas le cas pour
641 moi.

642 **L'idée de travailler le rapport de stage avec un groupe d'étudiants à l'école serait-elle**
643 **intéressante ?**

644 Moi je l'aurais pas fait. Entre étudiants y a des initiatives de faire parfois des groupes de
645 travail, comme je sais qu'à l'Uni ils ont différentes facultés, y a de groupes de travail qui se
646 mettent en place, à l'initiative d'étudiants, mais moi j'ai jamais croché à ça, puis je crois que je

647 crocherais encore moins avec un prof. Je crois que c'est trop personnel pour moi un rapport de
648 stage. Si c'est pour un dossier à rendre pour les examens, quand j'ai dû faire un dossier sur
649 l'historique de l'éducation sociale, ben là, je vois bien, parce qu'il n'y a pas quelque chose de
650 moi, enfin oui, mais beaucoup moins, parce que là, c'est mon vécu, je vous l'ai dit, il y a des
651 parties où émotionnellement, c'était quand même prenant, enfin, j'aurais pas envie, je trouve
652 qu'il y a déjà assez de regards, enfin deux regards assez extérieurs à nous à qui ont est
653 finalement, je veux dire, le PF et le référent ils savent peu qui on est finalement. Moi en tout
654 cas personnellement, j'aurais pas croché. Enfin, encore moins si c'est un groupe d'étudiants,
655 une classe formée par les enseignants et on se retrouve avec des gens qu'on connaît pas bien.
656 Si à la limite, c'est avec celles qu'on connaît depuis le début de la formation, pourquoi pas,
657 enfin ça c'est aussi toute une question sur la formation, si vous voulez faire un autre travail
658 une fois ! (rire). Sur la création des classes, enfin, puis les liens qui se créent inter-étudiants,
659 est-ce qu'il faut nous séparer au bout d'un moment, les petites équipes de 10-15, est-ce qu'il
660 faut les garder. Enfin, c'est des grandes questions qui se promènent entre étudiants en tout cas,
661 j'ai trouvé. Moi j'ai vécu un système où la première année, quand il y avait des petites classes
662 de 10-15, on était tout le temps les mêmes, la première année. Puis à partir de la deuxième
663 année et ben il y avait la séparation dans les filières, ça n'a pas changé grand-chose pour nous,
664 y en a 4 qui ont fait AS, puis toutes les autres, je crois 8 autres, ES, et puis on continue à se
665 revoir en fait, heu chaque semaine on avait 1 à 2 jours où on dînait toutes ensemble, on faisait
666 un repas canadien, il y en avait 3 qui amenaient, y avait tout un système, enfin on était assez
667 organisées aussi. Et puis, par contre, celles qui avons fait ES, ben on s'est retrouvées séparées,
668 puis ben on était un peu tristes et puis en même temps je suis contente, parce que j'ai appris à
669 connaître d'autres gens, puis sauf erreur, je crois que la volée d'après, dès la première année ils
670 étaient tout le temps mélangés, tout le temps mélangés, et ils ont de la peine à se créer, se faire
671 ses racines, faire de ces lieux les leurs, en tout cas les échos que j'ai eus hein, enfin, moi je
672 suis contente de comment je l'ai vécu enfin, en même temps, là on était une année ensemble,
673 ça s'est bien passé, mais comme je vous l'ai dit, il y a d'autres petites classes, si on peut
674 appeler ça comme ça, où ça s'est mal passé, et je crois qu'on est vraiment sur les, on doit être
675 quelque chose comme 9 ou 10 petites classes, et je crois qu'on est 2 où les liens sont restés
676 vraiment excellents. Et dans d'autres, ben il y a des endroits où il y a de gros clashes, enfin, pis
677 quand on doit supporter pendant une année, c'est... puis après ça se ressentait dans les
678 plenums ou les demi-classes, quand on se retrouvait à plusieurs, enfin, on sentait qu'il y avait
679 des tensions. Et je crois que c'est important, surtout dans une formation en travail social, où la
680 première année franchement, on travaille beaucoup sur nous-mêmes, sur notre vécu, enfin, on
681 fait tout, on retrace pas mal de choses de notre vie, etcetera, faut être un minimum en
682 confiance pour faire ça, qu'on donne cette confiance, puis après faut qu'elle puisse rester en
683 lien, enfin. Puis aussi, dans le lien qu'on a avec nos enseignants, moi il y a 2-3 profs que j'ai
684 eu très régulièrement, heu qui pour nous sont devenus des monuments, enfin entre étudiants
685 on a nos petits surnoms pour ces profs, enfin, on les connaît bien, heu, puis il y a d'autres
686 profs, vous me dites le nom, je sais qu'il est enseignant ici, mais à part ça, bon avec ma
687 mémoire de moineau, voilà (rire) ! Alors, est-ce qu'il faut qu'on ait du lien avec les
688 enseignants ou pas, si on les voit moins régulièrement, ben il y a moins de liens, est-ce que
689 c'est bien ou pas, j'aurais de la peine à dire, mais en tout cas, les enseignants avec qui j'ai pu
690 créer des liens, je suis contente quoi. Quand je viens là, j'aime bien les croiser. C'est sympa.

691 **Donc c'est dans un groupe d'étudiants comme cela que vous auriez pu travailler le**
692 **rapport ?**

693 Oui. D'ailleurs je crois qu'on avait fait la réflexion sur les retours à l'école, moi j'avais mes
694 retours à l'école avec Madame Y, qui fait partie de ces enseignants que j'ai connus dès la
695 première année, enfin, j'ai eu plein de cours assez importants avec elle, assez conséquents, heu
696 et dans mon équipe des retours à l'école, je crois qu'on était 4 ou 5 de celles qu'on se

697 connaissait depuis la première année. Donc nous on était super à l'aise entre nous, quand il y
698 avait, ben elle elle fait beaucoup de jeux de rôles, puis les gens détestent ça en général, ben on
699 était à l'aise, et puis on connaissait son exigence à elle aussi et puis on connaissait aussi ses
700 compétences, on avait toujours été très impressionnées par ses compétences. Mais pour
701 d'autres, ben les autres, je crois qu'il y en avait 2-3 qui se connaissaient, puis y en avait une
702 entre autre qui, alors oui, on se connaît, mais peu, je savais qui elle était, je savais avec qui
703 elle avait été comme autres étudiants, mais ben je me mettais à sa place, ben c'était pas facile,
704 quand on, surtout un retour à l'école où on vient pour parler des situations les plus difficiles
705 qu'on croise sur notre lieu de stage. Heu donc, après, on n'est pas bêtes, puis on sait que c'est
706 un sacré micmac tous ces étudiants, ça doit assez être le casse-tête chinois, c'est comme quand
707 il y en avait qui râlaient sur les manières dont les modules sont mis en place, je disais, mais
708 faut y aller pour réfléchir à tout ça, y a du boulot hein.

709 **En quoi cette rédaction vous a-t-elle aidée pour le métier que vous exercez ?**

710 Juste, c'est une sacrée valorisation encore aujourd'hui, mais qui n'est pas la même qu'en
711 écrivant, mais, enfin, voilà, ce matin je disais à mes collègues "Ah, j'ai un entretien, j'ai relu
712 mon rapport de 15 pages hier soir", puis elle m'a regardé "Hein, 15 pages, pour un stage !".
713 J'ai dit ouais, c'est pas rien, non je sais même plus combien de pages il a. Non c'est juste, j'ai
714 pas dit de bêtises. Enfin, ça reste je trouve un, comment dire, un architecte il a des monuments
715 dans sa vie qu'il est fier, et heu, je pense que ça reste. Autant, avant que vous veniez avec
716 votre mail (rire) m'inviter à me replonger là-dedans, enfin, dans les choses bien que j'ai faites
717 dans ma vie, j'aurais pas pensé. Puis là tout d'un coup, en lisant, je me dis "Ouais, j'ai fait des
718 bonnes choses". Enfin voilà, juste une valorisation, ça fait du bien des fois, ça met un peu du
719 baume au cœur, comme ça.

720 **Et dans la démarche d'auto-observation que le rapport oblige ?**

721 Mais ça c'est un exercice que j'ai appris pendant ces trois ans d'école. Donc, après j'ai toujours
722 aimé enfin, moi mon début d'adolescence je l'ai passé, on se croit toujours le maître du monde
723 à l'adolescence, et moi j'étais convaincue que j'étais la seule individu sur la planète qui était
724 capable de réfléchir à ce qu'on réfléchissait, en gros à s'introspecter (rire). Donc, j'ai toujours
725 aimé faire ça, donc là j'ai vraiment appris à être pointue, je parle souvent de spéléo intérieure,
726 j'aime bien, enfin j'ai une image chez moi d'un petit bonhomme qui est à l'intérieur de lui-
727 même, puis qui a allumé une lumière et qui observe. Et heu, j'ai toujours aimé ça et j'ai
728 vraiment appris à l'aiguiser dans cette formation, par ce rapport encore plus, enfin ça fait
729 partie du processus clairement, clairement. Si je reprends la jeune fille dont je vous parlais,
730 qui est en train de faire son admission, c'est ce qu'ils lui disaient "Mais dans votre rapport y a
731 rien de tout ça, on sait jamais quel est votre sentiment, votre émotion dans la situation". J'ai
732 beau lui parler en image, je dis "Mais tu fais de la spéléo aux scouts, tu sais, alors tu peux
733 faire comme si t'allais à l'intérieur de toi", mais elle avait de la peine, donc ça montre, donc
734 moi je pense que j'étais la même chose qu'elle avant d'entrer ici. Donc ce rapport c'est une
735 pierre de plus dans cette introspection.

736 **Et si on enlevait de la formation le rapport ?**

737 Je pense qu'il faut pas, ah non, c'est clair. Heu, le rapport j'ai l'impression qu'il est un peu cet,
738 là je vais parler en image, j'espère que vous comprendrez, y a beaucoup de gens qui ont une
739 boîte à souvenirs où ils ont tous les trucs de leur enfance par exemple, ils mettent tout dedans,
740 puis après ils mettent un nœud pour le fermer. Puis j'ai l'impression que le rapport c'est ce qui,
741 je fais mon nœud puis voilà, le stage il est fini, il m'a appris beaucoup, c'est toujours là, je
742 peux toujours aller rechercher les choses dans ce que j'ai vécu et ce que j'ai appris, mais voilà,
743 j'ai mis le nœud, et puis les choses qui m'ont fait trop mal, les choses que je veux pas, ben je
744 peux les laisser. Le nœud est là, enfin, c'est ce qui clôt, enfin, comme je vous disais le journal
745 de bord il met des points, des jalons dans le processus qu'on fait sur le stage, ben le rapport,
746 c'est, voilà, c'est fini, parce que c'est, enfin, le statut de stagiaire c'est sacrément quelque chose

747 hein. Enfin, se plonger dedans, puis repartir. Faire les choses en se disant, de toute manière
748 dans trois mois les enfants ils se souviennent plus de moi. Y a quelque chose quand même qui
749 se joue là-dedans. Et ce rapport, je crois qu'il fait ce nœud qui, la boucle est bouclée, enfin,
750 heu ouais, non faut pas l'enlever (rire) ! Même si, voilà, c'est pas une partie de plaisir, et puis
751 je le fais parce qu'il faut hein. Mais, en même temps, cette idée que la boucle est bouclée, je le
752 vois maintenant. Je l'aurais pas dit l'année passée. Non, c'est bien de faire le rapport (rire).

753 **Et si vous l'aviez fait à votre couleur ?**

754 Il serait pas écrit. Ce serait un album photo, ce serait, j'ai fait ça pour un module, un album
755 photo comme rapport d'un module, avec, je sais pas, il devait y avoir 100 mots dedans (rire) !
756 C'était, enfin on avait fait un projet photo en institution, c'est le module Oasis je crois, puis on
757 a dit, ben on rend le rapport comme on a fait notre projet, donc on a fait développer un album
758 photos, chronologique, avec 2-3 dates, 2-3 titres. Bon, on avait un prof qui était plutôt
759 enchanté (rire), quand on connaît le personnage. Ben là aussi, c'est un rapport clairement en
760 lien, ben je me serais pas permise ça avec d'autres profs, mais là je savais que ça entrait dans
761 sa sensibilité, dans sa manière de percevoir le travail qu'on fournissait. Donc là, clairement, ce
762 serait pas un rapport écrit, ce serait des dessins des enfants, enfin, ce serait peut-être un
763 panneau A3 ou plus, je sais pas. Enfin, j'aime bien être créative.

764 **Et sans l'écrit, y aurait-il eu quelque chose de perdu ?**

765 Oui. Enfin, je pense si j'étais totalement libre dans un rapport de stage, il serait beaucoup
766 moins profond. Parce que je partirais dans mon délire de création, de (rire) ! Ah non,
767 clairement. Ah, mais l'écrit ça nous oblige vraiment à se mettre dans une manière de penser
768 qui nous oblige à aller profondément, à aller vraiment chercher des choses assez pointues, ah
769 ouais, ça c'est inévitable. C'est vraiment positif, vraiment, j'ai le droit de le dire maintenant
770 (rire), presque une année après, j'ai le droit de le dire, allez ! (rire).

771 **Avez-vous d'autres choses à dire encore ?**

772 J'ai beaucoup aimé faire ça. Enfin j'ai toujours aimé participer à des choses de l'ordre d'études,
773 enfin j'aime bien. J'aime bien être une souris de laboratoire. Et c'est d'ailleurs, ça ça peut être
774 intéressant à savoir, le sentiment que j'ai eu dans cette formation. Enfin, on nous a annoncé
775 quand on a commencé la formation, qu'on était les premiers sous le système Bologne et
776 compagnie. Et on nous l'a pas dit comme ça, mais moi je l'ai compris comme ça, qu'on serait
777 des souris de laboratoire et je l'ai ressenti, je l'ai pas mal pris, parce que j'aime bien cet état,
778 enfin j'aime bien pouvoir être utile, enfin, que mon retour puisse être utile pour d'autres, enfin,
779 sinon j'aurais pas non plus répondu affirmatif pour vous. Et heu, je crois que sur toute la
780 formation, mais simplement, on finit une année, nous, un examen écrit où on n'a pas eu droit à
781 nos classeurs et puis que ceux d'après on droit au classeur, parce que ça a été réévalué, ben en
782 même temps on dit "Ah, c'est pas juste !" et en même temps ben, tant mieux, enfin, ils ont pu
783 réévaluer, tant mieux. J'ai eu du plaisir à vous rencontrer.

784 **Merci à vous.**

3. Retranscription de l'interview de Sylvie

785

786

787 **Quel âge avez-vous et quel âge aviez-vous lorsque vous avez rédigé le rapport de stage ?**

788 C'était le premier stage, c'était il y a deux ans. Donc j'ai 25 ans et donc quand j'ai rédigé
789 j'avais 23 ans.

790 **Quel était votre parcours scolaire et de formation avant l'EESP ?**

791 J'ai fait ma scolarité en VSO. Ensuite, ne sachant pas trop quoi faire, j'ai décidé de faire un
792 Perf, c'est-à-dire l'OPTI maintenant. Suite à l'OPTI, j'ai fait un RACC 1, un raccordement
793 pour rattraper 3 ans de VSG en une année. Ensuite j'ai fait le gymnase en option socio-
794 pédagogique et après y a eu deux ans un petit peu de petits boulots, de voyages. Et après j'ai
795 commencé l'école.

796 **Et quelles étaient les expériences que vous aviez avant dans le social ? Avez-vous fait des
797 stages avec le gymnase ?**

798 Au gymnase non, mais dès que j'ai fini au gymnase, j'ai fait un stage préalable dans un foyer
799 pour enfants. Ensuite j'ai fait un autre stage dans l'institution D avec des préados et ados. Et
800 après j'ai travaillé à Manor.

801 **Avec des rapports de stage à produire notamment durant le stage probatoire ?**

802 Durant le premier stage, oui. Et celui que j'ai fait dans l'institution D, non. C'était comme ça,
803 en attendant de rentrer à l'école, j'ai fait ce stage, mais il n'y avait pas d'attentes de l'école.
804 C'était pour moi en fait.

805 **Par contre dans le stage probatoire, le rapport de stage était-il cadré par l'école ? Y
806 avait-il des directives ?**

807 Heu, directives oui, parce que c'était le premier stage avant de rentrer à l'école, donc il fallait,
808 mais c'est à peu près les mêmes qu'il y a pour les rapports à faire durant la formation.

809 **Donc plus ou moins les mêmes lignes directrices.**

810 Oui, même quasiment les mêmes. Et j'étais suivie aussi par une praticienne formatrice.

811 **Donc, vous aviez déjà vécu avant l'école cette situation de stage et vous connaissiez donc
812 déjà les attentes de l'école.**

813 Oui, voilà, exactement.

814 **Et comment s'est passé votre parcours scolaire ? En entrant en formation à l'EESP
815 aviez-vous des appréhensions par rapport aux écrits à produire ?**

816 Ben moi j'ai toujours eu du mal à écrire des rapports, même mon premier rapport de stage, j'ai
817 mis un moment avant, j'ai retardé mon entrée à l'école parce que mon rapport de stage n'était
818 pas fini. Donc si j'avais rendu mon rapport, j'aurais pu rentrer l'année qui suivait à l'école.
819 Mais comme j'ai traîné, j'ai eu beaucoup de mal à le faire, et ben. Donc c'est vrai que par
820 rapport à ça, maintenant je suis à la fin de ma formation, je peux dire qu'il y a eu beaucoup
821 d'écrits et ça m'a beaucoup posé de problèmes en fait. Mais bon, je me suis toujours sortie à la
822 limite, mais c'est vrai que c'est assez, je préfère les oraux ou les choses comme ça, plutôt que
823 des dossiers.

824 **Et puis l'orientation que vous avez choisie au niveau professionnel, c'est ES ?**

825 Oui, ES.

826 **Et à l'EESP, vous en êtes où de la formation ?**

827 Ben, il me reste 6 mois. En fait je fais mon stage actuellement, donc mis à part le mémoire, je
828 devrais avoir fini en juillet.

829 **Votre stage s'est déroulé en première période de formation pratique. J'ai vu que c'était
830 un foyer pour enfants et adolescents.**

831 Pour ados. C'est des jeunes qui sont placés par le SPJ et ils ont entre 14 et 18 ans, mais
832 possibilité d'aller un peu plus loin. Dans le but de, ben c'est souvent des jeunes qui ont des
833 relations assez difficiles avec la famille, en rupture scolaire, en rupture professionnelle, donc

834 c'est en but de les responsabiliser et d'avoir un appartement à eux. Donc vraiment de pouvoir
835 se détacher puis de construire leur vie un peu autonome. C'était un peu ça dans les grandes
836 lignes. Donc il n'y avait pas d'exigences qu'ils soient en formation : on avait quelques jeunes
837 qui ne faisaient rien. Donc il n'y avait pas l'exigence que le jeune travaille. Ils étaient là parce
838 que le SPJ avait placé, parfois sans que le jeune soit lui même demandeur, c'était parfois une
839 demande des parents qui n'arrivaient plus trop à gérer. Donc, le relais avec le foyer, mais ce
840 n'était pas forcément des jeunes qui avaient envie d'être là.

841 **Et puis vous, vous aviez envie d'être là, c'était un choix de faire votre stage dans ce lieu ?**

842 Alors, ben j'ai eu beaucoup de mal à trouver le premier stage, parce que j'ai eu quelques refus,
843 parce que ça jouait pas pour moi. Donc, j'ai fait avec les listes qui restaient, et il ne restait pas
844 grand' chose. Et puis voilà, en plus c'était assez loin de chez moi, déjà à la base ça ne
845 m'arrangeait pas. Mais bon, le fait que ce soit avec des ados, ça m'a motivée, parce que moi
846 c'est une population qui m'intéresse et voilà, mais j'avais pas plus d'attrait que ça par rapport à
847 ce lieu.

848 **Et comment s'est passé votre stage ?**

849 Ben, c'était intéressant la relation que j'ai pu avoir avec les jeunes. Mais par contre avec mes
850 collègues, avec le mandat institutionnel, j'avais un peu de mal, parce que ce n'était pas
851 forcément en accord avec ce que moi je pourrais imaginer. Eux ils avaient un cadre qui était
852 assez souple, qui n'avait pas beaucoup de règles, y avait des exigences très floues et j'avais
853 l'impression de vraiment perdre mon temps, parce que je passais une bonne partie du temps au
854 bureau, les jeunes ben soit ils partaient le matin tôt, ceux qui avaient des occupations, ou soit
855 ils venaient en coup de vent, donc on était un peu au bureau. Après moi, ben j'ai essayé de
856 construire des relations avec les jeunes, essayé de les aider dans leurs démarches de trouver
857 un travail. Et là même ça a suscité un peu quelques jalousies, enfin si je peux dire ça comme
858 ça, parce que comme moi je passais une bonne partie du temps de la journée, j'étais là, alors
859 que mes collègues faisaient plutôt soit le lever, soit le midi, soit la soirée, donc moi j'étais
860 vraiment là sur la durée. Ce qui me permettait de pouvoir faire des démarches avec eux. Et en
861 fait, quand j'ai posé mes objectifs, ma PF elle me disait "Ouais, il faudrait que tu fasses
862 attention, parce que nous on pourrait aussi le faire, il ne faudrait pas que ce soit mal vu de
863 l'extérieur que toi tu fais ces objectifs là, d'aide de recherche, et pas nous". Je disais "Oui mais
864 je veux dire, moi je vais pas rester là à me tourner les doigts et à rien faire". Donc c'était un
865 peu bizarre, mais bon, après ça a été, mais c'est vrai que c'était toujours compliqué parce que
866 les ordis étaient au bureau, donc quand les éducateurs faisaient des appels, les jeunes devaient
867 sortir, donc c'était toujours des relations très conflictuelles autour de ça. Donc moi j'essayais
868 de prendre du temps avec eux pour faire ça, mais c'était pas toujours évident.

869 **Et puis cela a vraiment créé des jalousies ? Des tensions avec les gens de l'équipe, parce
870 que vous aviez une manière de faire qui était différente ?**

871 Heu, ben spécialement avec ma PF. C'était, je pense que en surface, c'était assez superficiel
872 comme relation : on rigolait et tout. Mais intérieurement, moi j'arrivais pas. C'était une
873 personnalité qui collait pas du tout avec moi et c'était difficile parce qu'elle me faisait tout le
874 temps des reproches ou des petites critiques, mais un peu avec l'humour. Je veux dire, moi j'ai
875 un humour, mais à un moment donné, quand on fait tout le temps les mêmes choses, pour moi
876 c'est un peu pénible. Donc, c'est vrai que c'était assez difficile. Quand je savais que je
877 travaillais avec elle, j'avais vraiment beaucoup de peine et, ouais, elle était en formation de
878 praticienne formatrice, donc elle essayait d'appliquer des choses qu'elle avait vues à l'école,
879 mais c'était, elle m'écoutait pas forcément moi, mes envies, ou, c'était assez particulier. C'était
880 pas une relation proche d'apprentissage où on a confiance. Pour tout le reste de l'équipe c'était
881 un peu comme ça. J'ai pu leur dire à un moment donné que je pourrais pas travailler ici, en
882 fait. Je suis là en tant que stagiaire, je fais mes découvertes et tout, mais c'est quelque chose
883 qui n'allait pas avec ma vision. Et je pense que j'ai beaucoup appris avec un autre collègue qui

884 lui venait d'arriver, on est arrivé en même temps, donc on avait un peu ce recul, cet effet de
885 nouveau, de se dire qu'il y avait des choses qui ne jouaient pas. Donc avec lui j'ai beaucoup pu
886 échanger, et ça je pense que c'est le point vraiment positif de mon stage. Mais sinon, voilà
887 quoi, j'ai plus de contacts avec eux, et je compte pas en avoir plus que ça enfin, ça m'intéresse
888 pas, donc.

889 **C'est presque un modèle à l'envers : d'avoir vu des valeurs contraires aux vôtres, cela a-**
890 **t-il renforcé votre propre vision par le contre-exemple ?**

891 Ouais, c'est un peu ça. On voit en fait ce qui nous correspond pas. Le fait de pas avoir de
892 cadre, qu'il y ait autant de légèreté, ben moi je me suis rendue compte que finalement c'était
893 quelque chose qui était important pour moi, d'avoir un cadre, pas forcément strict ou sévère,
894 mais qui soit cohérent en tout cas. Et ça j'ai pu voir que c'était pas pour moi.

895 **Mais le stage a quand même été réussi ?**

896 Oui ! Oui il a été réussi, avec une note, ben c'était drôle parce que ma PF voulait me mettre A
897 et le prof m'a mis B par rapport à tout ça. Donc ils ont fait le compromis, je sais pas si lui
898 voulait me mettre C et s'ils ont fait un compromis pour arriver à me mettre B. Mais en tout cas
899 la note c'est B et je sais que elle était totalement satisfaite de moi. Et c'est drôle, parce que en
900 même temps j'avais l'impression qu'elle était jalouse un peu de ma relation avec les jeunes,
901 parce que elle était très mal vue de la part des jeunes, elle avait une relation un peu
902 particulière avec les jeunes, enfin elle était pas très appréciée. Donc c'est vrai, qu'elle semblait
903 jalouse, mais a quand même voulu me mettre un A, parce qu'elle était quand même contente
904 de ce que je faisais. C'est quand même, pour moi c'est bizarre, mais elle avait rien contre moi,
905 peut-être que, je sais pas, je saurais pas vous dire, ça c'est un truc qui restera un peu un
906 mystère.

907 **En tout cas vous ne vous seriez pas attendue à une si bonne note ?**

908 Ouais, je sais pas, parce que c'est plus moi qui avais un problème avec elle, parce que j'ai pas
909 l'impression qu'elle avait quelque chose, ... moi je ressentais de la jalousie, mais c'était peut-
910 être juste mon impression. Mais il y a beaucoup de choses qui me font croire qu'elle pensait
911 vraiment, qu'elle était vraiment jalouse de mon travail, mais je sais pas. C'est, en tout cas elle
912 m'a toujours dit qu'elle aimait bien mon travail, comment je faisais, donc, de son côté à elle il
913 n'y avait pas de soucis.

914 **En tout cas, ça n'a pas été dit.**

915 Non, en tout cas pas.

916 **Par contre le prof de l'école, il vous a mis la note sur la base du rapport, ce qui veut dire**
917 **que le rapport avait une importance pour lui, que ça faisait partie de la validation.**

918 Oui, ben j'ai dû faire un complément en fait. Ça je vous l'ai pas donné.

919 **Quels sont les retours que le prof vous a faits et quel type de complément vous a-t-il**
920 **demandé ?**

921 Alors, c'était des compléments (elle feuillète le rapport), ça fait un petit moment... je pense
922 que c'était par rapport aux compétences. C'est assez court hein. Je me souviens pas trop, mais
923 en tout cas je sais que j'ai dû faire un complément. Ah, je me souviens, parce qu'il m'avait
924 demandé de lire un livre, d'avoir un apport théorique et je l'avais pas introduit dans mon
925 rapport. Et j'ai fait ce complément, mais il m'a dit que c'était pas satisfaisant, mais il m'a
926 quand même heu fait passer, mais il m'a dit que pour un deuxième stage, ce genre de chose
927 cela ne passerait pas. Il m'a bien fait comprendre que pour mon prochain rapport il faudrait
928 que je m'applique plus sur les apports théoriques, pour en tout cas les introduire.

929 **Donc rapatrier de la théorie de l'école, commenter, argumenter ?**

930 Voilà, c'est ça. Parce que dans mon contrat tripartite, j'ai dû mettre un auteur que j'allais lire et
931 il y a pas eu de rapport avec l'auteur que j'ai lu. Il apparaissait un petit peu, mais pas autant
932 que ce qu'il aurait voulu.

933 **Pour la note, c'est sur cela que le prof a argumenté, ou y avait-il d'autres choses ?**

934 Heu, non je crois que c'était tout. Et puis quelques fautes d'orthographe, des choses comme ça,
935 la syntaxe pas très... mais voilà, j'ai jamais été très forte dans l'orthographe. Ouais, le prof est
936 assez théorique, donc moi je pense que j'ai beaucoup basé mon rapport sur la pratique et la
937 théorie je pense qu'il n'y a rien du tout, j'en suis consciente, mais parfois quand il faut faire
938 des liens à tout prix, moi je suis pas très convaincue.

939 **Et dans votre complément, vous avez fait des liens sans y croire vraiment ?**

940 Voilà, c'était un peu ça. Je me suis dit, oh en plus de ça, j'aurais préféré qu'il me mette un C et
941 que j'aie pas de complément à faire, ça a vraiment été encore un truc en plus quoi.

942 **Vous n'avez pas le sentiment que cela vous a apporté quelque chose ?**

943 Non pas du tout. Je vous ai dit, j'ai fait ce rapport en une nuit ! (rire). J'avais la pression de la
944 PF qui me disait " Alors, c'est quand que tu me montres ton rapport ?" et tout. Pis moi je suis
945 quelqu'un qui fonctionne assez à la dernière minute. Mais jamais autant. Là je me suis
946 étonnée. Comme quoi ben c'est pas très sérieux. Mais c'est vrai que je l'ai fait en une journée
947 et je l'ai fini à 5 heures du matin et puis le lendemain je travaillais à 9 heures. Donc, c'est vrai
948 que j'ai eu une journée après un peu comme ça, mais au moins je l'ai fait.

949 **Et qu'est-ce qui fait que vous avez attendu jusqu'à la dernière ?**

950 Mais ça c'est c'est un problème que j'ai moi, je sais pas d'où je tiens, mais moi j'ai un peu pu
951 réfléchir et tout. Je sais pas si vous connaissez la procrastination, c'est le fait de tout remettre à
952 plus tard et moi je suis totalement comme ça. Moi en fait j'angoisse au fait de faire un dossier,
953 un rapport. Moi ça me stresse vraiment, donc je reporte pour soulager un peu mon angoisse et
954 après quand j'ai l'adrénaline de stress jusqu'au bout, ben je le fais, par force. Et ça donne pas
955 forcément un travail de qualité, ça je le reconnais. Mais j'ai pas trouvé un moyen de..., enfin
956 j'essaye maintenant dans mon deuxième stage d'être un peu plus... j'ai déjà noté tous les titres,
957 comme ça j'entre de temps en temps des petits trucs, mais c'est vrai qu'il faut être structuré et
958 je le suis pas du tout.

959 **Ca veut dire que l'état d'esprit dans lequel vous l'avez-fait, c'était du stress aussi ?**

960 **Comment vous sentiez-vous en le rédigeant ?**

961 Ben en tout cas, j'étais entre : J'abandonne ou je continue, j'essaie. Enfin, j'étais vraiment entre
962 deux. Et c'était assez difficile de devoir tenir, parce que, de devoir se motiver, de se dire "T'y
963 vas", "T'as bientôt fini" et tout ça, pendant la nuit, enfin c'est assez particulier. Mais c'est vrai
964 que j'étais pas du tout à l'aise en l'écrivant parce que j'avais ce stress, j'avais ce délai qui était
965 là et que je devais faire en sorte de le finir. Donc c'était pas dans les meilleures conditions.

966 **Et qu'est-ce qui a fait que vous êtes allée au bout quand même ?**

967 Parce que je savais que j'avais un échec au bout, enfin si je le rendais pas, c'était peut-être,
968 j'aurais peut-être eu un F, donc refaire le stage, donc ça a des grosses conséquences. Donc j'ai
969 quand même essayé d'aller jusqu'au bout.

970 **Donc il y avait l'enjeu de la validation qui était super présent.**

971 Oui. Pis bon, j'ai déjà eu un F parce que j'ai abandonné. Justement, j'étais en train de rédiger
972 un travail d'un module et j'ai abandonné et donc là j'ai eu un F et là je suis en train de faire en
973 même temps que le stage. Comme c'est pas la présence obligatoire, je peux suivre les cours
974 par les notes de quelqu'un et passer l'examen en juillet. Donc heu, il y a ça aussi, et comme on
975 peut pas faire F deux fois sur 15 crédits, ben j'avais aussi ça qui me tenait quoi.

976 **Sinon il y avait un risque d'échec de la formation ?**

977 Oui. Donc il y avait un enjeu total, là ça rigole pas quoi.

978 **Le fait que c'est lu par quelqu'un du terrain et par l'école, que c'est adressé à deux lieux
979 différents, c'était présent quelque part ?**

980 Ah oui, c'était je pense totalement présent. Il y a des bouts où c'est assez joli en fait, mais c'est
981 pas forcément vrai. Enfin je veux dire, que j'ai écrit que j'ai pu faire ça bien, que j'ai pu faire
982 de bonnes expériences, heu, je pense que si y avait pas la lecture sur le terrain, je me serais
983 permise de dire autre chose et plus de ce qui n'allait pas, de mon ressenti, de comment j'ai

984 vécu mon stage, de la difficulté que j'ai eue avec ma praticienne formatrice, donc ça je pense
985 que ça a de gros enjeux aussi quoi. Parce que, enfin voilà, on est quand même notés là-dessus,
986 donc les critiques dans le social sont très bien venues, mais au moment où on les fait, c'est pas
987 forcément comme ça qu'on, ouais, c'est normal, si on critique comment s'est passé le stage,
988 que la relation elle était pas bonne, je me doute que j'aurais eu un B quoi.

989 **Donc vous avez un peu embelli le récit ? Et censuré des choses, y a des choses que vous**
990 **n'avez pas dites. Ou sous-entendues : car quand je vous lis, on sent un conflit de valeurs.**
991 Voilà, oui. Alors je l'ai dit quand même un peu. Mais je pense que quand je l'écris on le
992 comprend plus comme "J'ai renoncé à des valeurs, donc je me suis adaptée". Et voilà, mais ça
993 dit pas que j'étais pas forcément à l'aise avec tout ça. J'ai plus misé sur la relation avec les
994 jeunes, qui était assez positive pour moi. Donc j'ai un peu, j'ai pas forcément dit des
995 mensonges, j'ai plutôt dit qu'un côté de la vérité.

996 **Vous auriez eu besoin de pouvoir dire ces difficultés par oral ou par écrit ?**
997 Ben moi un moment j'ai hésité à aller voir mon référent école, pour lui parler de la relation,
998 parce que je me suis dit peut-être que ça va me porter préjudice à la fin, que ça va ressortir et
999 que je vais pas réussir mon stage à cause de ça. Mais c'est vrai qu'à un moment donné j'ai
1000 hésité à en parler, mais après il y a plein de choses qui rentrent en compte, le fait que si ça se
1001 passe pas bien et qu'on décide d'arrêter le stage, pis d'en recommencer un autre, ça fait
1002 toujours, c'est un peu compliqué, donc on se tait et puis on serre les dents et puis voilà. Mais
1003 c'est vrai que je pense que j'aurais eu un lieu comme la supervision, ben là je suis entrain de la
1004 faire, parce que j'ai pas pu la faire en deux fois. C'est un peu particulier, ils nous ont dit qu'on
1005 devait pas la faire en deux fois, alors que maintenant ils ont changé d'avis et que maintenant
1006 c'est possible. Mais dans ma volée, pour le premier stage, ils nous ont conseillé de pas le faire.
1007 Il y en a qui ont fait la demande et pour qui ça a passé. Moi je me suis dit on peut pas, alors je
1008 fais pas. Et je pense que maintenant que je vis la supervision, je peux me dire que ça aurait été
1009 un endroit où peut-être après j'aurais pu régler des choses avec ma PF directement. Heu, lui
1010 dire les choses, ben peut-être que moi ça va pas... Parce que là, dans mon stage, je vis des
1011 choses avec ma PF, c'est très positif, mais il y a des petits enjeux. Et c'est vrai que d'en parler
1012 avec ma superviseuse ça m'aide à affronter la situation et je prends beaucoup de ces petites
1013 séances d'une heure avec ma superviseuse, c'est vraiment quelque chose de positif pour moi,
1014 donc heu, j'essaye vraiment de travailler, de faire en sorte que ça se passe bien, et je vois les
1015 bénéfiques. Donc je me dis que peut-être qu'une supervision aurait été idéale.

1016 **Ça vous sert à quoi ? Prendre du recul ? Ça donne confiance pour oser dire les choses ?**
1017 Oui, et puis ça place un peu les choses qu'on sait, mais qu'on n'arrive pas forcément à les dire
1018 ou à les aborder. Donc ça aide à aussi se dire ben je vais en parler avec ma PF. Tout en disant,
1019 heu, enfin moi je trouve que ma superviseuse elle m'amène les choses d'une manière qui me
1020 convient, donc moi je me sens assez à l'aise de dire à ma PF, ben voilà peut-être que... en
1021 trouvant les bons mots, sans blesser, sans forcément faire du rentre dedans ou des choses
1022 comme ça, mais en parlant de soi et en disant ben moi ça ne me met pas forcément à l'aise,
1023 donc et puis je l'ai fait et ça a été très bien reçu. Donc c'est vrai que c'est pas du tout le même
1024 contexte ni rien du tout, mais c'est vrai que ça m'aide en tout cas.

1025 **Et au niveau écrit, si vous aviez posé par écrit, vous pensez que ça vous aurait aidé ?**
1026 Peut-être que pour le référent, qu'il voit aussi que il y a eu des difficultés, que un stage si ça se
1027 passe mal, c'est difficile de pouvoir le poser dans un rapport, donc heu, peut-être la solution
1028 de dire ben j'écris peut-être deux pages à mon référent, après que le stage soit fini, comme ça
1029 il n'y a plus les enjeux de recommencer le stage, d'arrêter en cours de chemin et de
1030 recommencer un autre stage, heu, mais qu'il sache pour le prochain stagiaire qui va là-bas
1031 peut-être. Etre attentif à certaines choses. Donc je pense, oui.

1032 **Et pour vous, ça aurait pu vous aider à prendre du recul ou pas forcément ?**

1033 Ben moi j'ai un peu bâché ce rapport, j'ai un peu, j'étais contente de terminer ce stage, peut-
1034 être, je sais pas si j'aurais voulu avoir une prise de conscience ou de recul par rapport à tout
1035 ça. J'avais envie que ça s'arrête et puis voilà. C'était une expérience pour moi, je le vis comme
1036 ça, mais ça s'arrête là.

1037 **On a entendu l'enjeu de la note. Vous avez rédigé en pensant à la note ou en pensant à**
1038 **juste valider le stage ? En vous disant, même si j'ai E c'est pas grave, pourvu que je**
1039 **passe.**

1040 Exactement, c'est un peu ma façon de faire, je me dis, s'il y a un sujet qui me passionne, qui
1041 m'intéresse vraiment, je vais me donner à fond. Mais si c'est un truc un peu comme ça, je me
1042 dis ben tu passes et ça s'arrête là.

1043 **Donc l'investissement pour élaborer le rapport de stage ?**

1044 C'est le minimum, j'ai vraiment fait le minimum pour passer. Je l'ai pas relu par exemple, je
1045 l'ai pas relu, je l'ai fini et je l'ai envoyé. Donc peut-être qu'il y a des fautes, enfin sûrement.
1046 Ouais, je l'ai bâché jusqu'au bout quoi. C'est un investissement pas très grand.

1047 **Comment vous-y êtes vous prise pour rédiger le rapport ? Avez-vous produit des écrits**
1048 **intermédiaires (journal de bord, etc.) ?**

1049 Alors, j'essayais de suivre un journal de bord, pas quotidiennement, mais avec des situations
1050 qui me touchaient ou des avancements, enfin des réflexions. Donc j'avais un journal de bord.
1051 Ensuite comment je m'y suis prise concrètement, c'est que ben moi j'aime bien écrire les titres,
1052 et puis ensuite dans la partie où j'inscris le texte, et ben je mets par exemple des mots-clés ou
1053 ben je commence, c'est pas très construit, mais en tout cas quand je suis inspirée par rapport à
1054 quelque chose, ben j'y vais, même si je passe pas les autres points d'abord. Donc je vais, je
1055 commence, j'essaye toujours de faire une petite phrase d'introduction et puis ensuite de mettre
1056 des mots-clés et suite à ça je construis mon texte et, mais c'est pas dans l'ordre en fait, je vais
1057 par rapport aux points qui m'inspirent un peu le plus, avec qui j'ai le plus de facilité à dire des
1058 choses ou que j'ai de la matière. Parce qu'il y en a parfois où j'ai pas beaucoup de matière,
1059 donc c'est un peu fait à la va vite, mais c'est un peu comme ça que je m'y prends, c'est souvent
1060 comme ça que je fais dans mes rapports, dans mes dossiers.

1061 **Et là, quels étaient les points les plus faciles à écrire pour vous ?**

1062 De mémoire, l'introduction, la présentation du contexte professionnel, ça c'est assez facile.
1063 Tout décrire la fondation, les jeunes, les bénéficiaires, ça c'est assez simple pour moi. Heu,
1064 tout ce qui est un peu technique, les gestes pratiques : une journée type ou ce genre de choses,
1065 je pense que le début jusqu'à la page 5, c'est des choses assez descriptives, donc là, j'arrive.
1066 Quand c'est plus à parler de moi, là j'ai un peu plus de peine. Heu, ensuite, ben là par exemple
1067 pour le processus réalisé, je me suis beaucoup basée, il me semble, sur mon journal de bord,
1068 donc toujours en essayant de noter les points clés que j'avais envie de faire ressortir. J'ai relu
1069 tout mon journal de bord, j'ai quand même eu le temps en une nuit.

1070 **Le journal de bord, c'est le lieu où vous avez pu poser les difficultés ?**

1071 Oui, ah ouais, parfois j'insultais aussi ma PF, enfin j'insultais non, mais je disais ce qui n'allait
1072 pas, donc c'est vrai que je le faisais par écrit. Heureusement que j'ai eu cet écrit... sinon.
1073 Après, je pense que l'analyse critique c'est ce qui a été le plus difficile et les objectifs, pour
1074 moi, c'est trop ouais, j'ai l'impression d'avoir fait ça d'une manière très comment dire, précise,
1075 sans y mettre beaucoup du mien, j'ai plutôt fait sur les faits et c'est pas forcément très investi
1076 quoi. Donc là les objectifs j'ai eu du mal, les identifications des compétences, ça c'était aussi
1077 pas évident. C'est resté superficiel, dire les choses sans forcément, ben là je pense pas que j'ai
1078 fait une réflexion ou une analyse un peu plus loin que ce qui s'est réellement passé. Je suis
1079 restée très terre-à-terre, un compte-rendu. Et la conclusion, je pense que ça j'ai, je l'ai
1080 travaillée, j'ai mis des mots-clés, j'ai pu approfondir. Dans les découvertes personnelles et
1081 professionnelles, je pense qu'il y a des choses que là j'ai omis de mettre, peut-être. Dans le
1082 processus réalisé, je pense aussi, j'ai dû oublier plein de choses là. Parce que le processus il

1083 fait une page même pas. Et je pense qu'un processus c'est un peu plus long qu'une page. J'ai
1084 pas tout mis. Voilà en gros.

1085 **Donc, des parties un peu scolaires pour les objectifs et compétences : l'école me demande**
1086 **et puis je fais.**

1087 Oui, voilà.

1088 **Sur quoi vous-êtes vous basée pour écrire le rapport ? (Il y a eu un premier rapport de**
1089 **stage, les directives écrites...)**

1090 Il n'y a rien d'autre. Si je me souviens bien, en l'écrivant j'ai dû regarder celui que j'ai fait pour
1091 mon stage préalable, je l'avais, j'avais les deux fenêtres ouvertes sur l'ordinateur, donc
1092 j'essayais de voir un petit peu comment je m'y étais prise par rapport aux objectifs, comment
1093 les noter, ça c'est... mais sinon je me suis pas vraiment servie d'autre chose.

1094 **Et quel accompagnement avez-vous reçu ?**

1095 Au cours, il n'y a rien eu, on nous a juste dit, je pense qu'on a relu les points principaux, mais
1096 sans aller plus loin. Ensuite avec ma PF, ben elle s'inquiétait surtout de savoir ce que elle elle
1097 devait rédiger. Et c'est drôle parce que son rapport il est très positif. Je suis la meilleure
1098 stagiaire qui existe, c'est assez, c'est un peu paradoxal par rapport à mes impressions, mais
1099 c'est très très positif, donc heu, avec ma PF, après coup elle l'a lu, heu, ah, je vais peut-être
1100 vous dire, elle voulait avoir un droit de regard, voilà. Je me souviens d'un truc, elle voulait
1101 avoir un droit de regard sur mon rapport, heu dans le sens que si je disais des choses qui
1102 n'étaient pas forcément très positives pour l'institution, heu, enfin elle me taquinait un peu
1103 avec ça, mais peut-être que je l'ai pas du tout cernée cette personne, mais en tout cas moi
1104 j'avais l'impression qu'elle faisait passer le message "Tu fais gaffe à ce que t'écris, quoi". Et
1105 moi, j'en ai parlé à l'école lors d'un retour école, on a eu 6 retours école je crois, où on pouvait
1106 parler de ce qui allait, de ce qui allait pas, et moi j'ai posé la question si les PF avaient le droit
1107 de regard sur notre rapport. Pis bien sûr la prof a dit "Non, quel scandale !". Donc c'est vrai
1108 que moi ensuite que j'ai eu cette réponse, je suis allée vers ma PF et j'ai dit "Ça me regarde en
1109 fait ce que j'écris dans mon rapport, ça me regarde, si j'ai envie de dire certaines choses, je les
1110 dis", bon pas comme ça, mais un peu plus politiquement correct. Mais je pense que peut-être
1111 que ça m'a un peu freinée le fait qu'elle me dise ça, même si j'écris ce que je veux, mais quand
1112 même, un petit peu conditionnée.

1113 **L'a-t-elle quand même lu ?**

1114 Oui, elle l'a quand même lu. Elle l'a lu une fois que je l'ai fini, le lendemain et elle a trouvé
1115 bien, elle m'a dit "Ah, j'aime bien ta manière d'écrire". Bon elle elle est aussi étrangère, donc
1116 elle parle pas forcément très bien le français, elle a un accent assez prononcé, donc peut-être
1117 que, enfin voilà, je sais pas si quelqu'un qui parle très bien français me dirait ce genre de
1118 chose. Et heu, voilà, elle m'a pas forcément fait plus de remarques que ça.

1119 **Sur le contenu non plus, elle ne vous a pas encouragé à faire des liens théoriques qu'il**
1120 **n'y avait pas... ?**

1121 Non, pas du tout. Elle m'a juste dit, mais j pense que il faut aussi dire que je l'ai rendu tard à
1122 elle, elle l'a eu très tard, elle l'a pas eu genre deux semaines avant que le référent vienne, elle
1123 l'a eu vraiment quelques jours avant, donc, je pense qu'elle l'a lu vite fait. Elle a pas eu le
1124 temps, je pense que si elle l'avait eu avant, parce qu'elle elle me disait, heu, "Ça serait bien
1125 que tu me le donnes avant, comme ça moi je peux le lire", pis moi, ben voilà quoi.

1126 **Et en termes d'accompagnement, vous vous dites que ce que vous avez reçu était bien,**
1127 **suffisant, vous auriez besoin d'un autre accompagnement ?**

1128 Non, je pense pas, c'est quelque chose qui est assez personnel, parce que on vit quelque chose
1129 sur le terrain, donc l'école je sais pas dans quelle mesure pourrait m'aider et le terrain ben dans
1130 cette situation non. Peut-être que dans une autre, mais même pas, moi j'ai toujours été à faire
1131 un peu les choses, à me débrouiller toute seule, donc c'est pas moi qui irais forcément
1132 demander de l'aide si j'ai un souci par rapport à la rédaction de mon rapport. Peut-être mon

1133 entourage, les gens qui sont avec moi à l'école, mais sans plus quoi, enfin c'est des choses qui
1134 sont assez, qu'on vit dans le, sur le terrain, donc je me vois mal que quelqu'un puisse m'aider
1135 quoi.

1136 **Je pensais aussi au niveau de la forme ?**

1137 Alors peut-être faire corriger, alors ça oui. Peut-être ça oui, mais sur le contenu, non, je pense
1138 pas, mais sur la forme ça je pense que j'aurais pu le faire relire à quelqu'un si j'avais eu plus de
1139 temps.

1140 **Que pensez-vous que cet exercice vous a apporté ?**

1141 Je dirais pas que cet exercice m'a rien apporté. Je dirais que moi j'ai plus envie de me
1142 retrouver dans cette situation à l'écrire en une nuit. Ca c'est clair que pour mon deuxième
1143 stage je vais tout faire pour en tout cas essayer de pas faire comme ça, de pas le bâcler, donc
1144 heu, après, plus que ça, ouais, en le relisant, je me suis pas dit, "Ah oui, c'est vrai en fait, t'as
1145 appris plein de choses pendant ce stage, ou alors t'as », enfin pour moi, ce que j'ai vécu sur
1146 mon stage, décrire 13 pages là-dessus, ça m'a pas forcément poussée à une autre réflexion,
1147 voilà, c'est resté assez basique.

1148 **Ca ne vous a pas permis d'apprendre des choses en plus sur l'expérience du stage ?**

1149 Non, peut-être sur la stratégie d'éviter un peu de mettre des choses compromettantes, de
1150 trouver des mots ou des formulations qui sont acceptables par les personnes qui le lisent.
1151 Parce que aussi mes collègues l'ont lu. Bon y en a qui m'ont fait des retours en disant "Il a
1152 l'air, ça a l'air tout beau ton stage". Donc je pense qu'il y a eu un décalage entre comment j'ai
1153 vécu les choses, je leur ai dit aussi que ça n'allait pas forcément, et comment je l'ai retranscrit,
1154 ça vraiment je pense qu'ils ont ressenti un décalage. Ma PF non, mais les autres collègues oui.
1155 Donc sur ce que ça m'a apporté de plus que ça, je vois pas. Maintenant, pour le deuxième
1156 stage, j'essaye d'y mettre du sens. Parce que c'est un stage qui me plaît, actuellement, donc
1157 c'est vrai qu'avec la supervision, avec tout ça, j'ai déjà quelques pistes, je vais déjà pouvoir
1158 mettre quelques mots-clés, parce que j'ai déjà fait des découvertes, j'ai déjà fait plein de trucs,
1159 donc le fait que c'est pas un stage qui m'ait plu, je pense que c'est aussi, ça se ressent aussi sur
1160 le résultat.

1161 **Et qu'il n'y ait pas eu de lieu - supervision ou autre- pour y réfléchir.**

1162 Oui, aussi. Je pense que le rapport de stage que je vais faire serai un petit peu plus réfléchi et
1163 pas uniquement les faits.

1164 **Y a-t-il d'autres choses que vous allez faire différemment ?**

1165 Ben, j'ai une très bonne relation avec ma PF, heu, donc j'ai pas, je me pose pas la question de
1166 me dire "Qu'est-ce qui faut que je cache, qu'est-ce qui faut que je mette" pour le moment.
1167 Donc là, je me sens un petit peu plus libre et je peux être moi-même dans le rapport, enfin j'ai
1168 l'impression que je vais pouvoir être moi-même dans le prochain rapport. Et pas devoir cacher
1169 des choses ou, donc après je sens pas forcément les enjeux comme j'ai senti à ce rapport là.

1170 **Et par rapport au prof qui vous suit, vous allez plus prendre en considération ses
1171 attentes à lui ?**

1172 Ben oui, je vais si possible éviter le complément, mais c'est vrai que ça fait un mois que j'ai
1173 commencé, j'ai déjà fait quelques lectures qu'on m'a données sur le stage, parce que je fais le
1174 travail social hors mur, donc c'est quelque chose qui est bien à lui, que je lis pas mal de textes
1175 là-dessus, et puis je sais déjà sur quoi je vais pouvoir m'appuyer. Donc des références, pour
1176 l'instant, j'en ai. Et je pense que je vais pouvoir les mettre, parce qu'elles me parlent et pour
1177 moi elles sont intéressantes, donc il y a tout ça aussi qui joue. Pour moi, du coup ça a du sens.
1178 Mais si c'est juste pour faire plaisir à un prof, moi je j'ai du mal quoi. Mais du moment que
1179 moi j'y vois du sens, je pense que c'est comme tout, du moment qu'on y voit le sens, et ben on
1180 y met du sien et pis...

1181 **Quel sens vous donnez-vous de votre point de vue à ce rapport de stage ?**

1182 Ben moi je trouve quand même que c'est positif pour moi, pour moi c'est pas vide de sens,
1183 pour moi je trouve que ça, y a quelque chose derrière, parce qu'on ne fait pas juste un stage de
1184 découverte, on fait un stage de formation, avec des objectifs, avec un travail des compétences,
1185 donc c'est vrai que ça peut être un peu rébarbatif comme ça, mais en même temps ça fait
1186 partie d'un apprentissage d'un métier, et c'est pas plus mal qu'on nous demande de mettre par
1187 écrit. Même si moi j'ai pas forcément la capacité à écrire des bons textes ou à faire des choses,
1188 mais je pense que c'est un bon support, mais qui, moi je le mettrais même à disposition des
1189 autres stagiaires qui fréquentent le lieu. Non pas pour recopier, mais peut-être pour se dire
1190 "Voilà, elle a fait ces découvertes" et moi j'ai pu le faire dans mon premier stage, j'ai pu lire le
1191 rapport de la fille qui était avant moi, donc ça m'a aidée, parce qu'elle était dans une toute
1192 autre démarche, mais je trouvais intéressant de pouvoir dire, ben voilà on a tous une vision du
1193 travail différente. Pis voir mes attentes c'est plutôt ça et elle elle était plus dans des projets,
1194 des animations, des choses comme ça, donc, c'est intéressant moi je trouve.

1195 **Et si on enlevait le rapport de la formation ?**

1196 (Rire). Ou alors inventer quelque chose d'autre, parce que peut-être que on, sur papier, mais
1197 peut-être qu'il faudrait qu'il soit ailleurs. Si on l'enlève sur papier, il faudrait alors que ce soit
1198 un rendez-vous ou un entretien heu, où on puisse vraiment dire tout ce qu'on a appris, nos
1199 difficultés, en présence du praticien formateur et du professeur référent école. Après si on
1200 enlève, moi vous me faites un cadeau quoi. Mais je pense que oui, il manquerait quelque
1201 chose si y avait pas de rapport et le stage se finit avec une validation et point. Je pense qu'il
1202 faut faire quelque chose.

1203 **Entre oral et écrit, vous voyez une différence ?**

1204 Ben, écrit ça laisse des traces, comme je disais ça peut être utile pour d'autres personnes et
1205 après moi quand j'écris dans mon journal de bord, je trouve toujours intéressant de pouvoir me
1206 relire, pis parfois quand on écrit, ben on pense les choses, on les pose différemment que si on
1207 les dit. C'est peut-être un petit peu plus réfléchi que uniquement avec, en parlant avec
1208 quelqu'un. Donc je pense que, parce que écrire quelque chose ça demande quand même pas
1209 mal de réflexions, donc c'est pas, je pense que c'est important quand même. Après si c'est que
1210 oral, heu, ouais, moi je vois bien les deux en fait, moi je vois bien oral et écrit quoi. Pour moi
1211 ça se complète.

1212 **Et là, par rapport au dispositif en place, le moment oral de la validation, vous en verriez
1213 un autre qui soit que bilan de stage, sans la note ?**

1214 Non, moi je verrais avec. Après, moi je trouve que ce qui est dommage c'est qu'on me
1215 questionne, non pas sur des choses que j'ai apprises mais sur la forme, moi je trouve que c'est
1216 dommage, parce qu'on devrait pouvoir rédiger, faire des écrits, mais qu'on me questionne sur
1217 des choses que j'ai apprises et sur mes difficultés, et non pas de faire un bref résumé de mon
1218 rapport. Moi je trouve que ça c'est dommage, parce qu'on pourrait aller plus loin que
1219 uniquement faire "Comme je l'ai déjà dit, les objectifs étaient ça, je les ai réussis de telle
1220 manière", peut-être qu'il y a autre chose que les objectifs à voir. Un ensemble des impressions
1221 qu'on a eues, enfin, je pense que l'idéal ce serait le processus réalisé, de pouvoir le partager
1222 par oral aussi.

1223 **Comme effet du rapport de stage, cela vous a-t-il aidée au niveau de la construction de
1224 votre identité professionnelle ?**

1225 En écrivant le rapport, ben dans le sens que malgré cette expérience j'ai pu me rendre compte
1226 quelles étaient mes valeurs et où est-ce que je n'irais pas. Donc de l'écrire, comme je l'ai pas
1227 écrit, que je le dis pas réellement, plutôt non. Je l'ai fait avec moi-même, sans le partager avec
1228 ma PF ou le référent.

1229 **Pensez-vous que si vous aviez pu le faire par écrit ou par oral, cela aurait poussé plus
1230 loin cette réflexion ?**

1231 Ben oui, je pense. Je pense que ça fait partie du processus de formation, pour moi, vu que moi
1232 je le fais pour moi, ben voilà, je sais que quand j'aurai fini ma formation, j'irai pas dans ce
1233 milieu là et de pouvoir le partager, moi je pense que c'est important, sans offenser les
1234 personnes qui travaillent sur ce lieu, mais qu'on a tous des attentes ou des préférences. De
1235 pouvoir le dire simplement. Sans être validé sur ce qu'on dit, je pense qu'il faudrait un
1236 moment dans l'entretien où on fait pause, tout le monde arrête de valider. Moi je me demande
1237 pourquoi on nous fait sortir pendant que le PF et le référent décident de la note. Pour moi ça a
1238 pas de sens, parce que on fait tout un parcours, enfin, pour moi ça n'a pas de sens, on n'a rien à
1239 cacher, moi une critique je la prends, et je pense que, ouais je trouve que c'est dommage, j'ai
1240 l'impression qu'on nous traite un peu comme des... parce que moi je vois les choses
1241 différemment entre un travail, un dossier qu'on rend pour le module B6, le prof corrige et
1242 nous on reçoit la note, mais là, il y a une pratique, il y a un terrain, il y a une réalité, enfin,
1243 moi c'est juste se cacher un peu les choses, enfin on est des adultes, on peut se dire les choses,
1244 je vois pas de problème à ça.

1245 **Dans votre idée, vous ne partiriez pas pendant la note et suite à la note, il y aurait encore**
1246 **une partie pour dire les choses qu'on n'a pas osé dire ?**

1247 Ouais, pouvoir poser des choses ensuite. Sans que ça influence la note, parce que on peut pas
1248 baser une note sur les impressions ou sur l'effet que le stage a eu sur nous. Donc voilà.

1249 **Vous voyez encore vous d'autres choses à dire ?**

1250 Je sais pas, non. Moi ce que j'ai vécu, c'est qu'il y a un énorme décalage entre mon référent
1251 qui est très théorique, il a peut-être connu le terrain il y a fort longtemps, mais c'est plus ça, et
1252 pis ma PF qui était très... y avait des relations un peu bizarres, parce qu'elle était en formation
1253 et lui était son prof, donc en même temps elle était jugée sur son travail, donc c'est vrai que
1254 elle avait aussi envie de bien faire je pense, donc c'est vrai que moi, quand vous dites que
1255 vous avez été PF, vous suivez des étudiants, pis que vous êtes sensible à ça, moi je me dis, on
1256 est pas figé sur un truc, il y a quand même une ouverture d'esprit et je pense que c'est très
1257 positif. Et c'est dommage d'être un peu dans le clivage comme ça. Moi j'aimerais bien parfois
1258 des profs, au lieu de me faire des remarques sur la théorie que j'ai pas mise, ouais, qu'ils soient
1259 un peu ouverts quoi. Mais bon, il me reste 6 mois à tenir, je vais faire en sorte d'être aux
1260 normes de l'école et s'arrêter là. Pour moi, le stage actuel est un vraiment un stage formateur.

1261 **Merci.**

1262
1263
1264
1265
1266
1267
1268
1269
1270
1271
1272
1273
1274
1275
1276
1277
1278
1279
1280
1281
1282
1283
1284
1285
1286
1287
1288
1289
1290
1291
1292
1293
1294
1295
1296
1297
1298
1299
1300
1301
1302
1303
1304
1305
1306
1307
1308
1309

4. Retranscription de l'interview d'Hélène

Quel âge avez-vous et quel âge aviez-vous lorsque vous avez rédigé le rapport de stage ?

J'ai 25 ans et j'avais 24 ans quand je l'ai rédigé, en juillet 2009.

A quel moment de la formation l'avez-vous rédigé ?

C'était en 2009, c'était le deuxième stage en orientation animation socioculturelle.

Quelles expériences préalables aviez-vous en travail social avant la formation ?

Dans le travail social, à part les stages qu'on a dû faire pour entrer : j'ai fait dans les petites familles, c'est un couple d'éducateur qui prend en charge des enfants la semaine; après j'ai travaillé au Centre Psychiatrique J, trois mois; et j'ai aussi travaillé dans l'école K, qui est une école pour des enfants infirmes moteurs cérébraux.

Aviez-vous rédigé des rapports de stage ?

J'ai encore fait la crèche L, c'est à dire une crèche et c'est là où j'ai fait mon premier rapport, mais pas officiel pour l'école, ça c'était avant l'école, c'était pour entrer à l'école.

Donc c'était le stage probatoire ? Etait-il déjà cadré par des consignes de l'école ?

Oui. Les consignes étaient beaucoup plus simples, il n'y avait pas d'objectifs, c'était pas un travail sur soi, c'était de savoir qu'est-ce qu'on avait appris par rapport à ce stage et qu'est-ce qui était difficile, qu'est-ce qui me plaisait dans le métier aussi. C'était plus l'avant-goût.

Et puis dans la formation ?

J'ai fait un premier stage à l'étranger avec des enfants de la rue et des femmes professionnelles du sexe et là j'ai aussi dû faire un rapport, mais j'ai choisi de pas prendre celui là parce qu'il était très compliqué, étant donné que j'étais pas sur place, mais si vous voulez je pourrai aussi vous en parler. Celui là m'a posé beaucoup plus de problèmes que le deuxième, le deuxième était assez facile par rapport à l'autre.

Et quel était votre parcours de formation avant d'entrer à l'école ?

Moi j'ai fait gymnase et après j'ai fait une année de travail pour attendre, en dehors du social, pour entrer dans l'école. Donc assez direct.

Et quel était votre rapport à la formation ? Facile, difficile par rapport aux écrits à produire ?

Au début j'avais assez de facilité dans ce qui était études, rapports et tout ça. Puis vers la fin je commençais à saturer je crois. Après mon premier stage en tout cas c'était beaucoup plus difficile et au deuxième, enfin maintenant après ma formation j'ai l'impression d'être complètement saturée, donc du coup j'ai plus de difficultés. Mais quand même de manière générale j'ai eu assez de facilité. Je crois c'est aussi dû, j'ai eu une dépression après mon premier stage, ce qui fait que j'ai des neurones qu'ont pété (rire), je crois que là j'ai vraiment, j'ai plus la capacité de me concentrer longtemps, c'est surtout ça le problème et puis là ça allait encore, mais je pense que maintenant c'est difficile. Mais c'est momentané.

Mais c'est pas lié à un rapport à l'écrit difficile ?

Non, je crois que j'ai toujours eu assez de facilité dans les études, à peu près (rire). Mais quand même je sens la différence dans les notes à la fin de l'école c'était plus difficile qu'au début.

Comment s'est déroulé le stage ? Avez-vous choisi le lieu ?

C'est moi qui est choisi ce lieu, parce que je voulais, je me suis rendue compte que j'avais fait vraiment plein de choses différentes dans mes stages, beaucoup de variété, mais j'avais jamais exercé ce qu'on appelle l'animation dans un centre d'accueil, une maison de quartier. Alors je voulais vraiment quelque chose de typique, et j'ai pris après ce qui était le plus proche de moi (le centre d'animation M). Mais j'en suis contente, c'était bien.

Donc vous avez eu un bon vécu de stage ?

1310 Ouais, bon y a eu pas mal de trucs plus difficiles (rire), surtout avec ma relation avec ma PF,
1311 ouais. Mais sinon de manière globale, j'ai beaucoup aimé ce que j'ai fait et comment je l'ai fait
1312 et ce que j'ai appris, j'ai beaucoup apprécié. C'était très positif parce qu'il y avait une bonne
1313 équipe.

1314 **Ca correspondait à ce que vous attendiez ?**

1315 Oui. Bon je m'attendais qu'à moitié aux choses, parce que je savais pas exactement de quoi il
1316 s'agissait, mais, c'était ouais quand même ce que je m'attendais de manière globale.

1317 **Et puis la relation avec la PF, vous pouvez m'en dire plus ?**

1318 Bon, je l'ai pas trop noté dans mon rapport de stage parce que je voulais pas étaler les choses,
1319 disons c'est juste une personne totalement contraire à moi. Moi j'aime bien la structure, j'ai
1320 besoin d'être rassurée pour beaucoup de choses et elle elle est, c'est une artiste, déjà elle fait
1321 tout au dernier moment, et puis elle fait, elle fait trop, elle fait beaucoup trop et puis du coup
1322 c'est difficile d'être avec elle, parce qu'elle n'est pas centrée tellement, elle fait trois choses à la
1323 fois. Moi je supportais difficilement, mais de manière humaine, la collaboration avec elle.
1324 Elle a plein d'autres points positifs, elle m'a beaucoup aidé à moi-même me structurer
1325 d'ailleurs (rire), c'est marrant, mais c'est vrai, et puis elle m'a apporté beaucoup de réflexions
1326 sur, heu, mais c'est vrai que c'était difficile de collaborer quoi, de ouais, mais j'ai eu de la
1327 chance parce que j'avais d'autres éducateurs, enfin animateurs à côté de moi qui vraiment eux
1328 étaient très structurés et qui m'ont aidée quand elle elle y arrivait pas quoi. Donc j'étais
1329 soutenue de ce côté là, c'était pas trop un poids. Et pis ça c'est pas reflété après dans, ben moi
1330 j'avais peur que le fait que j'arrive pas vraiment à collaborer avec elle se reflète après dans ma
1331 note ou dans mon travail effectif, pis en fait non. Elle a très bien su faire la part des choses et
1332 ça c'est très bien déroulé jusqu'au bout.

1333 **Et en termes d'accompagnement dans le stage, cela a eu des incidences ?**

1334 Ouais, surtout le fait que j'avais de la peine à la suivre dans ses raisonnements, parce qu'elle
1335 était très dissipée comme ça. J'ai quand même réussi à retirer quelque chose d'intéressant et
1336 surtout par écrit, quand les choses étaient par écrit, elle arrivait à me dire des choses très bien
1337 qui m'aidaient. Donc le rapport de stage, pour ça c'était pratique, parce qu'il y avait un élément
1338 concret par écrit, c'était aussi plus facile pour moi de l'exprimer, bien cadré, et puis après elle
1339 pouvait vraiment me dire des choses précises. Et mais après pour le reste, intuitivement je me
1340 suis plus fixée sur les autres que sur elle, mais c'est toujours comme ça dans les équipes, y a
1341 des gens sur qui on s'appuie plus facilement que sur d'autres. Après elle m'a quand même
1342 cadrée, elle m'a quand même dit régulièrement les choses que j'avais besoin donc heu, je
1343 pense que c'était quand même là.

1344 **Et vous pensez que ça a eu une incidence sur la rédaction de votre rapport de stage ?**

1345 Non, je l'ai mentionné brièvement quand même, je crois, dans la relation pédagogique. Moi
1346 j'ai oublié les entretiens avec elle au bout d'un moment parce que ça me pesait beaucoup,
1347 parce que c'était pas clair, j'avais besoin d'un entretien où on commence, où on n'a pas de
1348 téléphones entre deux, pas de gens qui viennent pour nous croiser et discuter et que ça finisse.
1349 Une demi heure si il faut, mais que ce soit bien. Donc moi je crois que la seule chose qui a
1350 vraiment été difficile c'était les entretiens qu'on était censées faire toutes les semaines toutes
1351 les deux semaines. C'était plus des petits moments par-ci par-là, on prenait un petit moment
1352 pour causer d'une chose, ce qu'elle faisait mais spontanément. Et de manière générale on
1353 n'avait pas ces entretiens bien ficelés. Mais je crois que ce qui avait à dire moi j'ai réussi à le
1354 dire et elle aussi, donc ça n'a pas eu d'incidence.

1355 **Le rapport de stage a-t-il été accepté en l'état ou y a-t-il eu des compléments demandés ?**

1356 Il a été accepté avec une bonne note (rire), j'ai eu un A, ouais, je suis hyper contente que ça se
1357 soit bien fini.

1358 **Et quels retours sur votre rapport avez-vous reçu de la professeure de l'école ?**

1359 Heu, elle avait dit, bon on en avait aussi discuté avec ma PF, que de manière générale je
1360 négativais beaucoup ce que je faisais, bon c'était une période difficile aussi, donc je voyais
1361 tout en noir et qu'elle trouvait que j'avais fait beaucoup de choses dans l'institution par rapport
1362 à ce qu'on attendait de moi en fait. J'avais peut-être fait beaucoup d'activités, beaucoup de
1363 choses comme ça et que c'est pour ça aussi que ça m'a donné une bonne note, parce que j'avais
1364 fait beaucoup de choses. Moi je trouvais que ça allait, mais... après, qu'est-ce qu'elle avait dit
1365 d'autre. Je me souviens plus dans les détails. Mais je crois que c'était ça surtout que c'était
1366 assez négatif et que j'avais beaucoup fait.

1367 Est-ce qu'elle vous avait donné ses attentes par rapport à cet écrit ?

1368 Avant de faire ? Oh c'est vieux ! (rire). Heu, moi je me souviens que j'étais allée dans son
1369 bureau une fois discuter de comment elle voyait la chose. Je me souviens plus de ce qu'elle
1370 disait, mais je sais que j'ai eu un entretien préalable et qu'après on a eu un entretien pour fixer
1371 les objectifs et pour la fixation des objectifs là on a dû changer quelque chose. Justement, elle
1372 trouvait que ça faisait déjà trop, on a un peu réduit, on a peut-être plus ciblé, je me souviens
1373 qu'on a changé quelques détails et heu, aussi dans, ouais, c'est technique, mais plus dans
1374 changer plus de la manière d'être à la manière de faire, ou plus cibler l'objectif, pas sur deux
1375 points différents. Je me souviens de ça, elle m'avait bien reciblée et elle était ouverte aux
1376 questions. Mais moi j'ai jamais vraiment eu recours à elle à part ces deux moments. J'ai pas
1377 ressenti le besoin, alors voilà.

1378 **Vous rappelez-vous comment vous avez vécu la rédaction du rapport ?**

1379 Terrible ! (rire). Ouais, j'ai détesté ça, franchement. Ouais, parce que j'étais vraiment aussi
1380 dans une période où je détestais écrire. C'est vraiment, ça me pesait, fallait se concentrer
1381 longtemps, et pis j'ai passé des jours et je trouvais ça pénible et sur le moment franchement, je
1382 trouvais que ça m'apportait rien. Enfin heu, le fait d'écrire, parce que juste le fait de la manière
1383 de devoir prendre les points et les écrire, mais après, le fait de dire "voilà j'ai réussi ça ça et
1384 ça", c'était très bien et j'en suis reconnaissante d'avoir le truc même maintenant quand je l'ai
1385 relu ce matin je me suis dit "Oui, j'ai appris ça" et je vois mon cheminement, je vois
1386 aujourd'hui encore dans mon travail actuel, ça revient. Mais par contre, juste la forme, moi
1387 j'étais aussi saturée. C'est peut-être pas une généralité pour les élèves, mais moi je sais que j'ai
1388 détesté quoi écrire ces 15 pages. C'était vraiment dur, puis après fallait vraiment être sur la
1389 forme, la syntaxe, comment écrire, tout ça. C'est les études vous me direz, mais... (rire)
1390 franchement, la forme c'était difficile pour moi. Le premier aussi d'ailleurs.

1391 **Avez-vous appris des choses dans le premier que vous avez rapatrié dans le deuxième ?**

1392 Ouais en fait c'était compliqué parce que j'étais à l'étranger, et puis j'ai fait ce truc par
1393 correspondance et puis je me sentais perdue, j'avais l'impression d'avoir fait tout faux. Je
1394 pense que j'ai fait pas mal de choses fausses, parce que j'avais personne. J'aime bien discuter
1395 avec les autres élèves et puis c'est eux qui en général m'expliquent comment ça fonctionne
1396 (rire) et puis là il y avait personne et j'ai fait un peu au pif et je me rends compte, quand j'ai
1397 fait le deuxième, j'ai compris toutes les erreurs que j'avais fait dans le premier en fait. Donc
1398 des erreurs de base, de comment heu, ouais, la structure simplement, qu'est-ce qu'on doit
1399 mettre dans tel truc et tout ça. Et heu, dans le premier j'avais beaucoup de peine. Dans
1400 l'analyse de processus et le suivant, je pense que j'ai mis des choses au mauvais endroit,
1401 l'auto-évaluation, j'ai inversé certains trucs qui auraient plutôt dû être dans le point 3 que dans
1402 le point 4 et il me semble que j'ai pas été assez détaillée dans beaucoup de choses, et puis, bon
1403 ça c'était aussi compliqué pour la mise en place des objectifs, je savais jamais si j'étais juste
1404 ou pas, j'avais toujours beaucoup de peine à savoir étant donné que c'était tout des... moi
1405 j'avais cru que c'était bien et tout et puis en fait à la fin je me rends compte que c'était pas
1406 vraiment des objectifs bien posés, puis bien ancrés, et y avait pas... j'ai pas pu autant travailler
1407 dessus et être claire, il me semble que mes objectifs étaient beaucoup moins clairs dans le
1408 premier stage que dans le deuxième. Pis c'est qui fait que dans le deuxième j'ai pu il me semble

1409 faire le chemin avant puisque c'était structuré. Donc je pouvais mieux étudier pis mettre en
1410 avant que dans le premier où l'objectif était mal posé. Et pis ben voilà, c'était difficile à savoir
1411 depuis là où j'étais quoi. Le fait que j'étais pas en face des gens pour dire "Est-ce que vous
1412 pensez que ça va ?" et j'avais pas, je voulais pas tout le temps envoyer plein de mails et puis
1413 c'était compliqué parce que j'avais pas vraiment Internet, c'était très long à faire, donc heu, je
1414 ouais, une très mauvaise connexion et puis je, c'était compliqué pour moi. Donc j'aurais eu
1415 besoin d'un entretien privé ou avec d'autres élèves pour dire "Ah ouais, toi t'as fait comme ça".
1416 On a eu un truc par Moodle, mais je trouve encore le fait d'être par écrit moi ça me parle pas
1417 quand même, c'est pas du tout mon moyen de communication et pis j'ai pas du tout apprécié
1418 mon référent ici à l'école, donc c'était aussi compliqué. Au niveau de la relation, c'est juste
1419 que j'avais l'impression que c'était, c'est peut-être pas le bon mot, hypocrite, j'avais
1420 l'impression qu'au début on marche ensemble et je crois comprendre ce qu'il veut et à la fin je
1421 me retourne et je comprends qu'en fait heu c'était pas ça. Et puis, mais ça c'est plus dans la
1422 relation heu donc, ouais, moi je m'attendais à quelque chose et puis finalement à la fin ben
1423 c'était pas du tout, j'ai pas eu les mots assez clairs, c'était pas clair pour moi. Donc je me suis
1424 retournée et j'ai compris que c'était pas du tout ce que je pensais au départ. Ouais, le premier
1425 stage c'était assez difficile, en tout cas pour le rapport et tout.

1426 **Donc pour le deuxième c'était plus cadré ?**

1427 Oui, puis j'avais la personne en face, pis je, bon je savais pas trop, je m'attendais pas
1428 franchement, mais c'était plus facile ouais.

1429 **Et vous avez le sentiment d'avoir été notée sur le contenu du rapport ou sur le stage ?**

1430 Sur le stage. Moi j'ai l'impression vraiment que c'était sur le stage. Pour le deuxième. Alors
1431 que pour le premier, ma PF sur place, là je sens bien, je vois bien qu'elle avait des éléments
1432 parce qu'elle était là tout le temps et je sais qu'elle m'a notée sur le stage et je pense plutôt que
1433 mon référent à l'école a plutôt noté, forcément, sur le rapport de stage. Ce qui m'a desservi je
1434 pense, mais ce n'était pas dramatique. Parce qu'en plus j'étais vraiment en dépression à ce
1435 moment-là et que du coup le rapport écrit était encore plus difficile à faire et donc j'ai
1436 vraiment, j'ai bâclé mon truc. Je me suis donnée tout ce que j'ai pu, mais je sais que c'était pas
1437 un excellent travail, même si pour moi c'était le meilleur que je pouvais faire à ce moment-là
1438 quoi.

1439 **Avez-vous rédigé le deuxième rapport avec l'enjeu de la validation du stage ?**

1440 Si je me souviens bien, c'est stipulé que c'est pas, que ça compte pas pour la note. Donc moi
1441 j'avais ça en tête, mais c'était quand même hyper important que ça soit bien fait. J'avais
1442 l'impression que ça, que c'était quand même important, que c'était quand même un élément
1443 sur lequel on pouvait se baser, même si n'influencerait normalement pas sur la note. Donc j'en
1444 avais conscience, mais j'avais quand même une pression pour que ça soit très bien fait. On se
1445 dit aussi que la responsable de suivi de formation pratique elle a pas d'autre référence en fait,
1446 hein, pour notre stage, à part un peu discuter avec notre praticienne formatrice. Donc ça aide
1447 quand même à mettre les points, à dire qu'est-ce qu'on a fait. Mais je trouve quand même que
1448 ça apporte beaucoup personnellement. De, enfin moi je trouvais que ça m'aidait à avoir les
1449 idées beaucoup plus claires et de faire le point final. Parce que on le fait souvent pas. On part
1450 et puis voilà (rire). Alors que heu ouais là ça m'a vraiment aidé à restructurer, pis aussi à
1451 relativiser beaucoup de choses. Parce qu'il y a beaucoup de choses qui étaient émotionnelles.
1452 Je me suis dit "Ah c'était catastrophique !". Pis après quand on revient sur le, l'élément, et ben
1453 on s'dit "Ah ben non, ben en fait c'était pas si catastrophique, y a eu ça, ça", pis ça aide, ça
1454 aide à faire le point. C'est chiant, mais ça aide ! (rire). Moi je trouve ça aide juste surtout à
1455 mettre les idées en place et pis en effet à relever les choses, parce que on passe facilement par-
1456 dessus. Mais si on l'écrit, on y pense, on le structure et on l'écrit, on s'en souvient plus
1457 facilement par la suite, "Ah oui, j'ai développé cette compétence et puis ça a réussi". Ca met
1458 en relief et je pense que c'est de manière globale, c'est, l'acquis il est là, que je l'aie noté sur

1459 mon rapport ou pas, il sera là, mais par contre aujourd'hui je me souviens plus que voilà j'ai
1460 approfondi le, la vision globale par exemple. Je l'aurais quand même, même si je l'avais pas
1461 écrit, c'est quand même une compétence que j'ai mis en marche quoi, mais je pense juste que
1462 ça m'aide dans ma tête à être plus structurée, pis à m'en souvenir et peut-être à encore après
1463 coup heu, à approfondir, avec d'autres choses, d'autres études si c'est possible, par la suite.
1464 Mais je pense pas que ça améliore ma compétence de la vision globale de l'avoir écrit et
1465 structuré en fait.

1466 **Vous n'avez pas l'impression que ça amène une plus-value aux apprentissages ?**

1467 Non, ben, moi j'ai pas l'impression. C'est toujours la même compétence, c'est seulement
1468 qu'elle est mieux mise en valeur et puis mieux comprise. Et puis bien sûr une fois que c'est
1469 compris, ça aide après-coup à pouvoir l'utiliser, mais il me semble que si j'avais encore un
1470 centre aéré à faire, mes compétences elles seraient là quand même et je sais que j'avais réussi
1471 la première fois, que je peux encore réussir une fois. Même si je sais pas que c'est
1472 l'organisation de la gestion du temps que j'ai à améliorer et que je voulais réussir cette gestion
1473 là précisément.

1474 **En termes d'identité professionnelle, ça vous a aidé à quelque chose aussi ?**

1475 Le rapport ? Heu... identité professionnelle... oui ben c'est avoir plus de jargon professionnel,
1476 sûrement, mais ça m'a aidé, mais je pense que c'est mon stage de manière générale, j'ai
1477 vraiment une PF qui m'a donné beaucoup de responsabilités, pratiquement j'ai réussi à me dire
1478 "Voilà, je suis plus une professionnelle". Après ce rapport est-ce que il m'a aidé à devenir
1479 professionnelle, au premier sens du terme, j'ai pas l'impression non plus. Enfin moi, j'ai
1480 vraiment l'impression que c'est juste quelque chose qui aide vraiment à mettre les choses en
1481 place et puis, à clarifier. Parce que je le note que j'ai appris beaucoup de choses dans mon
1482 identité et par rapport aux autres animateurs et à ma PF, j'ai réussi à me situer, "Moi je veux
1483 être plus comme ça et pas trop comme ça", donc ce stage m'a quand même aidée dans mon
1484 identité. Mais pas mon rapport de stage. J'avais déjà conscience de ça et c'est parce que j'en
1485 avais conscience que je l'ai noté dans le rapport, parce que j'avais trouvé important. En tout
1486 cas pour cette identité. Après je pense que dans l'analyse des situations, y a des choses qui
1487 sont pas ressorties en y réfléchissant, par rapport à ce rapport. Dans certaines situations, ben
1488 comme je le disais avant, j'avais l'impression que c'était catastrophique, pis en fait en y
1489 réfléchissant, ben ça va, c'était pas si catastrophique, pis j'ai quand même des compétences.
1490 Donc j'arrivais, ouais, ça changeait un peu ma vision première d'y réfléchir.

1491 **Comment vous-y êtes vous prise pour rédiger le rapport ? Vous êtes-vous appuyée sur
1492 des écrits intermédiaires ?**

1493 Ouais, oui beaucoup. Moi j'avais un petit cahier où je notais tous les jours ce que je faisais et
1494 puis les situations difficiles, et je me suis beaucoup appuyée là-dessus pour me souvenir des
1495 situations difficiles, voir le nombre de fois que ça c'est passé, et après, heu, c'est aussi avec ma
1496 PF ou ma superviseuse que j'ai repris les situations, parce que si j'en parlais avec elles, c'était
1497 les plus difficiles. Donc ouais, je me suis aussi basée sur ces situations là, sur le journal et
1498 puis après c'était réfléchir.

1499 **Vous avez l'impression que cela vous a amené une profondeur de réflexion ?**

1500 En tout cas mon journal, ça m'a juste aidé à m'en souvenir, me souvenir des éléments, après je
1501 pense qu'en effet les discussions avec ma superviseuse et puis ma PF, comme c'était déjà une
1502 discussion entamée, que j'ai déjà réfléchi, je pense que oui. Ça m'a même beaucoup aidé à
1503 écrire. D'ailleurs quand j'ai fait mon premier jet, après on a pu reparler aussi de certaines
1504 situations, ce qui fait que ça m'a aussi aidée.

1505 **La rédaction du rapport a donc été accompagnée par la PF ?**

1506 Oui, j'ai fait un premier jet et puis après on a un peu modifié des choses, pas des choses
1507 centrales, mais surtout le fait d'être négative et des choses comme ça. On a beaucoup
1508 supprimé certains trucs. Heu, oui, il a été bien accompagné. Vers la fin, je l'ai modifié trois ou

1509 quatre fois je crois (rire). Mais des choses minimes, mais heu quand même, surtout sur la
1510 syntaxe et la forme.

1511 **Donc vous avez vraiment travaillé ce rapport ?**

1512 Tout à fait, j'ai minutieusement... (rire). Bon vers la fin j'ai bâclé parce que j'en pouvais plus,
1513 mais je l'ai quand même...

1514 **Combien de temps estimez-vous avoir travaillé sur ce rapport ?**

1515 Presque tout à la fin, c'est vraiment le truc que j'ai fait, parce qu'en fait mon dernier objectif se
1516 finissait, c'est pour ça en fait qu'on a repoussé le dernier entretien, parce que mon objectif se
1517 finissait presque à la fin de mon stage, pis après il fallait quand même deux semaines pour
1518 l'écrire. Donc j'ai vraiment fait tout au dernier moment en deux semaines. Mais franchement
1519 ça m'a pris des heures, des jours, je sais pas, mais je dirais deux semaines à temps plein et à
1520 fond, en tout cas. En écrivant tous les jours, en discutant avec la PF, en le refaisant, en
1521 comptant tout ça. Ca m'a bien pris deux semaines.

1522 **Voyez-vous des avantages / désavantages au moment de la rédaction du rapport qui
1523 arrive en fin de stage ?**

1524 Moi je fonctionne tout à fait à la dernière minute, donc ça me convenait de faire bloc et que ça
1525 soit fini. J'aime pas faire traîner, le penser un moment, le reprendre un autre jour. J'aimais
1526 bien, c'était bien pour moi, c'était un stress, mais quand même moi j'ai apprécié.

1527 **Et en tant que prise de recul sur le stage, était-ce le bon moment ?**

1528 Je pense que c'est bien de le faire rapidement après, parce qu'au moins on est encore dedans,
1529 on se souvient, pis on peut encore justement en rediscuter avec sa PF et on peut encore... faire
1530 sur le vif, c'est bien. Je l'aurais pas fait au milieu du stage par exemple, j'aurais trouvé bête. A
1531 la fin, c'était bien, mais par contre là ben ce matin je l'ai relu en vitesse et j'ai trouvé super
1532 cool de pouvoir le relire après, une année après. Je trouvais justement "Ah ouais", ça me
1533 rappelait beaucoup de choses et pis je trouverais bien d'y revenir un peu plus tard quoi. Les
1534 deux sont bien.

1535 **Faudrait-il proposer cela aux étudiants ?**

1536 Pour donner encore plus de travail à ces pauvres étudiants ! (rire). Non mais je me souviens
1537 que quand je l'ai fait, j'ai relu mon premier rapport, ben je trouve c'est presque naturel,
1538 forcément on retourne au premier. Donc, je trouve c'est bien de le faire, de le forcer je trouve
1539 que ça sert à rien. Mais, ouais le deuxième ben, bof, j'sais pas. Ce serait bien de le faire, mais
1540 bon, après je veux pas dire "La formation allez, donnez encore plus de boulot". Mais c'est
1541 comme tout en fait, toute ma formation ça serait bien de refaire une fois un bilan de tous mes
1542 classeurs et de relire un peu ce que j'ai refait. Après je sais pas sous quelle forme, c'est un peu
1543 compliqué. Donc ça, c'est à la fin de notre école, je trouve c'est compliqué d'après-coup,
1544 d'encore une année après de le relire.

1545 **Aviez-vous partagé avec vos collègues de cours pour écrire ce rapport de stage ?**

1546 Ouais, j'ai une coloc' qu'était à l'école et tout. Donc j'ai beaucoup causé avec elle, parce
1547 qu'elle aussi elle est très, elle comprend très facilement les données, tout ça donc heu... ouais,
1548 c'est sûr j'ai beaucoup partagé avec elle et avec les autres élèves en classe, surtout quand on
1549 faisait les retours en classe pour heu, où on devait faire une analyse de pratique. Donc heu,
1550 ouais, là j'ai trouvé cool aussi de pouvoir en discuter un peu avec les autres élèves et de voir
1551 aussi ce qu'eux on fait. Je me souviens qu'avec ma coloc' on discutait beaucoup de qu'est-ce
1552 qu'on devait mettre dedans, ouais de l'explication des données quoi. Moi j'avais beaucoup de
1553 peine à savoir qu'est-ce qu'il fallait mettre dans l'analyse du processus de formation par
1554 exemple. Je comprenais pas, déjà que le premier je m'étais trompée et j'avais, pour moi c'était
1555 pas clair, j'ai mis un peu n'importe quoi (rire). Donc là, ouais, heu, elle m'a donné des
1556 exemples concrets de que elle elle avait mis et ça m'a aidé à comprendre. Voilà, c'est plutôt
1557 ça. Après moi je me souviens pas de ce que moi j'ai mis.

1558 **Au niveau de l'accompagnement proposé par l'école : les consignes sont-elles**
1559 **suffisamment claires ? Comment cela a été accompagné par l'école ?**

1560 Je me souviens plus de ce qu'ils avaient fait comme accompagnement pour le rapport. Ils nous
1561 ont donné le petit cahier bleu là. Ah oui, et puis je me souviens qu'on était en classe et qu'ils
1562 nous avaient expliqué une fois exactement, qu'ils avaient fait une fois le tour de chaque truc.
1563 Et puis c'était aussi avec mon référent du premier stage. Il avait pris chaque point et il avait
1564 expliqué, je me souviens que c'était pour la première période de formation, avec le premier il
1565 nous avait pris ce tableau là et il nous avait tout bien expliqué chaque chose pour la pose des
1566 objectifs, les moyens de réalisation. Mais ça ne m'a pas aidée au final. Pis dans le deuxième,
1567 heu, ouais on avait parcouru la brochure c'est sûr, mais le problème c'est que c'est quand on
1568 est devant l'exercice qu'on se pose les questions, pis qu'on comprend pas. Mais là les données
1569 il me semble qu'elles, en tout cas c'te fois là quand on avait pris, ça me semblait clair, j'avais
1570 pas l'impression d'avoir des questions et heu, et pis c'est en le rédigeant que je me suis dit
1571 "Mais qu'est-ce qu'on met là-dedans", mais pratiquement, "qu'est-ce que j'ai fait dans mon
1572 stage ?" et puis ça je trouve que c'est que avec les autres élèves qu'on peut vraiment discuter,
1573 parce que c'est pas avec un prof qu'on va dire "Tu sais, j'ai fait ça, est-ce que tu penses que
1574 c'est bien ou pas ?". Mais y a certaines questions mais, heu, mais ouais. Après, les données
1575 elles étaient assez claires, d'une manière globale elles étaient claires, mais il y avait quand
1576 même, je trouve que c'est quand même un jargon quoi, et pis finalement pratiquement qu'est-
1577 ce qu'il y a derrière ces mots, qu'est-ce qu'on met derrière les mots. Moi je trouvais, j'suis
1578 peut-être pas non plus heu, j'aime pas heu le jargon (rire), mais je j'avais de la peine à savoir
1579 qu'est-ce qu'on mettait derrière, un exemple précis, quelque chose comme ça. Heu ouais, c'est
1580 tout ce que je me souviens qu'il y avait comme accompagnement.

1581 **Idéalement, de quoi auriez-vous eu besoin de la part de l'école ?**

1582 Idéalement, je sais pas. Mais je me souviens qu'avec le premier, il avait vraiment pris des
1583 exemples très concrets, sur cet objectif, il l'avait vraiment décliné, puis il nous avait demandé
1584 d'essayer de le faire avec heu... je trouvais vraiment ça bien, parce que je m'en souvenais
1585 même six mois après quand j'étais justement dans la rédaction et heu... ben là je me souvenais
1586 pas qu'il ait pris des exemples concrets et tout ça. Donc je trouverais cool en effet de faire
1587 juste un essai, puisque c'est, bon ça irait aussi avec le premier, mais de manière générale de
1588 donner des exemples sur chaque point ou de nous demander à nous de donner un exemple de
1589 ce qui pourrait être fait comme ça on s'implique et on arrive mieux à intégrer si on est
1590 impliqués.

1591 **Et en cours de rédaction ?**

1592 Ben en cours de rédaction, moi j'avais ma référente scolaire, si je voulais aller poser des
1593 questions, je me suis sentie libre d'aller. J'ai pas eu besoin, parce que justement j'avais, mon
1594 premier relais c'était les autres étudiants. Mais heu, je pense qu'elle aurait tout à fait été
1595 capable de me répondre, si je lui avais demandé "Ça, ce genre de truc ça se met là-dedans ?",
1596 heu, je crois que c'était suffisant. Ouais, c'est le début, c'est bien clair, et après c'est vraiment
1597 si on a un petit problème concret qu'on peut demander mais...

1598 **Comment avez-vous vécu le fait que le rapport est lu à la fois par le terrain et par l'école**
1599 **?**

1600 Je vois pas pourquoi ça me poserait un problème en fait. Moi j'étais vachement rassurée parce
1601 que, comme ça se passait pas tellement bien avec ma PF, heu, c'était un garde-fou pour moi de
1602 me dire qu'il y avait quelqu'un d'autre qui pouvait, à qui je pouvais dire "Ecoutez, je sens que
1603 ça va pas" et tout ça. Et justement que ça pourrait ne pas influencer ma note si jamais je
1604 sentais que c'était, enfin qu'il y avait une tierce personne quoi. Moi ça m'a soulagée de savoir
1605 qu'il y avait quelqu'un de neutre. Surtout que j'avais vraiment confiance en cette responsable
1606 de suivi de formation pratique, plus que dans le premier stage d'ailleurs. Donc ça ne m'a pas
1607 dérangée qu'elle le lise. De toute façon c'est fait pour être lu, hein, je sais que j'ai exprès pas

1608 mentionné certaines choses ou mis de manière assez, oui, que ça puisse se faire lire, donc ça
1609 m'a pas posé problème.

1610 **Il y a donc une certaine censure de certains éléments ?**

1611 Ouais, tout à fait alors. Mais parce qu'en premier lieu, c'était ma PF qui le lisait, donc j'allais
1612 pas lui mettre noir sur blanc toutes ses tares et je pense qu'il y a certaines choses en effet par
1613 rapport à elle par exemple que j'ai pas mis. Heu ouais, bien sûr j'ai censuré, je trouve c'est
1614 normal de censurer de manière générale on ne peut pas dire tout ce qu'on pense. J'avais ma
1615 superviseuse pour dire ce que j'avais à dire. Donc j'étais bien suivie, je me suis pas sentie, je
1616 sais pas comment on dit, mais empêchée de dire ce que j'avais à dire. Ben c'est aussi un bon
1617 apprentissage moi je trouve, de savoir ce qu'on ose mettre ou pas et pis de mettre de manière à
1618 ce que ça ne blesse personne. Je trouvais, je trouve bien, je trouve que c'est normal.

1619 **Pensez-vous que cela vous a limité dans votre réflexion sur votre identité professionnelle**
1620 **ou sur un positionnement dans le stage ?**

1621 Par rapport au rapport de stage ? De pas pouvoir dire ce que je voulais ? Ben non, parce que
1622 j'ai l'impression que c'est vraiment un travail final et pis c'est un peu comme la ficelle autour
1623 du paquet, mon identité je l'avais fait avant, par exemple parler de certaines choses, j'en avais
1624 parlé, je veux dire, c'est pas cette censure là, c'était pas une censure globale. Donc je ne me
1625 suis pas sentie limitée du tout.

1626 **Y a-t-il d'autres éléments à part ceux concernant votre PF que vous n'avez pas mis ?**

1627 Heu... heu... non mais je crois pas. Je crois, que j'ai été aussi, mais c'est aussi mon caractère,
1628 je suis hyper honnête et franche, donc j'ai vraiment dit tout ce que je pensais de manière
1629 globale sur le réseau, les gens, moi ce que j'ai vécu. C'est surtout mes propres expériences,
1630 donc sur mes propres expériences j'ai été très honnête, sur ce que je pensais, sur ce qui a, ce
1631 qui m'a blessée, ce qui a été fait. Il ne me semble pas que j'ai caché des choses. Parce que je
1632 suis de ce caractère comme ça. Peut-être qu'il y a certaines personnes qui le feraient pas, après
1633 ça je sais pas. Moi ça m'a pas dérangée, je me suis pas dit..., je savais que ça n'allait pas faire le
1634 tour du monde non plus, donc heu... ouais. Mais j'ai en effet mis les choses de manière à ce
1635 que ce soit lisible par la Fondation pour l'animation socioculturelle lausannoise (FASSEL),
1636 étant donné que j'ai travaillé là-bas, c'est la fondation de l'animation, alors j'ai mis les choses
1637 en effet, je les ai mises de manière à ce que ça soit ni trop critique, que je sois ni trop
1638 négative, ni trop positive sur moi. Mais par contre j'ai tout mis, il me semble.

1639 **C'est plutôt un exercice diplomatique ?**

1640 Oui, oui, je pense.

1641 **Là vous avez eu la supervision. Y a-t-il des choses que vous auriez eu besoin de travailler**
1642 **à l'école, dans des difficultés ?**

1643 Moi j'ai bien aimé la supervision, j'ai trouvé très efficace. Heu, on avait ce truc là, d'analyse
1644 pratique, moi j'ai détesté personnellement. J'ai trouvé ça vraiment bête. La façon dont c'était
1645 amené, enfin moi j'ai pas du tout, ça m'a rien apporté, ouais, très peu apporté quoi. C'était bien
1646 d'entendre les autres situations, enfin moi, pour répondre à la question, moi je pense que ça
1647 c'était suffisant, c'était quand même un élément, bien apporté ça aurait pu vraiment être génial
1648 quoi, d'entendre les autres discuter et de pouvoir même entre nous à des moments dire "ah
1649 ouais, t'as eu ce problème, comment t'as réagi ?" et vraiment d'avoir une autre perspective.
1650 Aussi on avait les trois branches : éducateur, assistant social et animateur. Moi j'ai trouvé
1651 génial, le mélange des trois, ça met vraiment les yeux sur leurs soucis qui est complètement
1652 différent du nôtre, ça je trouvais génial. Et heu, ouais, je trouve que cette possibilité il faut
1653 vraiment pouvoir la garder avant tout. C'est vraiment, c'est hyper important qu'entre nous,
1654 entre étudiants on arrive à se dire "J'ai eu tel problème". Enfin moi j'ai trouvé appréciable.
1655 Après j'ai pas apprécié mes cours à moi, parce que je les trouvais pas bien animés. Je trouvais
1656 vraiment qu'on tournait en rond, beaucoup, et que on n'allait pas du tout approfondir le sujet,
1657 qu'on répétait dix fois la même chose et c'était ennuyant à mourir et personne s'impliquait

1658 forcément, parce que tout le monde en avait marre et pis y avait pas un point relevé et pis "ah
1659 bien tient, sur ça on peut se crocher", bah, c'était, ouais vraiment tourner en round, et pis je
1660 trouvais très superficiel. Ouais, je me souviens plus des éléments précis, mais je me souviens
1661 qu'on écrivait au tableau, on récapitulait, plus on faisait encore un jeu de rôle, alors à la fin,
1662 c'était bon. Ouais. Trop superficiel, vraiment et puis, moi je pense franchement, si elle nous
1663 avait laissé discuter, vu les gens qu'il y avait dans la classe, si elle nous avait simplement
1664 laissé discuter entre nous, bien sûr cadrer un peu, mais, ça aurait été amplement suffisant, ça
1665 aurait été génial. Ouais. Après ça aurait sûrement un peu digressé... Je sais pas qu'est-ce qu'il
1666 aurait fallu, je dirais plus, entrer dans un thème précis et pis comparer spontanément avec
1667 d'autres situations peut-être et entrer plus en profondeur.

1668 **Selon vous, est-ce un type d'écrit qui prépare au métier ?**

1669 Ben la diplomatie, je pense en effet que c'est quelque chose que j'ai, et pis bon, ça dépend
1670 aussi, l'animation c'est très vaste hein, parce que si on va plus dans le culturel, on aura
1671 sûrement tendance à plus écrire ou faire des choses comme ça. Dans l'éducation ben
1672 maintenant je travaille un petit peu dans l'éducation, ben y a assez à faire : c'est le journal de
1673 bord, on doit tout le temps écrire ce qui s'est passé dans la journée, je pense que c'est parallèle,
1674 on doit faire attention à la diplomatie, à être objectif, je trouve que c'est pas mal et pis bon ben
1675 ça aide à structurer, à penser, à analyser les situations et à rechercher aussi des informations
1676 vers les autres, je pense que oui, pratiquement ça apporte quelques choses en technique. Bon
1677 la technique de mettre en page je pense qu'on l'a fait tellement que ça vient, je crois c'est bon
1678 (rire). Et puis bon, y a l'exercice syntaxe et orthographe qui sont toujours bien. Mais ce que
1679 moi je trouvais le plus important, parce que moi c'est pas ce que je vais vraiment mettre
1680 sûrement dans mon métier, dans l'animation, moi je vais plus me fixer vraiment sur des
1681 activités, plus que sur des écrits. Mais l'analyse des situations, ça oui, ça c'est très important.

1682 **Déjà travaillé dans d'autres écrits ?**

1683 Oui, moi j'ai l'impression qu'on a fait que ça jusqu'à la fin quoi. Ca heu, je dois dire que c'était
1684 pas très adéquat.

1685 **L'avez-vous écrit en pensant à l'école, en le formatant pour répondre aux attentes ?**

1686 Je pense que j'étais complètement formatée par l'école, mais j'ai aussi vraiment suivi les
1687 données, je me suis pas, j'ai pas trop digressé, donc, je pense que j'ai vraiment essayé de
1688 répondre en effet aux données, à ce que l'école attendait de ce rapport. J'ai pas fait un rapport
1689 qui me semblait pour moi quelque chose d'utile. J'ai fait, ben oui, c'était utile, mais je veux
1690 dire, si c'était que pour moi, je l'aurais fait totalement différemment. J'aurais, ça aurait
1691 sûrement été beaucoup plus léger, moins de pression, beaucoup plus agréable, et j'aurais
1692 sûrement retiré aussi pas mal. Si j'avais pas suivi le cadre.

1693 **Spontanément, vous auriez fait quel type d'écrit ?**

1694 Ben, spontanément, je pense qu'il aurait quand même fallu faire un bilan du stage, mais
1695 spontanément, j'aurais repris en effet les points positifs, les points négatifs, ce que j'ai à
1696 améliorer, ce que j'ai réussi. Après, ben aussi les gens avec qui, j'aurais fait les réseaux, qu'est-
1697 ce qui s'est bien passé avec les gens, ouais, j'aurais refait vraiment tout, les points que je me
1698 souviendrais, le matériel, tout ce qui était technique, tout le relationnel, ouais, j'aurais fait ça
1699 je pense.

1700 **Donc les mêmes éléments auraient plus ou moins apparu mais à votre couleur ?**

1701 Absolument, je pense qu'en effet ça aurait peut-être pas tout, mais la plupart seraient ressortis.
1702 Avec moins de pression, moins de complications, de savoir est-ce que c'est vraiment juste.
1703 Parce que là on est vraiment dans ce chemin là, alors que ce serait sorti vraiment comme
1704 n'importe comment, et pis ça serait sûrement revenu au même, j'en aurais sûrement retiré la
1705 même chose. Ce que j'aurais trouvé idéal, c'est de me dire "fais ton bilan, on vous propose
1706 telles choses à mettre dedans", comme ça on a quand même des idées de points à mettre, mais
1707 que vraiment on soit libres. Même sans les points, je trouve que, je crois qu'on a franchement

1708 assez été formatés (rire) pour réussir à faire ça sans qu'ils nous l'imposent en fait. Mais, ouais,
1709 si ça avait été que pour moi personnel, je ne me serais pas mise à la diplomatie, j'aurais
1710 vraiment sûrement tout mis, tout et pis sans réfléchir. Donc mais, après si je savais que même
1711 si c'était moi, si voilà si y avait quand même cette pression que les gens me lisent, j'aurais
1712 quand même fait beaucoup plus attention que si c'était que pour moi.

1713 **Et si ça avait été que pour l'école ?**

1714 J'aurais trouvé dommage, parce que je trouvais bien l'aspect que ma PF puisse me dire ou
1715 avoir un bilan aussi elle. Je pense que si je l'avais pas fait, elle m'aurait demandé de manière
1716 pas officielle de lui faire un petit rapport sur ce qui était bien. Et je trouve bien que le terrain
1717 puisse le lire aussi. Parce que ça les remet en question. Donc que pour l'école, je trouverais ça
1718 encore plus stupide que pour le terrain.

1719 **Et si on enlevait le rapport de stage de la formation pratique ?**

1720 Heu, l'enlever complètement, moi je trouverais vraiment dommage, parce que il y a besoin,
1721 surtout en formation, de se remettre en question, de faire un bilan, c'est chiant, mais je veux
1722 dire, y a besoin que ce soit là. Je pense pas qu'il faut l'enlever. Mais j'ai apprécié que ce soit
1723 pas là-dessus qu'on se base pour valider, donc c'est vraiment un exercice personnel finalement
1724 aussi, en y réfléchissant comme ça. Même si moi je trouve qu'il y avait quand même pas mal
1725 de pression, mais...

1726 **Avez-vous d'autres choses à dire encore ?**

1727 Non, comme ça je vois pas. Je crois qu'on a tout dit. De ce que j'entends, c'est plutôt une
1728 corvée pour les étudiants.

1729 **Merci.**

1730 **5. Retranscription de l'interview de Laure**

1731

1732 Juste pour moi, on peut se tutoyer.

1733 **Alors volontiers. Quel âge as-tu et quel âge avais-tu lorsque tu as rédigé le rapport de**
1734 **stage ?**

1735 Alors là j'ai 26 ans, et j'avais 25 ans quand je l'ai écrit.

1736 **Quel est ton parcours scolaire et de formation avant l'EESP ?**

1737 Après l'école obligatoire, j'ai une maturité fédérale dans un lycée. Ensuite j'ai fait une année
1738 d'Université à Neuchâtel, une année à Fribourg. Après j'ai arrêté et puis j'ai fait mon pré-
1739 stage et je suis rentrée à l'EESP.

1740 **Avais-tu fait un gymnase avant ?**

1741 Ouais, le lycée, c'est le gymnase.

1742 **Dans une orientation particulière ?**

1743 Heu, ouais, on avait une orientation spécifique, moi j'avais en philosophie et une option
1744 complémentaire que j'avais en histoire, mais c'était juste en deuxième et troisième.

1745 **Et après à l'Uni ?**

1746 A l'Uni, j'ai fait Philo et Logique herméneutique religieuse la première fois à Neuchâtel,
1747 j'avais arrêté, j'avais voulu changer d'Uni parce que c'était le système neuchâtelois qui me
1748 convenait pas forcément, j'étais allée là parce que j'habitais près de Neuchâtel. Puis du coup,
1749 j'ai choisi l'Université de Fribourg, j'ai Philo et Histoire de l'art. Puis les cours étaient très
1750 intéressants, ça me passionnait, je réussissais mes études, mais je voyais pas de liens concrets
1751 avec un travail et j'avais envie de faire un papier pour un travail, non pas pour une passion,
1752 c'est pour ça que j'ai arrêté. Du coup j'utilise la philo, heu je l'ai utilisée pour les cours à
1753 l'EESP, j'utilise dans les rapports de stage, j'utilise la philo, c'est la base dans mon mémoire,
1754 enfin je la réactualise mais je l'ai plus étudiée au niveau académique.

1755 **T'as fait un choix pragmatique ?**

1756 C'est ça, c'était vraiment pragmatique.

1757 **Et pourquoi l'école sociale ?**

1758 Ouais, en fait quand j'ai arrêté, je me suis dit que je prenais le temps de faire des expériences
1759 professionnelles et j'ai commencé par l'animation parce que j'ai fait déjà plusieurs camps, j'ai
1760 déjà participé à une association quand j'étais jeune, etcetera, heu parce que bêtement mon
1761 frère avait commencé cette école, qu'il a arrêté finalement, mais, heu donc je m'étais dirigée
1762 en me disant ben j'en fait voilà, je fais une expérience là, puis j'en ferai certainement d'autres
1763 ailleurs. Et puis en fait, j'ai fait un mois de stage, deux je sais plus, et puis ça m'a convenu,
1764 j'ai fait des projets et tout, puis j'ai voulu approfondir directement ça. Ce qui m'a plu, c'était
1765 que je pouvais concilier théorie et pratique et créativité dans un seul travail. Garder, je suis
1766 quand même quelqu'un qui heu, qui a besoin de réfléchir, à un niveau conceptuel, pas à se
1767 poser simplement des questions, puis du coup c'était intéressant pour moi, parce qu'il y a
1768 cette dimension dans le travail social. Heu, la pratique ben j'aime aussi clouer des clous,
1769 enfin, faire des bricolages, vraiment dans du concret, c'est un métier qui est super créatif au
1770 niveau de l'animation socioculturelle en fait. L'éducation je connais moins.

1771 **Donc tu as tout de suite choisi l'orientation animation socioculturelle avant même d'être**
1772 **à l'école ?**

1773 Ah mais c'était très clair, moi c'est devenu une, des études Bachelor en travail social, mais
1774 moi j'étais, dans mon esprit c'était l'animation socioculturelle.

1775 **Et tu avais quel âge ?**

1776 Quand c'est que j'ai arrêté l'Uni ? C'était vers 20 ans je dirais. Ben, je suis sortie j'avais 25,
1777 j'ai fini ces cours. Trois ans avant, ça fait 22, donc c'est à 21 que j'ai eu ces réflexions.

1778 **Avais-tu de la facilité durant tes formations ?**

1779 J'ai jamais eu de problèmes réellement scolaires. J'ai arrêté, j'ai fait sur quatre ans, j'ai fait
1780 quatre ans mon gymnase parce que j'ai arrêté au bout d'un mois la troisième année quand je
1781 l'ai commencée, mais c'était pour d'autres raisons. Et puis du coup j'ai fait d'autres choses
1782 pendant une année, puis après j'ai recommencé la troisième, mais c'était pas des échecs
1783 réellement.

1784 **Tu n'es pas rentrée à l'EESP avec des appréhensions liées à la réussite ?**

1785 Ah, de réussite ? Non, j'étais convaincue (rire) que j'allais réussir, non j'avais aucun souci à
1786 ce niveau là.

1787 **Quelles expériences professionnelles en lien avec le social avais-tu avant l'EESP ?**

1788 J'ai fait, moi le premier truc qui vient à l'esprit, c'est à douze ans, j'ai participé à une troupe
1789 de cirque, là c'était plus créatif, enfin, spectacles et tous. Et puis, le mec qui gérait ça il a créé
1790 une association en parallèle, c'était la troupe Z, et puis, il a créé une troupe de théâtre de rue,
1791 qui travaillait sur les droits de l'enfant, où là c'est en lien avec le militantisme, machin, et puis
1792 la vie de groupe et puis faire réfléchir avec des moyens créatifs et didactiques la population
1793 sur les droits de l'enfant. Donc ça c'est mon premier lien que je vois effectif où c'est moi qui
1794 choisi, puis pas les trucs de gosse où je faisais déjà des camps, enfin...

1795 **Où c'est les parents qui choisissent ?**

1796 Ouais ouais.

1797 **Et là t'as eu le déclic ?**

1798 Par rapport à un métier ? Non. Moi j'ai toujours su ce que je voulais pas faire, mais jamais
1799 vraiment ce que je voulais faire, puis d'ailleurs maintenant ben là, je gère un projet pour une
1800 association, je vais le quitter parce qu'il marche très bien et que j'ai envie de faire autre chose.
1801 Mais du coup, je sais pas exactement ce que je veux faire comme orientation, mais je sais là
1802 où je vais pas postuler, ben je suis assez ouverte, assez curieuse, donc j'ai pas d'exigences en
1803 fait. C'est pas la négative que je vais me définir plutôt. Mais la négative, pas dans le sens,
1804 heu, ouais la négative d'ouverture quoi.

1805 **Et où as-tu fait les stages probatoires ?**

1806 Mon pré-stage je l'ai fait au centre d'animation et de rencontre qui s'appelle maintenant le
1807 Service P, donc c'est là que j'avais fait mes deux mois en sortant de l'Uni, et puis je leur ai
1808 demandé de faire mon stage probatoire, donc du coup j'ai fait six mois là, c'est là que j'ai
1809 écrit mon premier rapport de stage et mon autobiographie aussi. Après j'ai été prise à l'EESP
1810 directement, après six mois, j'ai terminé en février, et je sais plus ce que j'ai fait pendant
1811 quelques mois. J'avais des projets, je crois, j'ai fait deux-trois trucs. Et puis après j'ai
1812 commencé l'EESP, puis dans le cadre de l'EESP j'étais engagée par la Lycra pour un boulot
1813 professionnel, tout en sachant que j'avais pas encore le papier, donc pendant mes trois ans
1814 d'études j'avais en plus de mes stages et des études là, j'avais un boulot voilà, professionnel
1815 qui était dans l'animation socioculturelle. Donc ça ça a traversé mes études comme
1816 expérience professionnelle pratique. Et sinon mon premier stage je l'ai fait dans un Club pour
1817 jeunes à l'étranger et le deuxième stage dans un musée en Suisse.

1818 **Avais-tu rencontré des difficultés à rédiger ton premier rapport de stage lors du pré-
1819 stage ?**

1820 Moi la seule difficulté que j'ai rencontrée quand je suis sortie de l'Uni, c'est qu'à l'Uni il y a
1821 une manière d'écrire qui est académique, avec une manière de poser des arguments et puis de
1822 construire son argumentation, et puis le problème que mon PF voyait avec moi, c'est que
1823 j'utilisais le « nous », parce qu'à l'Uni on ne parle pas en "je", dans une distance théorique, et
1824 ça j'ai dû réapprendre, parce qu'au départ j'écrivais avec une manière très structurée et tout et
1825 lui il aimait bien que je rentre un peu plus de spontanéité et puis, non ça c'est plus au niveau
1826 des termes, ça on peu oublier ce que je viens de dire. Son problème c'était les termes que
1827 j'utilisais, enfin les termes très théoriques et tout, et le "nous", qui correspondait pas à la
1828 manière du travail social. Et d'ailleurs à l'EESP j'ai tout écrit en "je" et j'ai pas eu de

1829 problèmes. On m'a jamais demandé de faire ça en "nous", parce que voilà, on n'est pas dans
1830 une université académique, mais professionnelle.

1831 **On attendait de toi que tu sois moins intellectuelle et que tu dises plus des choses de toi ?**

1832 Moi je trouve, ça n'enlève pas l'intellectuel, c'est simplement des structures qui sont pas
1833 pareils, où tu poses pas la même argumentation à un niveau académique que au niveau de
1834 l'EESP. C'est en lien avec l'objectif, on n'est pas dans une université académique, mais
1835 professionnelle. Et puis, après, moi je sais pas, moi je me réfère justement à la philosophie, où
1836 l'argumentation elle est très proche de la logique, ben c'est des arguments, on avance un
1837 argument, qui va être contredit, qui va être re-contredit, et puis on structure notre texte par
1838 rapport à ça, avec une grande distance et puis, peut-être qu'en sociologie à l'Université, enfin
1839 ouais, quand je parle de l'Université, je parle de la Philo, c'est, puis, c'est vrai que l'écriture
1840 en philosophie ben y a qu'à prendre un bouquin de philo, enfin c'est pas la même chose qu'un
1841 heu, que tous les documents que j'ai reçus ici. Donc c'est peut-être dû à ce truc là, peut-être
1842 qu'en socio à l'Uni c'est déjà plus comment c'qu'on fait ici, moi je connais pas. Mais donc ça
1843 j'ai dû juste me réapproprier une manière de passer mes idées à l'écrit qui devait pas
1844 forcément, comme j'ai dû apprendre à avoir une structure académique en Philo, j'ai dû la
1845 désapprendre quand je suis venue ici.

1846 **Dans quel type de structure c'est passé le stage durant lequel tu as rédigé ce rapport ?**

1847 J'ai choisi l'endroit, c'est un endroit qui normalement n'accueille pas, enfin j'étais la
1848 deuxième personne, y avait une autre personne mais de l'IES qui avait fait son stage là-bas,
1849 mais c'est plutôt, heu ils accueillent plutôt des gens qui sont en Histoire de l'art ou en
1850 Pédagogie de l'art, ou ce genre de choses. Heu, don j'ai totalement choisi ça, j'ai d'ailleurs
1851 fait mon premier stage dans le Club de jeunes à l'étranger pour pouvoir faire là, parce que je
1852 ne savais pas l'allemand. Heu, c'est une structure, ben c'est un musée, et y a deux fondations,
1853 la fondation O et la fondation R et puis ben ces deux fondations elles subventionnent des
1854 choses différentes. La fondation O elle gère un héritage d'un artiste, elle gère des expositions,
1855 elle gère une salle de concert classique, enfin plusieurs activités. Et il y a cette fondation R,
1856 qui elle avait comme mandat de faire de la médiation culturelle, de l'éveil culturel avec le
1857 public du Centre. Et du coup, moi j'étais engagée par cette structure là, de la fondation R, qui
1858 dépend pas de la fondation R. Mais du coup, c'est deux fondations qui sont en interaction et
1859 les deux structures sont dans le même bâtiment et elles ont des relations. Moi j'avais en tant
1860 que stagiaire, j'avais pas de contacts directs avec le centre O, mais mon chef, enfin si j'ose
1861 dire, si j'étais pas stagiaire, mes collègues, heu n'avaient non plus pas de contacts directs avec
1862 le Centre O. C'était le chef de la fondation R. Donc voilà, c'est une structure au sein du
1863 Centre O, voilà qui a pour mission de faire de la médiation culturelle.

1864 **Qu'est-ce qui fait que tu avais vraiment envie d'aller là ?**

1865 Ben, l'animation socioculturelle c'est un métier qui est vaste et moi j'ai toujours été, j'ai
1866 beaucoup travaillé avec le créatif dans mes autres projets, et j'avais envie de travailler au sein
1867 d'un musée et que le fond de mon travail ce soit déjà quelque chose qui soit artistique, et c'est
1868 pour ça que, et j'étais allée au Centre O, parce que la médiation culturelle c'est quelque chose
1869 qui est peu développé en Suisse en général, en Suisse romande aussi, qui est déjà un peu plus
1870 développée en Allemagne ou en Belgique, et du coup, comme structure posée de cette
1871 manière là, la Fondation R, c'était les premiers et puis c'est à peu près encore les seuls. Il y a
1872 de la médiation culturelle ailleurs, mais c'est moins développé, c'est moins une structure en
1873 soi.

1874 **Ils sont pionniers en Suisse ?**

1875 Et il y a des moyens extrêmes chez eux, financiers et donc du coup de structure, ce qu'il y a
1876 peut-être moins, moins de musées dédiés autant de moyens. Parce que là c'était quand même
1877 une équipe, je sais plus exactement, mais y a cinq personnes engagées qui pensent la structure
1878 donc de la Fondation R, et ils travaillent avec des médiateurs culturels, il y en a une

1879 quinzaine, enfin, c'est un gros truc, y a, je sais que le musée contemporain à X ils ont de la
1880 médiation culturelle, quand on va voir le site Internet on se dit qu'ils ont pensé leur truc et que
1881 c'est quelque chose qui tient la route, mais c'est une plus petite structure, donc quand on
1882 regarde le site Internet de la médiation culturelle du musée contemporain de Y, on se dit que
1883 c'est une catastrophe. Y a un site, donc ils ont de la médiation culturelle, mais, pas autant
1884 développée, en tout cas dans ce qu'on voit dans leur site. Donc voilà pourquoi j'ai choisi la
1885 Fondation R.

1886 **Cela a-t-il correspondu à tes attentes ?**

1887 Ouais ouais, non ça a bien correspondu, j'ai pu voilà, découvrir la médiation culturelle, j'ai eu
1888 la chance d'avoir un PF qui est un artiste à la base et du coup qui m'a donné peut-être des
1889 réflexions avec d'autres points de vue que ceux que j'avais à l'école ou que j'avais déjà eus
1890 avec d'autres PF, qui m'a donné des compétences très pratiques en lien avec sa vision
1891 d'artiste qui était intéressante en tant que médiatrice culturelle, puisque je suis pas artiste, puis
1892 ça c'était bien.

1893 **Et le rapport de stage a-t-il été accepté du premier coup ?**

1894 Oui, j'ai pas dû faire de compléments.

1895 **Te rappelles-tu les retours reçus de la part de l'école et du PF ?**

1896 Ouais, bon mon PF c'était un peu juste particulier parce que lui justement il a déjà pas de
1897 papier de PF, enfin, mais comme je pense qu'ils ont reconnu ce lieu malgré que ça
1898 correspondait pas aux règlements, parce que justement c'est un lieu qui a, dont peu de
1899 stagiaires y vont, et puis que eux ils sont intéressés aussi que les animateurs se démarquent
1900 dans la médiation culturelle, etcetera. Donc j'avais un PF qui n'était pas formé, heu, mais qui
1901 avait lu, je lui avais donné les règlements, etcetera, heu donc du coup son regard à lui sur ce
1902 travail, ben d'un côté il était assez compliqué, parce qu'il ne connaissait pas le cadre, enfin la
1903 maison de laquelle moi je venais, donc l'EESP il connaissait pas. Mais lui il m'avait dit qu'à
1904 part le blabla du début, c'est à dire le préambule et l'introduction, ça correspondait à mon
1905 travail, il retrouvait tout, enfin il trouvait que c'était bien exposé, clair, enfin, puis il avait pas
1906 vraiment de choses négatives en soi à me dire, rapport à ça.

1907 **Blabla du début, ça veut dire ?**

1908 Ça veut dire que lui, pour lui il avait dit que ça c'était pas important pour lui de le savoir. Pour
1909 lui, il comprenait que je le mette, ça lui posait pas de problème, mais c'était pas un truc
1910 essentiel, il aurait pu commencer par les enjeux je pense, avec du coup une petite intro. Ca
1911 c'était le seul truc qu'il m'avait dit, heu, lui il avait eu plus de questionnements sur un truc,
1912 mais que je t'ai pas donné, qui était une annexe à ça, parce que j'avais fait une recherche sur
1913 la médiation culturelle avec une autre camarade qui était dans une autre structure, et j'avais
1914 fait un document un peu particulier, ça lui il avait eu des problèmes avec ce document là.
1915 Mais je pense que c'était pas pertinent ce document pour toi. Il est en plus sur un format
1916 Illustrator, si t'as pas le programme, ça servait à rien que je l'envoie et puis je pense qu'il
1917 servait à rien, c'est vraiment un truc où on a joué énormément avec les cadres conventionnels
1918 sur comment retranscrire une idée, c'est pour ça que lui il avait eu des soucis avec ça, mais
1919 ma prof ben elle avait pas eu de problèmes donc, la prof de l'EESP, ma référente, parce que
1920 elle nous connaissait, donc ma camarade et moi qui avions fait ça, puis elle a dit que c'était un
1921 exercice plus pour nous qu'un rapport qu'on voulait donner plus loin. Pis ben mon
1922 enseignante elle elle avait eu une remarque, c'était celle que de temps à autre dans ma
1923 manière d'exprimer, je m'excuse de ce que je vais dire, et puis qu'elle elle trouvait que je
1924 pouvais dire cash les choses sans m'excuser, voilà. Et c'est tout. Sinon c'était des remarques
1925 plutôt positives.

1926 **De quel type ?**

1927 Heu, ben que c'était clair, qu'elle retrouvait mon travail, qu'il y avait tout ce que elle elle
1928 entendait pour un rapport de stage et que du coup, à travers le rapport de stage, c'est aussi

1929 poser une perception sur ce que j'ai vraiment produit comme travail, puis à ce niveau là elle
1930 avait dit que j'avais produit plus que ce qu'on demandait, puis donc du coup elle n'avait rien à
1931 dire. Donc c'est, l'évaluation de mon rapport ça a été heu, une chose qui a été faite assez vite
1932 et qui était plutôt sous forme de discussion.

1933 **Une discussion qui a porté sur le contenu plus que sur la forme ?**

1934 Ouais, ouais ouais, on avait, je sais plus comment ça c'était déroulé exactement, parce que
1935 déjà, moi il y avait le chef justement de la Fondation R qui avait voulu venir à cette séance,
1936 donc il y avait mon PF, il y avait la prof – la référente, moi et puis lui. Lui il ne pouvait venir
1937 qu'au début, parce que voilà, il avait envie de rencontrer mon école et puis, et puis du coup ça
1938 a déjà commencé où lui il a présenté ça et vu qu'il devait partir déjà, ils se sont échangés que
1939 la référente et lui sur savoir est-ce qu'il pourrait reprendre des stagiaires et puis du coup après
1940 lui il est parti et puis heu, moi je crois qu'ils m'avaient donné la parole en premier et que moi
1941 j'avais dit que tout était dans mon rapport et puis que, mais que voilà c'était vraiment un stage
1942 que j'avais apprécié, j'avais dit un truc un peu bateau. Après c'était mon PF, puis lui il avait
1943 dit que justement ça il n'avait pas de problèmes, que il retrouvait bien mon travail, il
1944 retrouvait aussi bien le rapport qu'on avait eu les deux, heu, et puis il a fait en gros une petite
1945 éloge de moi, non mai, voilà, enfin donc y avait vraiment rien de particulier, dans le sens qu'il
1946 a repris les points qu'il avait, parce que le PF il doit écrire une évaluation aussi, puis il a un
1947 peu repris ça qui était plutôt des points positifs, dans le sens plus là sur la qualité de mon
1948 travail, pas forcément sur comment j'ai rédigé mon rapport. Heu, puis du coup après ben c'est
1949 l'enseignante et puis elle a sorti ces quelques points. Et, est-ce qu'elle avait pas eu un
1950 problème ? Je crois qu'elle avait eu un mot qu'elle avait pas aimé, alors où c'est qu'il était, je
1951 suis sûre, il y avait un mot qui était un peu un mot d'humour, mais je sais plus lequel c'est et
1952 où il était. Ca je pourrais si tu veux t'écrire un mail avec juste le mot qu'elle m'avait dit.

1953 **Volontiers.**

1954 Puis j'avais noté, en gros qu'elle avait ressorti trois trucs, quatre, je sais que je les avais notés,
1955 donc normalement je devrais les retrouver.

1956 **Comment t'es-tu prise pour rédiger le rapport de stage ?**

1957 Déjà moi, dans mes trois stages, que ce soit le pré-stage, machin, je savais qu'à la fin de mon
1958 stage j'allais avoir un rapport de stage, donc c'est quelque chose que j'anticipe au début de
1959 mon stage. Heu, j'ai deux outils que beaucoup de gens utilisent, je vais avoir un journal de
1960 suivi où j'écris peu de choses généralement, mais du coup les choses que j'écris ben je peux
1961 les reprendre, dans le rapport, tous les projets que je fais. Je crée un document avec les
1962 objectifs, les moyens, les machins, heu, donc ça c'est, donc c'est dire, c'est un journal avec un
1963 peu mes remarques, machin, y a ces documents et il y a un planning, où je note généralement
1964 ce que j'ai fait, les heures et tout ça, donc ça c'est mes trois trucs de base, qui traversent tout
1965 mon stage, qui fait que j'ai une ressource concrète. Au niveau de la structure aussi, je me mets
1966 des objectifs dans mon stage de lecture et du coup je les reprends aussi dans mon rapport pour
1967 qu'il y ait aussi des références théoriques. Ca c'est les quatre piliers, je pense. Après comment
1968 je m'y prends pratiquement, heu je compte toutes mes heures dans mon temps de stage.
1969 Toutes mes heures que je prends pour écrire mon rapport de stage, heu, font partie des heures
1970 de mon stage, ça c'est la première donnée très claire pour moi. On a d'ailleurs, à l'EESP ils
1971 disent 10% de travail pour nous et en lien avec les devoirs de l'école. Donc c'est, et comment
1972 je m'y prends, je m'y prends style deux semaines avant, je mettrai au clair avec l'enseignante
1973 qui me suit la date à laquelle je dois rendre ce truc, j'annoncerai à mon PF cette date, avec
1974 mon PF du coup on se pose une date style une semaine avant où je peux lui rendre, il peut me
1975 faire un retour et puis si jamais changer avant que l'enseignante le reçoive, et puis par rapport
1976 à cette date de PF, je vais commencer à m'y mettre concrètement je pense une semaine avant.
1977 Je suis plutôt quelqu'un qui va faire au dernier moment, mais qui, comme il y a ces quatre
1978 pilier, comme j'ai dit, que je commence dès le début de mon stage, donc c'est dire que tout

1979 mon stage, enfin je suis déjà dans la réflexion de mon rapport de stage, mais concrètement à
1980 l'écrire, je vais l'écrire assez rapidement, si, je crois que celui là je l'avais écrit en deux jours.
1981 J'avais commencé style le mardi après-midi, puis après j'avais fini le mercredi après-midi,
1982 mon ordi avait bloqué, donc j'avais dû réécrire le mercredi soir et puis je l'avais donné le
1983 jeudi je crois.

1984 **Tu dirais combien d'heures ?**

1985 Ben ça je peux aussi te le donner exactement hein, parce que c'est noté, mais heu, je pense
1986 que j'y mets, je dois y avoir mis 8 heures, je dirais. Après, comme je dis, moi je suis
1987 quelqu'un quand je passe à l'écrit enfin, j'écris vite quoi, mais c'est vrai que je vais, j'ai ces
1988 piliers qui font que j'y pense avant, et puis je vais y réfléchir quoi à ce rapport, heu, mais ça
1989 c'est pas des heures comptables alors, parce que ça fait partie vraiment du stage, ça fait partie
1990 de la vie, ça fait partie de, voilà.

1991 **Tu le matures, le construits gentiment et quand tu te mets à l'écrit c'est vraiment que tu**
1992 **déposes ce que tu avais construit.**

1993 Exact. Je vais commencer, enfin si pragmatiquement, pour commencer un rapport de stage,
1994 ben je vais commencer par la table des matières, donc je vais poser, après ça, ouais, ce cadre
1995 là je vais le poser en premier, puis après j'écris quoi. Donc pour structurer ma pensée, pour
1996 que ça aille vite et que ça n'aille pas n'importe où, je la structure en lien avec une table des
1997 matières, qui est déjà précise généralement, mais qui se reprecise souvent et puis après ben je
1998 remplis chaque coin quoi, au fur et à mesure. Et ça ben, une table des matières comme celle
1999 qu'il y a là, heu, dans l'école dans laquelle j'étais, donc à l'EESP, il s'agit de prendre le moins
2000 de liberté possible, parce que j'ai déjà testé, plus tu prends de liberté moins ça passe. Donc
2001 j'ai rien inventé. C'est à dire qu'on nous donne des documents et puis c'est, si tu regardes le
2002 document, à 95% c'est ce que tu peux reprendre.

2003 **Donc tu reprends les consignes écrites ?**

2004 Oui, ça me fait, les consignes me font la table des matières. Je vais rajouter un truc ou deux, je
2005 sais que j'ai rajouté "Enjeux", que ça j'aurais pu l'enlever, que dans "Cadre de travail"
2006 j'aurais pu enlever "Médiation culturelle", j'aurais pu faire qu'un point je pense, d'après les
2007 consignes. "Préambules", ça t'as pas besoin non plus. Puis le reste, c'est tout heu, les trucs
2008 qu'on nous demande quoi. Donc je vais reprendre les consignes, je vais poser ma table des
2009 matières, comme ça je suis sûre que je suis, que je rentre dans le cadre de ce qu'on me dit. Et
2010 après je prends plus ou moins de liberté dans le contenu que j'écris. Et l'écriture en elle-même
2011 je pense que ça m'a pris deux demi journées.

2012 **Tu remplis point par point de manière linéaire ?**

2013 Comment j'ai fait ? Heu, le préambule je l'écris généralement à la fin, l'introduction je l'écris
2014 plus ou moins tout du long de mon travail, de l'écriture de mon rapport. Donc je vais poser
2015 deux-trois trucs, je vais plus ou moins, je l'ai plus ou moins en tête, puis elle émerge au fur et
2016 à mesure. Heu, je pense que j'ai commencé par l'enjeu, ouais, du coup vraiment où rentrer, ça
2017 j'avais pris le cadre de la Fondation R, j'ai repris un peu de mon contrat pédagogique
2018 tripartite, du coup j'ai posé le cadre « Médiation culturelle » en premier. Et ça ouais, j'ai dû,
2019 ça j'ai suivi, la "Relation à mon PF" je l'ai fait à la fin, parce que c'était un truc qui me faisait
2020 plaisir à écrire, donc j'ai gardé le meilleur pour la fin. "Auto-évaluation" aussi, parce que c'est
2021 des trucs assez formels, donc je les ai suivis, ouais ouais, tout ça j'ai suivi, avec des trucs ça
2022 va plus vite, ou certains je sens je bloque, donc je laisse et puis je reprends à la fin, mais en
2023 gros je pense que j'ai suivi depuis le début.

2024 **Puis tu disais marge de liberté, as-tu l'impression que dans le cadre prescrit tu as pu**
2025 **prendre une marge de liberté ?**

2026 Heu, non, moi je dirais pas trop qu'il y a des marges de liberté qui sont prises, y a une
2027 manière d'écrire qui est une manière que j'ai développée dans laquelle je me sens libre. Mais
2028 par rapport au cadre vraiment de l'école, non, j'ai pas pris de liberté, parce que ce que j'ai

2029 vécu, après il y a des enseignants qui sont plus ou moins ouverts à ça, ça ça arrive, mais d'une
2030 manière générale dans cette école si tu prends des libertés ça risque de se retourner contre toi.
2031 Et puis, ben ce rapport j'aurais pas envie de prendre aucun risque quoi.

2032 **Donc tu avais l'idée qu'il serait validé le rapport ?**

2033 Ah, j'avais aucun doute sur le fait qu'il était validé.

2034 **Tu l'écris en pensant à la validation et au fait qu'il soit validé du premier coup ?**

2035 C'était ça. Après les points qui m'intéressent moins, je vais moins les développer, mais je vais
2036 quand même écrire deux trois trucs comme ça, pour que ça passe du premier coup, que j'aie
2037 rien à refaire, puis parce qu'on est en fin de stage et qu'on a envie de passer à autre chose.
2038 Donc voilà.

2039 **Tu te rappelles dans quel état d'esprit tu étais quand tu as rédigé le rapport ?**

2040 Heu, ouais, c'est un moment où il y a pas mal d'émotions, parce que d'un côté il y a un cadre
2041 de l'école qui est assez stricte, heu, je peux même pas dire s'il me convient ou pas, parce que
2042 je m'y suis habituée à ce cadre donc heu, donc il faut quand même que je me cadre pour
2043 entrer dans ce cadre tout du long que je l'écris et il y a pas mal d'émotions, parce que c'est,
2044 ben ce stage il est apprécié, les rapports humains que j'ai eus étaient forts, j'ai fait
2045 énormément de travail pendant ces cinq mois, enfin énormément, je travaillais à 100%, j'ai
2046 produit pas mal de travail et du coup ben de poser ce rapport, ben voilà c'est remuer tout ça,
2047 mais pas remuer dans un sens négatif, c'est dire ben voilà on va rechercher des souvenirs dans
2048 les documents, puis essayer d'être synthétique sans enlever un truc que je regretterais, même
2049 si j'ai plus aucun rapport avec cela. Donc du coup c'est un truc qui est assez dans
2050 l'émotionnel, donc heu, en fait ouais, comme je dis, j'écris vite, donc je suis assez frénétique,
2051 je suis rivée sur mon ordinateur et puis je pense, c'est les seules fois de ma vie où je pourrais
2052 oublier de manger, ce serait dans un rapport de stage. Ce qui n'est pas le cas quand je produis
2053 un document théorique pour autre chose, où je serai quand même moins dedans, parce que le
2054 rapport de stage, il y a vraiment tout l'émotionnel qui va avec, qu'il n'y a pas quand on
2055 produit un document sur X ou Y problématique. Donc l'état d'esprit, ouais, focalisé sur les
2056 trucs, puis avec tous mes documents qui sont par là, qui me permettent de piocher.

2057 **Donc intense ?**

2058 Ouais, intense. Ah ouais, pis je fais ça aussi, je pose heu, ça j'ai oublié juste, tu peux rajouter,
2059 je pose ma table des matières et après je l'écris sur une feuille au crayon, enfin au stylo ou au
2060 crayon, c'est égal, puis je laisse des marges, et je vais déjà écrire des points centraux dans
2061 chaque truc, donc du style "Découvertes professionnelles", j'aurai posé un point, par exemple
2062 j'aurai posé "Liens, découvertes professionnelles, envies futures", j'aurai posé "Thomas
2063 Hirschhorn", puis je me serais dit Ok, ben dans ces deux points ça sera ça que je veux faire,
2064 puis du coup ça me donne aussi le nombre de paragraphes, ça ça revient de la philo hein, une
2065 idée par truc, et tout. Donc après quand je rédige vraiment ben j'ai en plus déjà posé à peu
2066 près le contenu que je vais mettre dans chaque truc. Ouais. C'est intense, mais je suis déjà
2067 dirigée, je sais plus ou moins là où je vais aller.

2068 **Tu te mets des balises de départ et t'as plus qu'à étoffer ?**

2069 Oui c'est ça, clairement.

2070 **Quel type d'émotions sont ressorties ?**

2071 Heu, y a une émotion un peu d'harmonie comme ça, parce que moi quand j'écris c'est
2072 vraiment moi qui écrit, je suis pas en distance avec moi-même. La distance avec moi-même,
2073 le regard critique sur mon travail, sur qu'est-ce que je vais mettre, justement je le mets avant,
2074 à travers la table des matières et ces documents, etcetera. Donc j'ai déjà pris cette distance. Au
2075 moment où j'écris, j'ai un sentiment d'harmonie avec moi quoi et de frénésie un peu. Et puis
2076 au moment où j'ai terminé, il y a un lien de fierté d'avoir réussi à retranscrire, par la fierté de
2077 ce que j'ai fait, mais d'avoir réussi à retranscrire ce que j'ai fait. Ce qui est des fois pas facile
2078 quoi. Synthétiser, etcetera. Je dirais ces trois émotions.

2079 **Et en termes d'investissement personnel ?**

2080 Pour moi c'est un document administratif, heu, que je trouve bien comme conclusion à un
2081 stage, ben justement il y a ces sentiments, ça permet de poser, ça permet de cadrer une
2082 discussion avec le PF et le référent, s'il n'y avait pas ce rapport de stage, je pense que ça serait
2083 une discussion qui pourrait être plus floue ou j'en sais rien quoi. Donc ça permet ça, après
2084 moi je dois avouer, ce rapport je l'ai plus retouché depuis que je l'ai donné, le rapport que j'ai
2085 écrit durant mon premier stage, je l'ai jamais relu, puis le rapport de mon pré-stage non plus.
2086 Après peut-être que dans dix ans, ça sera un document que je ressortirai ou machin, pour moi
2087 ça reste quand même un truc, heu, ouais, administratif où j'y mets beaucoup moins, j'y mets
2088 pas de passion, je travaille pas sur un rapport de stage comme je travaille dans mon travail. Ça
2089 fait partie de mon travail, parce que, ouais, c'est le côté administratif qui fait partie aussi de
2090 mon boulot, sauf que, ouais pis que maintenant quand je bosse on va pas appeler "Rapport de
2091 stage", on va appeler ça "Rapport d'activité" et ça fait partie.

2092 **T'as pas de notion de plaisir ?**

2093 Ah ben je dis, oui, y a un plaisir, comme je dis, en lien avec le sentiment de fierté, c'est en
2094 lien avec un plaisir que j'arrive à retranscrire mon travail, ça permet de le transmettre plus
2095 loin, d'en discuter, enfin d'avoir une base pour discuter, mais je pense qu'il a du sens, comme
2096 je dis, dans mon travail les rapports d'activité ça a du sens, que ce soit pour les partenaires
2097 financiers, que ça soit pour les collaborations, que ça soit pour soi-même de poser un regard
2098 critique et d'au-delà de le poser, de le retranscrire par écrit et tout. Heu, mais moi si j'ai fait
2099 un métier comme je l'ai fait, j'ai plus de plaisir quand je suis sur le terrain, quand je suis dans
2100 un truc créatif, que, mais j'aime écrire donc heu, oui j'ai un plaisir d'écrire. Mais là j'aimerais
2101 avoir plus, pour avoir vraiment un plaisir dans un rapport de stage, faudrait que les consignes
2102 soient beaucoup moins cadrantes, ou que j'aie la possibilité de prendre beaucoup plus de
2103 liberté. Alors ça oui, j'arriverais à avoir énormément de plaisir, ce qui n'est pas le cas, parce
2104 que ça c'est un document qui est pour moi administratif, comme les rapports d'activité dans le
2105 boulot en général.

2106 **Et avec des consignes beaucoup plus large, qu'aurais-tu produit ?**

2107 C'est compliqué maintenant de poser ça, mais. J'en sais rien ce que j'aurais fait. C'est
2108 difficile à, moi j'aurais de toute façon, j'aurais joué beaucoup plus sur la forme, parce que là,
2109 la forme, enfin c'est ce qu'on t'impose, y a aucun jeu là-dessus. Et pis, ouais, j'aurais joué sur
2110 la forme, je pense. Le fond, plus ou moins on retrouverait la même chose. Mais j'aurais pris
2111 des libertés là-dessus. Du coup il y aurait eu un déséquilibre je pense, dans ces points. Un
2112 point aurait été peut-être beaucoup plus exploité parce que ça avait du sens et que ça
2113 rejoindrait des autres choses enfin, plus une vision comme ça.

2114 **Tu n'as pas vécu de stress en l'écrivant ?**

2115 Non, parce que c'était, en plus c'était mon dernier rapport, ça faisait trois ans que je suis dans
2116 cette école, mes documents ils ont tous passés, enfin à part ceux que je savais que je devrais
2117 refaire et que j'ai refait, qui sont passés la deuxième fois, enfin, moi, enfin, je suis quelqu'un
2118 qui arrive à poser un regard critique qui comprend le contexte dans lequel je suis, donc quand
2119 je fais quelque chose, généralement, je sais si ça passe ou si ça passe pas. Et je me trompe
2120 rarement, ça peut m'arriver hein, mais du coup, ce document je savais que j'étais totalement
2121 capable de le faire et puis je savais que si je souhaitais je pouvais le faire pour qu'il passe.
2122 Donc pas de stress.

2123 **Quand tu le rédiges, tu penses aux gens qui vont le lire ?**

2124 Ouais, alors je pense que je m'adresse à l'extérieur. Ben déjà rien que la forme que je prends,
2125 de reprendre ça au niveau de la table des matières, les consignes de l'école, ben ça je
2126 m'adresse directement à ma prof, je lui dis voilà, ça signifie quoi, ça signifie que j'ai lu tes
2127 documents, que j'ai lu les consignes de l'école, que je suis capable de, que je les ai comprises,
2128 que je vais les retranscrire, enfin, donc oui, heu, à mon PF aussi, je pense à lui dans le sens

2129 que je vais essayer de donner des trucs clairs, que si j'avais envie d'être malhonnête, ben je
2130 vais éviter d'être malhonnête parce qu'il me connaît, qu'il verrait si je mens. Bon j'ai peut-
2131 être pas forcément besoin du PF pour avoir ce cadre, mais en fait, en tout cas le fait d'avoir ce
2132 PF, c'est clair que je vais pas mentir. Par contre, je vais omettre des trucs du coup, si j'ai
2133 envie de mentir.

2134 **Tu as omis des choses ?**

2135 Oui, alors clairement, j'avais omis tout un, au début j'avais pas lui comme PF, puis c'était un
2136 peu le bordel, ça j'ai omis, parce que c'était plus important sur le coup et que puis si on me l'a
2137 pas reproché, si on m'en a même pas parlé, c'est bien que ça avait pas de sens. Moi je pense,
2138 ce rapport, le premier truc, il s'adresse à ces deux personnes, il s'adresse à moi, le premier
2139 challenge, c'est de trier l'information et justement entre ce que moi j'aurais besoin d'écrire, et
2140 puis ce que les autres ils veulent entendre ce que l'école elle veut par rapport à
2141 l'uniformisation de tous ces rapports de stage, c'est à dire à travers les consignes, je pense que
2142 le challenge c'est de trier et puis de prendre qui ont du sens, qui sont essentielles.

2143 **Si cela n'avait été adressé qu'à l'école, le document aurait-il été différent ?**

2144 Non, je pense pas. Le seul truc qui viendrait à l'esprit, c'est que j'aurais pu me sentir libre
2145 justement de mentir, plus, parce qu'il n'y a pas le vis-à-vis. Mais je suis pas sûre que j'aurais
2146 eu besoin de mentir, je dis pas. Donc ça je sais pas.

2147 **Et au contraire, si cela n'avait été adressé qu'au PF ?**

2148 Ben de devrais faire un truc qui aurait eu une autre table des matières, j'aurais pas suivi les
2149 consignes de l'école. J'aurais posé moi-même la structure. Mais alors quelle structure, ouais,
2150 ça c'est compliqué pour moi de dire, parce que c'est, c'était y a une année quoi.

2151 **Vois-tu des avantages et/ou des inconvénients à ce double adressage ?**

2152 Moi j'ai l'impression que c'est, ben, l'avantage qu'il y ait le PF en tout cas, c'est qu'on te
2153 demande un stage sur le terrain et s'il y a personne du terrain, puis que moi au moment de
2154 l'évaluation ça veut dire que le terrain n'a finalement pas de poids, n'a pas de sens, donc heu.
2155 Pour moi ça serait absurde. Qu'il n'y ait pas l'enseignant, ça serait aussi absurde, parce qu'à
2156 un moment donné, ben ce stage, si on le fait c'est parce que c'est un des programmes de notre
2157 cursus, donc heu, c'est là le sens de l'enseignant. Après ça dépend quelle place il prend au
2158 sein de ce truc quoi. Mais je pense qu'un enseignant qui a en tête qu'il fait le lien entre l'école
2159 et le stage, pour moi ça a du sens. Un enseignant qui vient remettre en question par exemple le
2160 travail de l'étudiant, ça j'aurais plus de problèmes avec ça, parce que pour moi le PF, c'est
2161 justement ça sa position, de remettre en question qui se fait. Enfin voilà, moi je pense que les
2162 acteurs ont du sens tous, après ça va dépendre de comment la personne a établi son rôle, les
2163 avantages ou les inconvénients.

2164 **Et la relation que tu as avec ces personnes, penses-tu qu'elle a une incidence ?**

2165 Ben je pense. Moi j'ai eu que des PF avec lesquels j'avais d'excellentes relations, où on se
2166 disait les choses, où moi j'ai tout de suite posé ma manière de fonctionner, qu'on discutait et
2167 tout, donc ouais, oui, ça a de l'importance, mais...

2168 **Qui coulait de source ?**

2169 C'est ça. Après, avec l'enseignant, heu, la relation que j'ai avec ça influence ben justement je
2170 sais plus finement à qui je m'adresse quoi, parce qu'il y a l'école et il y a comment
2171 l'enseignant comprend son rôle au sein de l'école. C'est clair, avec la référente du deuxième
2172 stage, elle avait aussi été ma prof et si j'ai elle ou un autre enseignant, je sais que ils attendent
2173 pas la même chose des travaux qui sont imposés par l'école. Donc oui, ça va changer un peu
2174 mes prises de liberté.

2175 **Tu connais ses attentes à l'avance ?**

2176 C'est ça. Je sais déjà comment elle se situe par rapport aux consignes de l'école. Du coup,
2177 j'aurais pas fait le même rapport de stage si je m'adressais à la référente du premier stage.
2178 Enfin, pas le même, il y aurait plein de choses qui se retrouveraient, mais je pense que j'aurais

2179 eu des trucs différents. Et je l'ai eue à mon premier stage et je sais qu'elle a pas le même
2180 rapport aux consignes de l'école que la référente du deuxième stage. Donc ça oui, j'ai dû
2181 prendre en compte, mais après si j'ai un prof que je connais pas, heu, je vais ben respecter les
2182 consignes. Donc ça change pas radicalement, au final l'important c'est que, enfin au final ce
2183 que j'ai en tête c'est que je vais prendre en compte leurs consignes. Après, ma part de liberté
2184 entre les consignes et comment je vais réaliser ça, ça oui, comment je connais l'enseignant, ça
2185 peut interférer, il n'y aura pas des grandes conséquences.

2186 **C'est juste un réajustement ?**

2187 C'est ça.

2188 **Cela veut dire que ton premier rapport de stage il est un peu différent ?**

2189 Non, c'est juste que mon premier rapport de stage, ben je connaissais pas la référente, puis je
2190 l'ai découverte par le fait qu'elle a suivi ce rapport de stage. Et je sais qu'au deuxième du
2191 coup, je connaissais son fonctionnement et je pense qu'il y a des trucs que j'aurais fait un peu
2192 différemment.

2193 **Les insertions d'éléments théoriques, tu les fais parce que cela a du sens pour toi ou
2194 pour répondre aux attentes de l'école ?**

2195 Moi, c'est parce que ça a du sens pour moi, et puis que quand je fais, mais un travail
2196 d'écriture, pour moi c'est important qu'il soit documenté, qu'il y ait des références théoriques,
2197 pour moi c'est important vu que je suis dans du travail social et que je suis impliquée
2198 directement dedans, que mon regard apparaisse, mais c'est important pour moi qu'il soit
2199 soutenu ou contredit par des références théoriques.

2200 **Donc ce n'est pas un exercice scolaire, mais un exercice qui a du sens ?**

2201 Oui, clairement.

2202 **As-tu reçu un accompagnement du terrain pour rédiger le rapport ?**

2203 Ben non, là je suis autonome. Je suis totalement autonome, en plus voilà j'avais un PF qui
2204 connaissait pas cette école, donc heu, c'est moi qui l'ai informé de ce que je devais faire, donc
2205 non. Je lui ai dit, et pis ben de toute façon dans ma structure de travail, je rencontrais mon PF
2206 une fois par semaine, c'était une demande de ma part, discuter de choses et d'autres, puis
2207 avant la fin, ben, un des points c'était le rapport de stage. Je l'avertissais, "Ben voilà, je vais te
2208 le donner à ce moment là, peux-tu me le lire ? On se prend une demi heure, on en discute,
2209 puis après je l'envoie à l'enseignante".

2210 **As-tu reçu un encadrement de l'école ?**

2211 Non. J'ai, parce que dans mon contrat pédagogique tripartite, ce que j'avais fait, c'est que
2212 j'avais envoyé à la référente ma table des matières justement, le premier truc que je fais, pour
2213 lui dire "Ok, est-ce qu'il y a tout pour toi ? Est-ce qu'il y a un truc que j'ai mal compris sur les
2214 consignes machin ?". Puis là je l'avais fait l'exercice pour être au clair avec elle, et du coup
2215 comme j'avais déjà fait ce document là pour le rapport de stage, c'était bon, je savais que je
2216 comprenais les consignes, que je les comprenais dans le sens que le prof avait envie que je les
2217 comprenne, enfin, j'ai testé ça avec mon contrat pédagogique. Donc du coup j'ai pas
2218 demandé, ouais j'ai rien demandé.

2219 **Dans la formation, as-tu reçu un accompagnement ?**

2220 Ou lala, est-ce qu'on nous parle de notre rapport de stage ? Moi j'ai pas l'impression, non. En
2221 tout cas pour le stage en deuxième, sûr que non. Pour le stage en première, comme on est dans
2222 le tronc commun, puis on n'a pas vraiment un enseignant plus que d'autres, enfin, j'ai pas le
2223 sentiment qu'on nous parle du rapport de stage. Moi c'est un truc que j'ai toujours mis au
2224 clair en début de stage avec mon professeur référent d'école, en lien avec le contrat
2225 pédagogique tripartite, "Ok, quand". Mais en deuxième année, est-ce que, non, je sais
2226 qu'après le deuxième stage ce qu'on va faire, après le premier stage on va avoir un, on avait
2227 dû faire un bilan en classe où on avait dû reprendre notre bilan de compétences qu'on avait
2228 fait en première année et le bilan de compétences qu'on avait fait à la fin de notre rapport, de

2229 voir les, et puis quels sont les bilans, qu'est-ce qu'on a envie de développer dans notre dernier
2230 stage. On a fait un peu un travail à partir de ça, qui a duré une demi-matinée. Mais non, moi
2231 j'ai pas le souvenir.

2232 **Aurais-tu eu besoin de plus ?**

2233 Non (rire).

2234 **As-tu lu des rapports de stage d'autres étudiants ?**

2235 En pré-stage j'avais fait ça, pour justement, parce que pré-stage, il n'y a pas les consignes de
2236 l'école et puis savoir un peu la table des matières, donc j'avais plus lu la table des matières. Et
2237 puis là, là j'avais lu le rapport de stage de la seule personne, qui venait aussi, ben qui venait
2238 de l'IES, qui l'avait fait il y a deux ans. Mais je l'avais lu au moment de mon contrat
2239 pédagogique tripartite, ou juste après. Par curiosité sur le contenu, mais c'était pas une aide
2240 pour le mien. Surtout entre autre que les systèmes avaient changés quand lui il y était, il était
2241 pas encore sous le système Bachelor, donc, pour moi, c'était important d'avoir les consignes
2242 actualisées.

2243 **Penses-tu que cet exercice de rédaction t'a apporté quelque chose ?**

2244 Ben comme je dis, moi je prends ça comme un travail administratif qui fait partie de mon
2245 travail, que maintenant ben j'écris des rapports d'activité, c'est pas exactement la même chose
2246 que les rapports de stage, on est d'accord, mais c'est une manière de mettre en avant son
2247 travail, d'en parler, de structurer, de poser une évaluation, et puis ça ben oui, clairement ça a
2248 du sens. Après, sur la manière, moi je pense qu'il pourrait y avoir d'autres manières de le
2249 faire, mais, en même temps, ben l'école se met d'accord avec une structure, puis on fait avec
2250 cette structure.

2251 **D'autres manières, tu verrais quoi ?**

2252 Ben j'ai pas d'idées, enfin faudrait que j'y réfléchisse, moi si on me laisse libre, je pense que
2253 je vais faire un travail qui permettra d'atteindre le sens qu'on atteint avec ce travail là, mais
2254 qui sera différent.

2255 **T'as l'impression que ça amène un plus au stage ?**

2256 Moi je pense que c'est une excellente manière de conclure un stage. Pis moi je suis quelqu'un
2257 qui adore l'oral, qui adore le vécu, le vivre spontané, mais je suis quelqu'un qui adore l'écrit
2258 aussi, donc qui plus est, c'est pas un exercice qui va me poser problème à réaliser, donc du
2259 coup, ben c'est une belle manière de conclure. Je pense que quelqu'un qui a plus de difficultés
2260 à l'écrit, c'est peut-être plus compliqué pour lui de conclure avec un truc qui est écrit, qui est
2261 très structuré et puis qui.

2262 **Penses-tu qu'en écrivant tu as appris de nouvelles choses sur le stage, pris un autre
2263 recul ?**

2264 C'est difficile, parce que pour moi, pour écrire le rapport de stage, ça implique qu'on prenne
2265 du recul. Donc en effet, c'est un exercice qui nous fait prendre du recul, alors évidemment dès
2266 qu'on prend du recul, on apprend de nouvelles choses. Mais c'est pas à la fin où j'ai écrit ce
2267 rapport que je me suis dit : "Ah tiens, je découvre ça de moi-même". C'est l'exercice en lui-
2268 même qui impose ça.

2269 **Donc le fait de savoir que tu vas le rédiger à la fin fait que tu ne vis pas pareil ton stage ?**

2270 Ouais, alors ça c'est quelque chose, oui, enfin oui et non, parce que on le, enfin dans les
2271 bilans, enfin maintenant moi je fais des ateliers de prévention, je sais qu'à la fin je fais un
2272 bilan, et c'est pas le fait de devoir faire un bilan qui va changer ma manière d'être, mais ce
2273 que je dis, c'est que l'exercice en lui-même de faire un rapport de stage, ça implique de
2274 prendre du recul sur son travail, donc forcément qu'on découvre de nouvelles choses. Mais de
2275 là à découvrir des nouvelles choses, à prendre du recul et à ce que ça change mon rapport au
2276 stage que je viens de vivre, enfin pour moi, c'est un peu deux choses différentes. Le rapport
2277 impose cet exercice de recul, tu peux pas y échapper. Après il y a des personnes qui le font

2278 plus ou moins déjà avant, moi je sais que je le fais déjà avant en effet, mais il m'impose de le
2279 faire, donc ça fait partie de l'exercice.

2280 **Si on enlève le rapport de stage ?**

2281 Ben, moi je trouve pour l'instant pour moi, c'est la manière qui m'a permis de conclure
2282 chacun de mes stages. En tout cas, d'une manière générale dans mon pré-stage. Dans mon
2283 premier stage, vu qu'il y avait un enjeu que je viens de Suisse, que je quittais aussi, heu, ben y
2284 a des gens qui étaient devenus des amis, enfin, même si je restais dans un contexte
2285 professionnel on est d'accord, j'étais dans un Club pour jeunes un peu particulier avec une
2286 tranche d'âge entre 16 et 30 ans, donc les gens de 30 ans ils avaient aussi un autre rôle et puis
2287 du coup, heu, mon rapport de stage il m'a permis vraiment de conclure ma relation avec mon
2288 PF par exemple, à l'étranger, qui était une relation très forte et le rapport de stage a permis ok
2289 de le poser, mais ça a pas permis de conclure vraiment mon stage, passer à autre chose, puis il
2290 s'est trouvé que mon projet se terminait vraiment à la fin, et puis on faisait une inauguration,
2291 enfin le vernissage de ce que j'avais posé, aussi à la fin, donc ça à l'étranger c'était plus ça qui
2292 a permis de faire le bilan réellement, enfin de mettre une fin, mais parce qu'il y avait d'autres
2293 enjeux quoi. Heu, dans mon deuxième stage, d'une manière globale, le rapport de stage il
2294 permet la conclusion de ce stage, donc après si on l'enlève pour moi, on enlève cette
2295 conclusion, mais à mon avis si on enlèverait le rapport de stage, on mettrait autre chose qui
2296 permettrait ça. Mais je trouve que ce qui est important c'est de se dire enfin, chez moi il a
2297 permis toujours de poser quoi. Et pis ben, il, ben ça je l'ai déjà dit, ben c'est une base pour
2298 heu ben cadrer, diriger, poser l'évaluation orale et puis ça je trouve c'est toujours pertinent
2299 d'avoir quelque chose pour cadrer l'oral, parce que l'oral on sait... ça structure l'oral quoi.
2300 Donc ça je pense que si le rapport de stage est enlevé, je pense qu'il faudra faire, trouver le
2301 moyen de structurer l'oral voilà. Après pour moi-même, enfin dans mon rapport à moi, je
2302 pourrais m'en passer, je pourrais trouver d'autres moyens pour conclure.

2303 **Le rapport de stage t'a-t-il permis de préciser ton positionnement professionnel ?**

2304 Ben ça quand même, je pense que c'est plus aux personnes auxquelles je m'adresse qui fait
2305 que je vais, parce que comme je suis dans un stage, l'idée c'est que je suis en formation, et
2306 puis que un des objectifs de mon stage ça va être de clarifier ma posture professionnelle, donc
2307 du coup vu que j'évalue mon stage, je vais mettre en avant en quoi je clarifie ma posture
2308 professionnelle pendant le stage, et vu que je m'adresse à une enseignante et à mon PF, j'ai
2309 besoin de marquer "Ok, ben ce stage il m'a permis ça, ça, ça au niveau professionnel".

2310 **C'est une information que tu leur donnes mais la réflexion était déjà là avant l'écriture
2311 du rapport ?**

2312 C'est ça. Et face à moi, ben c'est un exercice de nouveau de trier, puis de choisir et puis de
2313 dire "Ok, je vais mettre ça en avant", mais c'est des choses desquelles je suis consciente, donc
2314 pour moi-même j'aurais pas besoin réellement de réécrire, parce que j'en suis consciente.
2315 Mais je pense que c'est important pour les gens auxquels je m'adresse, qu'ils voient que je
2316 suis consciente de ça, que j'ai fait ça effectivement, je sais le retranscrire.

2317 **Vois-tu d'autres choses à dire ?**

2318 Non, moi je pense l'essentiel pour moi c'est se dire que c'est un travail administratif et que
2319 c'est un travail qui est extrêmement cadré et voilà et du coup faut juste en être conscient, on
2320 est dans une école, on sait les enjeux que ça a d'être en formation, c'est pas étonnant quoi,
2321 mais je pense qu'il pourrait y avoir d'autres possibilités.

2322 **C'est comme dans un jeu, tu suis les règles du jeu ?**

2323 C'est ça. Et que il y a peu moyen de tricher et que, enfin moi si je réfléchirais à comment
2324 proposer ces rapports de stage, j'essaierais de l'ouvrir un peu et j'essaierais de faire en sorte
2325 que les gens ils puissent un peu tricher avec ça.

2326 **Qu'ils puissent se l'approprier autrement ?**

2327 C'est ça.

2328 **Je te remercie.**

2329 Puis c'est vraiment un outil que j'utilise pour moi, c'est vraiment un outil, enfin un écrit qui
2330 fait partie du métier, donc je l'utilise encore actuellement, comme je te dis, sauf avec un autre
2331 nom. Chez les animateurs, tous, dans tous les projets tu les écris, mais peut-être que
2332 l'animateur que tu vas entendre il fera pas le lien entre rapport de stage puis ce qu'il écrit.
2333 Mais t'écris toujours tes buts, tes objectifs, tes moyens, le déroulement de ton truc, un budget,
2334 puis ça pour moi, ce document là, ben c'est sur lequel tu vas te baser pour évaluer, donc
2335 t'auras un autre document, c'est le rapport d'activité justement, t'as ce document de base, puis
2336 le rapport d'activité ben ça va être l'évaluation entre ce document et puis ce qui s'est passé
2337 vraiment concrètement, donc du coup voilà, pour moi c'est, puis tous les animateurs
2338 travaillent avec ça.

6. Retranscription de l'interview de Delphine

2339
2340
2341
2342
2343
2344
2345
2346
2347
2348
2349
2350
2351
2352
2353
2354
2355
2356
2357
2358
2359
2360
2361
2362
2363
2364
2365
2366
2367
2368
2369
2370
2371
2372
2373
2374
2375
2376
2377
2378
2379
2380
2381
2382
2383
2384
2385
2386
2387

Quel âge avez-vous et quel âge aviez-vous lorsque vous avez rédigé le rapport de stage ?

Maintenant j'ai 26 et puis ben c'était l'année passée, donc j'avais 25.

Quel parcours scolaire et de formation avez-vous fait avant d'entrer à l'EESP ?

Alors bon ben j'ai fait après l'école obligatoire, j'ai fait mon gymnase et puis sachant pas vraiment encore très bien dans quelle voie j'allais me lancer, j'ai fait deux ans d'Uni en fait, en Sciences sociales. J'ai fait en Sciences sociales la première année, puis après j'ai essayé de rentrer en lettres plutôt en histoire grecque et puis je sais plus ce que j'avais pris encore, histoire des religions je crois. Et pis je crois que le système universitaire, ben j'ai jamais croché donc j'ai abandonné après deux ans et puis ben je me suis inscrite à l'école sociale et puis ben j'ai l'année un peu de préparation, enfin le stage probatoire. Et puis voilà, ben j'y suis quoi. Puis bientôt fini ! (rire). Là c'est ma dernière, en fait je suis dans mon dernier stage, donc heu, j'ai plus que le mémoire à rendre et puis voilà, c'est tout bon ? (rire).

Pour quelles raisons l'Université ne vous a-t-elle pas convenu ?

Mais, je crois, j'avais trop l'impression que c'était déjà le bourrage de crane et je savais pas où ça allait m'amener quoi, j'avais vraiment de la peine à, mais bon après je me dis, peut-être que si je l'avais fait à cet âge là, enfin, quelques années après je pense que j'aurais peut-être croché, mais à 18 ans j'arrivais pas à voir où ça allait m'amener en fait, je voyais pas où j'allais. Et puis bon, de sauter du gymnase à l'Uni moi ça m'a fait un grand choc en fait, je crois que j'ai jamais réussi à m'adapter (rire), le cadre et puis me retrouver un peu dans l'anonymat, heu, plus en petites classes et le fait aussi, ben niveau heu, niveau autonomie enfin, mais c'est de s'auto- heu, c'était un travail quand même assez particulier, c'était, niveau organisation de travail, je crois que j'étais pas encore prête à m'organiser moi par moi-même, donc voilà.

Et le gymnase, c'était en option socio-pédagogique ?

Ouais, alors en fait j'ai fait le gymnase, non j'ai fait la maturité mais en sportif, donc j'avais congelé les après-midi et puis j'étais, qu'est-ce que j'ai fait (rire), je sais plus les branches qui avaient, c'était, je crois que c'était en latin, j'ai fait du latin donc, heu, voilà, je crois que j'étais en latin-grec, option grec, donc, ouais, et pis c'est vrai c'était un système, ouais c'était chouette, j'ai bien pu profiter de faire mon sport en même temps et puis de, d'aller au gymnase après.

Qu'est-ce qui est à la base de votre choix de faire l'EESP ?

(rire) Ben en fait j'ai toujours baigné dans le social depuis que je suis toute petite, parce que mes parents sont éducateurs et puis j'ai habité heu, dans l'institution S, un internat pour enfants et adolescents. J'ai habité dans l'internat, puis c'est vrai que j'ai habité pendant 20 ans là-bas, puis au début je voulais pas faire comme mon papa et ma maman (rire), et puis heu petit à petit je me suis rendue compte que c'est là où je me plaisais le plus quoi, j'ai fait deux-trois camps avec des jeunes et puis que ben voilà, j'avais quand même, j'avais bu la potion magique (rire), tombée dedans quoi ! (rire) Donc heu, de fil en aiguille je me suis dit que c'était peut-être un métier pour moi aussi (rire). Donc heu, puis ouais, j'ai eu le système aussi, alterner théorie et pratique, c'est un truc qui m'a plu, c'est justement à l'opposé de l'Uni où il y avait, il me semblait qu'il n'y avait que de la théorie, puis je voyais pas comment le mettre en pratique. Là, je, j'avais cette possibilité avec cette formation là, donc ça m'a aussi convaincue d'aller dans ce sens.

L'encadrement vous convenait mieux ?

Oui, exactement, puis la taille de classe et puis c'est vrai que bon, même si on arrive on est des grandes volées, on se retrouve quand même en petits groupes et puis heu, je pense que c'est quelque chose aussi qui me convenait mieux sur ce moment là quoi, voilà.

2388 **Vous considérez avoir eu un bon parcours scolaire auparavant ?**

2389 Ben j'ai jamais eu de difficultés en fait, voilà, j'ai jamais eu besoin de vraiment beaucoup

2390 bosser (rire), ouais et puis ça m'a jamais posé de problèmes, j'ai toujours pu un peu faire ce

2391 que je voulais, et puis, voilà.

2392 **Vous n'aviez donc pas d'appréhension à l'entrée dans l'école ?**

2393 Non, je pense pas, j'avais aucune appréhension par rapport à ça, non, vraiment pas. Au

2394 contraire, je pensais que d'avoir suivi des cours à l'Uni, je me sentais assez confiante pour

2395 venir ici, quoi. Puis après avoir vu les deux premiers jours, je me suis dit " Ah, c'est bon ! "

2396 (rire), "On nous maternelle, c'est bon !" (rire). Donc voilà, et puis après c'est vrai que le

2397 système, enfin je trouve que tout ce qui était examens, évaluations ici, heu, ben ça me

2398 convient assez bien aussi. Enfin, les dossiers, les recherches, heu, tout ça par écrit ça me

2399 convient pas mal (rire). Donc voilà.

2400 **Vous avez donc un bon rapport avec l'écrit ?**

2401 Ouais, ouais, moi j'ai, en fait j'ai toujours écrit, et puis j'ai, j'aime bien écrire, donc voilà.

2402 Puis c'est vrai que j'ai toujours pris le temps d'écrire, je sais pas, déjà petite j'avais un journal

2403 intime, après heu, après c'est vrai que j'aime bien écrire des trucs, enfin sur le sport, sur heu,

2404 voilà, j'ai toujours un rapport à l'écriture, enfin ça me plaît, donc heu voilà, ça me dérange pas

2405 d'écrire.

2406 **Vous avez choisi l'orientation éducation sociale ?**

2407 Ouais, en fait je crois, j'ai un peu hésité avec l'animation, parce que c'est vrai, le groupe

2408 d'amis que je me suis un peu créé là, ils allaient tous un peu dans cette direction, puis je me

2409 suis dit (rire), ils ont essayé de m'influencer je pense (rire). Mais je crois que, ouais,

2410 l'éducation ça me correspond plus, je pense. Mais voilà, après je, je risque de changer de voie

2411 aussi, en me connaissant, moi là je travaille, en fin je fais un stage dans des classes

2412 spécialisées, parce que heu, je touche à l'enseignement, et puis ça me plaît aussi pas mal, je

2413 me dis que ça pourrait être une voie aussi future, que je pourrais suivre.

2414 **Vous n'avez pas pour l'instant un projet ?**

2415 Heu, pour l'instant je pense que je vais arrêter mes études, (rire), enfin arrêter, en tout cas

2416 mettre entre parenthèses, j'aimerais bien rentrer réellement dans le monde du travail, ça me

2417 plairait bien quand même, pour un petit moment. Puis quitte à reprendre mes études si j'ai le

2418 courage, après.

2419 **Quelles expériences professionnelles en lien avec le travail social aviez-vous eues avant**

2420 **d'entrer à l'école ?**

2421 Qu'est-ce que j'ai fait, j'ai fait deux-trois camps colonie de vacances en tant que monitrice

2422 heu, ça j'ai fait, heu, j'ai fait, ben j'ai fait mon stage heu, dans un centre logopédique, et puis

2423 heu, j'ai fait des remplacements dans l'institution S en fait, comme éducatrice. Donc heu, non

2424 formée. Puis voilà, après j'ai fait mon stage dans l'institution T, dans un internat avec des

2425 enfants et adolescents, et puis là je fais mon stage dans une institution pour personnes en

2426 situation de handicap mental avec des troubles psychiques (l'institution U) dans le secteur

2427 enfants avec des classes spécialisées.

2428 **Quel était le contexte de stage durant lequel vous avez rédigé le rapport de stage ?**

2429 **C'était le stage de formation pratique 1.**

2430 Oui.

2431 **C'était un choix personnel ?**

2432 Heu, oui, oui oui, c'était complètement mon choix, je voulais absolument mettre là mon post-

2433 il (rire) ! Non mais, ouais, déjà rien que le, en fait, heu, ouais, dans le social c'est assez petit,

2434 puis il y avait une personne que j'avais pu rencontrer heu, dans l'institution S, qui était

2435 directeur dans cette institution, qui, je pense qu'il m'a marquée, c'est, ouais, c'est quelqu'un

2436 qui m'a marquée et puis heu, j'avais vraiment envie de travailler avec lui, donc heu, voilà, je

2437 profitais de mon stage pour aller là-bas, puis c'est vrai que j'ai pas pris non plus de trop grand

2438 risque, parce que niveau population, enfin, les jeunes heu, les ados en difficultés, ben je
2439 connaissais quand même, donc heu, puis c'était aussi peut-être une autre façon de me séparer
2440 de l'institution S, puis, enfin, de voir un autre fonctionnement aussi avec un même style de
2441 population, que ouais, c'était un choix.

2442 **L'expérience a-t-elle correspondu à ce que vous attendiez ?**

2443 Heu, ben, par rapport aux enfants, aux jeunes que j'ai pu côtoyer, complètement, enfin je me
2444 suis pas du tout trouvée face à quelque chose de, que je m'y attendais pas. Mais c'était plutôt
2445 de niveau, heu, niveau collègues et niveau, ouais tout ce qui est collaboration entre collègues,
2446 enfin, fonctionnement institutionnel, enfin, je pensais pas que ça allait être comme ça (rire).

2447 **Dans quel sens ?**

2448 Heu, ben c'était assez explosif en fait, et puis dans ma tête je me suis dit en travaillant avec
2449 des jeunes quand même, qui sont parfois assez compliqués, heu, j'ai toujours pensé qu'il
2450 fallait avoir un (rire), un groupe d'adultes quand même soudés et puis qui se tiraient pas dans
2451 les jambes, alors que c'était pas le cas, alors que c'était super explosif et puis, fatiguant au
2452 final, ouais, au final, j'ai pris, enfin, mon énergie était plus sur mes collègues et tout ce
2453 fonctionnement institutionnel, que sur les gamins quoi. Donc, heu, là, je, ouais, c'était peut-
2454 être ça qui était compliqué, c'était ça qui m'a peut-être un peu surprise, puis, j'ai dû aussi un
2455 peu prendre du recul par rapport à ça.

2456 **Vous diriez que vous avez eu un vécu difficile de stage ?**

2457 Heu, je dirais pas difficile, mais heu, bon assez riche, parce que je pense que heu, il n'y a pas
2458 d'équipe qui va vraiment bien en soi à mon avis, mais heu, (rire), là, heu, spécialement plus
2459 avec des jeunes qui ressentent tout ça pour finir et qui nous font bien comprendre qu'ils ont
2460 compris que (rire), qu'on n'était pas d'accord entre nous, donc heu, ça explose
2461 automatiquement, et puis heu, ouais, voilà, (rire), mais je pense que je m'y attendais un bout
2462 quand même, on peut dire, mais pas autant, heu, et puis en fait peut-être ce que je m'y
2463 attendais pas c'est je pense que j'ai jamais vraiment réussi à à, parce que j'étais trop
2464 impliquée au final, puis j'aurais toujours voulu être un peu moins impliquée que ça, pour finir
2465 j'étais trop dedans pour heu, ouais, pour prendre assez de recul et puis, pour que ça me passe
2466 au-dessus, parce que voilà, je faisais que cinq-six mois, donc heu, qu'est-ce que j'en avais à
2467 (rire) ! Voilà quoi, leur histoire, leur conflit, au final j'aurais pu les mettre de côté, mais, j'ai
2468 pas réussi, ça c'était compliqué.

2469 **Donc vous étiez émotionnellement prise ?**

2470 Ouais, c'est ça. Donc voilà, c'est peut-être ça qui m'a, ouais, qui m'a peut-être heu, il y avait
2471 un écart justement entre mes attentes et ce qui s'est passé.

2472 **Comment s'est passé la relation avec la PF ?**

2473 Alors ça, ouais, alors franchement ça c'était parfait, parce que en plus, heu, en fait c'était, on
2474 travaille par petits groupes dans l'institution T, et puis elle elle était pas sur mon groupe, donc
2475 je travaillais pas directement avec elle, et puis heu, ça dès le départ c'est un truc qui m'a bien
2476 plu, parce que (rire), voilà, on n'a pas le regard de sa, de la personne qui va nous évaluer au
2477 final, puis pour moi, je peux plus être moi en n'ayant pas ce regard là et puis prendre un peu,
2478 investir les lieux tranquillement. Et puis je trouvais que c'était pas mal comme heu, ouais
2479 c'était vraiment un bol d'air d'aller la retrouver, parce que aussi c'était assez réguler nos
2480 rencontres, donc heu, elle vivait pas ce que je vivais et puis je, ouais, c'était vraiment quelque
2481 chose d'assez agréable.

2482 **Ca vous aidait à prendre du recul ?**

2483 Ouais, exactement, ben c'était quelqu'un, pas complètement extérieur, mais qui vivait pas les
2484 mêmes choses, donc j'avais, elle me permettait d'avoir une réflexion un peu plus, heu,
2485 extérieure.

2486 **Le rapport de stage a-t-il été accepté tel quel ?**

2487 Alors il a été accepté comme il est (rire), le référent de l'école, il m'a fait peur quand il, parce
2488 que c'est vrai que j'hésite chaque fois à rendre, enfin, chaque fois j'ai un doute quand je rends
2489 mes écrits, parce que des fois j'arrive pas à être scolaire, puis à être carrée comme, parce que
2490 souvent on nous donne une marche à suivre, puis ça c'est un truc que je supporte pas (rire). Et
2491 puis heu, chaque fois j'ai des doutes, puis qu'en arrivant il a dit, il me fait, "Ouais mais, c'est
2492 un rapport de stage où vous avez pas du tout suivi", et puis je fais "Ouais, je j'ai de la peine à
2493 suivre". Puis il me dit « Mais ouais, mais heu », puis en rigolant il me fait "Mais il est
2494 complet" (rire) ! Donc c'est vrai qu'il m'a fait douter trente secondes sur le fait que j'aie
2495 réussi ou pas et puis heu, ouais, mais c'est vrai que j'ai vraiment de la peine à suivre une
2496 marche à suivre. Mais c'est comme dans l'éducation, je pense que je déteste les protocoles
2497 (rire) ! Donc voilà, et puis heu, moi j'ai besoin de m'éclater en écrivant, j'essaye toujours de
2498 penser à celui qui lit, qui j'espère qu'il prend du plaisir. C'est aussi un truc, mais ouais, (rire),
2499 donc il a été accepté.

2500 **Quels retours sur le rapport avez-vous reçu du référent ?**

2501 Ben la première question qu'il m'a posée, c'était heu "Vous êtes plus à l'aise à l'écrit ou à
2502 l'oral ? ", puis ouais (rire), évidemment, enfin il connaissait très bien la réponse. Mais c'est
2503 vrai que l'écrit ça me pose aucun problème, puis l'oral j'ai beaucoup plus de difficultés quoi,
2504 donner mon avis, mon opinion, tout ça. Puis je pense qu'il devait très bien l'avoir senti. Et
2505 puis, ben je pense qu'il m'a dit qu'il était original et qu'il sortait de l'ordinaire, puis c'était un
2506 de mes objectifs honnêtement. Voilà, j'ai, qu'un prof me dise ça, qu'il ne s'est pas ennuyé en
2507 le lisant, ça me fait plaisir quoi. Et puis heu, je sais plus ce qu'il m'a dit encore, mais c'est
2508 vrai qu'après, heu, après c'est vrai qu'il a pointé le doigt sur le fait que ben j'étais à l'aise à
2509 l'écrit, que je prenais un certain plaisir, puis que je suivais pas forcément heu, du début
2510 jusqu'à la fin le cadre et puis tout ça, que lui ça lui plaisait, mais que peut-être pour d'autres
2511 c'était plus compliqué, puis que on va me demander peut-être autre chose quoi, qu'une autre
2512 personne exige un complément ou autre chose.

2513 **Quel retour aviez-vous reçu de la PF ?**

2514 Ouais, alors elle aussi elle a apprécié, elle m'a demandé aussi si elle pouvait faire lire un peu
2515 autour d'elle, puis heu, ouais, ils étaient assez contents de ce que j'ai pu rendre par écrit. Donc
2516 heu, puis je crois que j'étais aussi assez contente, ouais, moi ça me permet aussi de poser les
2517 choses heu, parce que j'ai l'impression que c'est quand même un métier où on est tout le
2518 temps dans l'action, dans, puis là en plus avec des gamins comme ça, tout le temps un peu
2519 dans le spontané, l'action, puis je dirais pas que c'est pas réfléchi ce qu'on fait, mais, c'est
2520 vrai qu'on est toujours dedans quoi. Et puis pour moi, l'écriture ça me permet un certain recul
2521 et puis, ben voilà, je me pose et je réfléchis sur ce que j'ai fait, ce que j'ai dit, comment
2522 c'était, et puis ça me permet juste une prise de distance quoi. Puis je crois que j'en ai besoin,
2523 j'ai toujours fonctionné comme ça donc heu. Puis heu, ouais, c'est vraiment une façon de, de,
2524 de combiner pratique et justement peut-être théorie, ou peut-être même, le fait de se raconter,
2525 c'est peut-être quelque chose qui, qui me plaît et qui permet aussi d'apprendre à mieux se
2526 connaître, donc pour moi c'est aussi quelque chose d'assez, de connaissance de soi l'écriture.
2527 Ca me permet ça.

2528 **Quand vous écrivez, vous avez le sentiment que ça fait émerger des éléments nouveaux ?**

2529 Ouais. Complètement, et puis le, le fait de poser par écrit déjà, je vois mieux où j'en suis et
2530 puis ce que j'ai besoin et puis après j'ai aussi des idées qui voilà, mais c'est vrai que moi ça
2531 me permet de savoir où j'en suis.

2532 **Vous avez des exemples de choses qui ont émergé grâce à l'écriture du rapport ?**

2533 Ouais, alors, si je réfléchis (elle feuillète le rapport), ouais, je vois ce que vous voulez dire,
2534 mais tout ce qui est "Découvertes", j'ai fait un chapitre "Découvertes" je crois, et puis, ben
2535 c'est vrai, quand je pose un regard sur ces jeunes, quand je suis dans l'action des fois ils me
2536 pompent l'air des fois, enfin j'ai (rire), ils m'énervent, ils me gonflent, des fois j'ai pas envie,

2537 enfin, je me rappelle, j'avais pas envie de me lever, quoi, ils me gonflaient. Mais le fait
2538 d'écrire sur eux, et puis de, ouais, et puis ce que j'ai vécu avec eux et ben, je comprends où ils
2539 en sont, je comprends où moi j'en suis, et puis aussi des résonnances, qu'est-ce qui, qu'est-ce
2540 que j'ai peut-être fait faux, ou dit de faux, enfin il y a plein de choses comme ça où je me dis,
2541 "Ah ouais, j'aurais pas dû réagir comme ça, j'aurais pas dû...". Et puis après il y a aussi, j'ai
2542 fait aussi un chapitre sur la collaboration où heu, là aussi ça m'a permis de prendre du recul,
2543 de poser par écrit, je me suis dit "Pour finir on fonctionne comme ces gamins quoi" (rire). Et
2544 puis voilà. Mais je pense que aussi avant d'écrire je lis beaucoup en fait, et puis le fait de lire,
2545 ça me permet aussi une réflexion sur ce que je lis, et puis après je peux poser aussi, mais ma
2546 première démarche c'est de lire d'abord, je sais pas, j'ai toujours plein de bouquins pas
2547 forcément sur le social ou l'éducation ou quoi que ce soit, mais, j'ai des bouquins que
2548 j'emmène, et puis que heu, c'est une période où je les lis et puis des fois ça m'aide à voir dans
2549 quel, ouais où j'en suis aussi, où j'en suis dans mes réflexions, mes idées. Donc ça aussi ça
2550 m'aide à approfondir et puis heu, aussi à sentir comment je suis à ce moment là pour finir,
2551 parce que, on joue quand même, c'est quand même une grande part heu, de l'éducation il me
2552 semble, de, d'abord se connaître et puis de savoir où on en est, et puis.

2553 **D'où aussi les citations qui apparaissent dans votre rapport ?**

2554 Ouais, exactement. C'est vraiment, puis je pense, je crois que j'ai pas tout mis, c'est pas tout
2555 des bouquins qui traitent sur le social en fait, c'était vraiment mes lectures que je faisais à ce
2556 moment là. Et puis moi je pense, en tout cas pour moi, mes lectures que je vis au gré du vent
2557 (rire), ben c'est quelque chose, ça dit aussi quelque chose sur ce que je suis et ce que je vis à
2558 ce moment là. Et puis je trouve que ça fait un texte, voilà, je sais pas (rire), ouais, j'aime bien
2559 mettre des citations.

2560 **Ce n'est donc pas du tout une approche scolaire, mettre de la théorie parce que l'école
2561 attend cela.**

2562 Ah, non non non, non, je pense vraiment pas. Non, je pense c'est pour moi (rire),
2563 honnêtement, parce que je fais des lectures, et puis il y a des phrases qui me, ouais, que j'aime
2564 bien, que j'aime bien faire ressortir et après j'essaye de les faire sortir dans le texte, parce que
2565 ça me parle en fait. Mais ça veut, voilà, j'avais même pas pensé (rire) à ça.

2566 **Parce que pour d'autres étudiants, c'est l'inverse.**

2567 Ouais, je pense (rire), ouais. Non non, mais je sais que des fois ils nous demandent cinq
2568 citations dans un (rire), mais j'en mets tout le temps, donc heu. Mais ouais, non alors moi
2569 c'est rien, je crois pas que ça à voir.

2570 **Dans la manière dont vous vous y êtes prise, il y a des lectures, et quoi d'autre ?**

2571 Bon alors, il y a, bon je pense que ma PF elle m'a quand même pas mal guidée par rapport à
2572 tout une réflexion aussi, que ce soit un peu les trucs que j'aime pas faire non plus, mais
2573 analyse, machin, je sais plus ce que c'était, analyse de situations, heu, le journal de bord
2574 j'aime bien, je trouve ça, c'est chouette, mais heu, les analyses de situations, ça ça m'énerve
2575 (rire), mais c'est tout des outils pour finir qui, et puis heu, comment on appelle ça, les
2576 objectifs là, ouais, le contrat tripartite, ça aussi ça m'avait, pfff, je trouvais ça tellement carré,
2577 je j'ai eu de la peine quoi, et puis pour finir je me suis rendue compte que ouais, c'était
2578 vraiment utile au final. Rien que pour aussi écrire le rapport.

2579 **Dans quel sens ?**

2580 Ben ça reste quand même un, ouais un plan de, un plan, pour pas trop, parce que moi j'aurais
2581 tendance à faire aussi beaucoup trop de trucs et puis à me disperser, alors ça m'a cadrée (rire).
2582 Donc voilà, je suis pas partie dans tous les sens, je pense ça ça m'a été utile. Et puis heu,
2583 ouais, elle m'a donné des outils heu, c'est vrai, analyse de situations, et puis, comment je
2584 fonctionnais aussi, puis moi, dans l'action, comment je suis, puis après, voilà, je pense que je
2585 fonctionne aussi, je repère assez vite les personnes ressources qui peuvent m'aider aussi à
2586 avoir un certain recul, après je suis allée un peu toquer chez les gens qui pouvaient me

2587 permettre aussi de réfléchir, puis d'écrire quelque chose comme ça. Mais c'est vrai que après,
2588 il y a aussi mes lectures qui, je pense qui sont peut-être le squelette de tout ce que j'ai écrit.

2589 **Dans il y a quand même un travail de la pensée avant même d'écrire ?**

2590 Exactement, mais je me rends compte que je fonctionne comme ça. Et puis là je suis en plein
2591 stage, je, je commence aussi déjà à réfléchir à ce que je vais écrire, à ce qui me, et puis heu, et
2592 puis je commence déjà un peu à essayer, c'est des moments très informels au final, mais c'est
2593 vrai de se poser, boire un café, puis discuter heu, de ce qu'on vit, c'est heu, c'est déjà un bout
2594 de réflexion pour heu, pour mon rapport de stage. Et puis heu, ouais puis toujours le fait de,
2595 de maintenant, actuellement, heu, en 2010, au mois de mai, où j'en suis quoi, dans mes
2596 opinions, dans ce que je veux faire, dans comment je vois ce qui m'entoure, ça c'est aussi, je
2597 pense que ça dépend, ça donne aussi une couleur à ce que je, parce que moi quand j'ai relu le
2598 rapport, maintenant j'en suis plus du tout là. Je, ouais.

2599 **Ca marque l'évolution ?**

2600 Ouais, exactement. Je me rends compte, mais (rire), voilà, des trucs que j'aurais pas du tout
2601 écrit comme ça aujourd'hui, mais bon, ça c'est dans les rencontres qu'on peut faire, dans ce
2602 qu'on vit, je crois.

2603 **C'est comme le témoin de l'évolution à un moment donné ?**

2604 Ouais, je pense. Puis, j'ai déjà deux-trois idées pour mon prochain rapport où je me dis,
2605 « Ouais, j'aimerais bien parler de ça », en fait, c'est tout ce qui m'imprègne actuellement en
2606 fait. Donc heu, voilà.

2607 **C'est à dire qu'en vivant le stage, vous avez en arrière fond l'idée de la rédaction du
2608 rapport ?**

2609 Ouais, mais je crois qu'il y a déjà des thèmes que j'aimerais bien parler, que je vais insérer,
2610 que j'avais déjà avant de commencer mon stage, enfin je cherchais heu, enfin peut-être pas
2611 pour celui-là, parce que, ouais mais même, pour celui là, je sais déjà ce que j'ai envie de
2612 parler, je sais, avant le stage, je pense. Et puis après il y a des choses qui se rajoutent, parce
2613 que voilà, mais ouais, je crois que c'est vraiment dans l'état où je suis. C'est un peu
2614 thérapeutique en fait, je crois (rire) ! Je sais pas (rire) !

2615 **A quel moment passez-vous à l'écriture proprement dite ?**

2616 C'est toujours à la der, c'est horrible. Ouais, c'est toujours à la der. Mais, heu bon après ça va
2617 assez vite. En fait, je me rends compte que j'ai, parce que j'ai, j'ai toujours tout un peu en
2618 tête, donc après ça va assez vite. Je pense que, non mais, en une semaine je le fais quoi. Mais
2619 c'est parce que, ça a mûri quoi, je pourrais pas être devant mon ordinateur heu, ouais, mais
2620 c'est comme dans tous mes autres écrits, un peu plus théoriques, où on parle un peu, ouais,
2621 c'est, je le mûri en allant chercher justement des bouquins, des trucs comme ça, qui me
2622 passent par la tête, et puis après ben voilà, je ponds quelque chose. Mais heu, mais j'arrive pas
2623 à m'y prendre à l'avance en plus.

2624 **Enfin par écrit, parce qu'il se prépare à l'intérieur et quand c'est mûr vous l'écrivez.**

2625 Ben voilà, puis généralement c'est la der (rire). Je suis toujours un peu, ouais, je suis toujours
2626 un peu coincée par le temps. Puis des fois ça m'énerve, parce que chaque fois, j'ai
2627 l'impression que c'est un peu bâclé, j'aime pas les, en fait j'aime bien finir mon texte, mais en
2628 fait j'aime pas quand il est bâclé, parce que la fin, je trouve que c'est le plus important dans le
2629 texte, alors voilà, j'essaye de toujours avoir une fin bien, au moins. Mais heu, ouais, voilà.
2630 Mais il y a des trucs où j'ai beaucoup plus de difficultés, ben ça, je pense que pour moi c'est
2631 assez facile et puis ça va assez vite, mais je pense que j'ai plus de difficultés dans d'autres
2632 trucs ouais, plus théoriques justement, là c'est un peu plus compliqué. J'essaye toujours de
2633 faire en sorte que j'aie un petit bout pour sortir du cadre, mais.

2634 **Un bout de créativité, d'originalité ?**

2635 Ouais, voilà, pour moi, c'est la notion de liberté aussi. Mais voilà, (rire), je pense que j'ai
2636 besoin d'être un peu libre sur ce que j'écris. Sinon en fait je m'embête quand j'écris, donc

2637 c'est pas le but (rire). Donc voilà, après des fois la liberté ça peut faire peur à certaines
2638 personnes, c'est pour ça que (rire), c'est pour ça que les consignes d'évaluation sont aussi
2639 carrées, je pense, mais voilà.

2640 **Vous questionnez-vous sur votre marge de liberté ?**

2641 Ca oui, ben il faut toujours faire, enfin moi j'ai toujours ça un petit bout dans la tête à qui, qui
2642 va me lire en fait, alors heu, voilà, j'essaye de m'adapter quand même la moindre, et pis heu,
2643 malgré tout, j'essaye d'avoir toujours les éléments importants qui sont dans mon texte, et puis
2644 heu, mais au final, je pense si on réfléchit un petit peu, heu, on sait très bien ce que les profs
2645 veulent (rire). Ouais, je, c'est vrai que, aussi je réfléchis par rapport à ça, c'est, ils veulent
2646 quoi, ils veulent entendre quoi au final ? Pis ça aussi, après, je leur donne ce qui leur fait
2647 plaisir (rire).

2648 **Et là, dans ce rapport de stage ?**

2649 Ben, c'était la partie la plus énervante, c'était cette partie d'objectifs réussis ou pas, ça il
2650 voulait, donc je lui ai donné (rire). Mais c'est pas celle qui me fait le plus plaisir à écrire.

2651 **Mais elle a du sens pour vous quand même ?**

2652 Oui, oui ça a du sens, oui ça a du sens, ouais, je pense que ça a du sens, mais heu, c'est pas le
2653 plus important pour moi je crois, ces objectifs, au final. C'est une façon, faut bien évaluer,
2654 donc, c'est une façon d'évaluer, je pense. Mais, ouais, c'est pas quelque chose qui me
2655 passionne.

2656 **C'est plus scolaire ?**

2657 Ouais, c'est vraiment une espèce de, c'est le canevas, ben il faut, voilà, mais c'est vrai que
2658 j'essaye toujours à ce que les éléments heu, à ce qu'il y ait les éléments qu'ils demandent,
2659 puis après j'essaye de faire quelque chose (rire) avec un peu ma couleur. Mais en fait, j'ai
2660 jamais été vraiment beaucoup, les textes que j'ai rendus, j'ai jamais été vraiment beaucoup,
2661 enfin on m'a jamais dit heu, ça va trop loin, ou quoi que ce soit. Il me semble que les gens ont
2662 toujours pris du plaisir.

2663 **Vous avez de bonnes notes en général ?**

2664 Ouais, ouais. Donc je me dis, pour finir, je suis pas sûre que les profs aiment vraiment le
2665 scolaire. C'est peut-être, (rire), je sais pas, c'est peut-être les élèves en fait qui aiment que ce
2666 soit scolaire (rire).

2667 **Que ça rassure.**

2668 Ben ouais, je pense. En tout cas les profs, je sais pas (rire), ou je suis tombée chaque fois sur
2669 ceux qui (rire).

2670 **En même temps si vous donnez ce qui est demandé, mais sous une forme originale.**

2671 Ouais, c'est vrai, mais j'ai des fois j'ai l'impression de prendre beaucoup de liberté, et puis
2672 (rire), je me suis dit, "Mais c'est quand que ça va déranger une fois ?" (rire), mais si ça
2673 dérange jamais, c'est bien (rire).

2674 **Vous connaissiez le professeur référent d'avant le stage ?**

2675 Ben je l'avais eu plutôt heu, dans deux-trois cours, comme ça, mais pas beaucoup en fait,
2676 mais heu, je sais pas, je le trouve déjà, sa tête, je le trouve sympathique, je le trouve
2677 charismatique en fait. Et puis, heu, ouais, et pis je pense que j'ai vraiment pensé à, bon il m'a
2678 fait la réflexion là, un jour, je l'ai vu, il m'a dit "Ouais, vous écrivez pas pour moi, vous
2679 écrivez pour vous". Mais oui (rire), mais je pense que je savais où je pouvais aller avec lui, et
2680 puis voilà. Mais heu, puis ça me plaît bien de partir comme ça (rire), donc voilà.

2681 **Du coup, dans quel état d'esprit avez-vous rédigé le rapport ?**

2682 Ben, heu, bon ben j'ai eu du plaisir, j'ai eu, ouais, à aucun moment je me suis dit "Oh, j'en ai
2683 marre", voilà. Heu, et puis, ouais ben ça m'a permis aussi de me poser et puis de me souffler.
2684 Puis, le temps il est un peu suspendu dans ces moments là, j'aime bien. C'est vrai qu'on est
2685 tout le temps à 100 à l'heure, puis heu, ben j'étais un peu dans ma bulle, c'est cool (rire).
2686 Parce que, c'est vrai que c'est pas un métier, ouais, c'est fatiguant des fois, donc heu, de

2687 relever les points positifs, les points qui ont été, qui n'ont pas forcément été, ouais, je trouvais
2688 que c'était, c'est aussi une façon de dire, "Ben, c'est fini aussi, le stage c'est fini", voilà, puis
2689 de tirer aussi un bilan. Je pense que c'est aussi, ça permet ça. Et puis heu, peut-être aussi
2690 d'avoir un, c'est drôle parce que peut-être j'avais une certaine rancœur envers certains et
2691 certaines personnes dans l'institution, puis en le posant par écrit je me suis dit "Ah ouais, je
2692 comprends mieux, ouais", une forme de, j'arrivais à comprendre puis à excuser quoi, je pense,
2693 après l'avoir écrit.

2694 **Cela relativise ?**

2695 Ouais, ça relativise, exactement, justement, je me suis dit "Ah, je comprends".

2696 **Donc ça répare un peu ?**

2697 Ouais, exactement, c'est un peu une réparation. Et puis heu, en fait j'avais oublié, parce que
2698 heu, en fait je l'ai retouché, parce que je l'avais fait lire à, justement au responsable
2699 pédagogique et puis heu, il m'avait dit "Ouais, mais il manque quelque chose quand même",
2700 puis heu, je sais plus, c'était justement sur le fait que j'étais trop positive (rire), il m'avait dit
2701 que j'étais trop positive et puis heu, parce que c'est vrai qu'il c'était passé beaucoup de
2702 choses dans l'institution, puis c'était, c'était assez rude, explosif, mais heu, je crois que je le
2703 dis (elle feuillète le rapport), je sais plus, mais heu, j'avais pas envie de faire une série
2704 d'événements comme ça heu, dramatiques, de ce qui c'était passé, je voyais pas vraiment le
2705 sens. Mais, j'ai fait un petit paragraphe, mais je me rappelle plus.

2706 **Oui, à un moment donné, vous dites que c'est pas le but de citer tous les événements.**

2707 Ouais, puis je suis partie sur une réflexion sur la présence de l'adulte en fait, et puis heu,
2708 ouais, mais je sais pourquoi j'avais écrit ça. Mais je sais, parce que j'avais écrit ça parce que
2709 je trouve que les personnes qui travaillaient avec moi elles étaient assez défaitistes et puis heu
2710 négatives sur tout ce qui se passait. En fait j'avais pas du tout envie de parler, je crois que
2711 j'avais, mais peut-être aussi que j'avais, c'était inconscient ou j'en sais rien, mais j'avais
2712 envie qu'ils le lisent aussi mes collègues. Donc j'ai fait aussi en sorte que, ouais, de faire
2713 passer un message aussi, bon c'est peut-être un peu hautain de se dire ça, enfin, on se la pète
2714 un peu, mais, mais j'avais envie que certaines personnes le lisent, alors j'ai fait aussi passer
2715 deux-trois messages, il y a aussi des fois des sous-entendus, pis ouais, c'est "Contre vents et
2716 marées", voilà, c'était ça. Je me rappelle, ça j'ai rajouté à la fin en fait. Parce que, justement,
2717 il m'a dit, le responsable pédagogique, "Mais t'as le droit de dire qu'il y a des choses qui
2718 n'ont pas été quoi". Puis, en fait je crois que j'avais pas envie de dire que c'était pas allé.
2719 Alors que pour moi c'est pas vrai, c'est juste, ça a été, mais c'est vrai qu'il y a des choses qui
2720 ont été compliquées.

2721 **Vous ne vouliez pas rentrer dans la même spirale que les autres ?**

2722 Voilà, exactement, ouais.

2723 **Vous rappelez-vous des messages que vous avez voulu faire passer ?**

2724 Ben heu, je pense que heu, ouais, mais ouais, je comprends pourquoi j'ai fait ça en fait, mais
2725 heu, je pense que j'ai toujours eu de la peine à m'imposer heu, à un colloque, oralement,
2726 quand on est quarante, ou trente ou quarante, alors que j'aurais eu des choses à dire, parce
2727 qu'il y avait des trucs qui m'énervaient, mais je pense que j'étais complètement, enfin j'étais
2728 pas du tout d'accord avec eux quoi. Et puis je pense que j'ai jamais eu le courage, ni eu la
2729 confiance, ni quoi que ce soit, pour le dire oralement, alors je pense que j'ai dû passer certains
2730 trucs là-dedans, des idées que j'avais, des opinions que j'ai pas pu dire, que j'ai pas pu, mais
2731 même, je crois que je le dis à un moment donné, que je regrette d'avoir pas pu défendre mes
2732 idées, je pense que déjà par écrit j'ai plus confiance, et puis heu, voilà, après j'avais l'espoir
2733 que certaines personnes le lisent, et puis voilà. Mais heu, ouais, je pense que c'était aussi,
2734 c'est peut-être inconscient, parce que c'est maintenant en réfléchissant que (rire), mais heu,
2735 ouais, j'avais des choses à transmettre que j'ai peut-être pas transmises, ouais, j'espérais que
2736 ça passerait comme ça par écrit. Puis c'est peut-être pour ça aussi que je, je parle pas du pire,

2737 quoi, c'est plutôt positif ce que j'écris. Surtout que j'avais l'impression que les gens étaient
2738 beaucoup là-dedans, dans des "Ouais, mais on va où ? Ces gamins ils sont terribles", enfin
2739 voilà, "Le directeur, c'est pas possible, il sait pas diriger ", et puis pour moi c'est heu, cette
2740 pensée là ne fait pas heu, enfin (rire), je pense que, après il y a la fatigue, après il y a une
2741 espèce de routine qui s'installe, c'est pas comme ça qu'on peut travailler avec des jeunes.
2742 C'est vrai que c'était, j'avais pas réfléchi à ça.

2743 **Donc amener plutôt un regard constructif.**

2744 Ouais, vraiment. Bon ben après ça a marché, parce que en fait, au début j'ai fait que lire à ma
2745 PF, et puis heu, au responsable pédagogique qui m'avait demandé et puis heu, après y a mes
2746 collègues directs qui m'ont lue, puis après en fait, ils l'ont mis sur un truc intranet, donc heu,
2747 voilà, j'ai réussi mon coup a priori (rire).

2748 **Et vous avez eu des échos par la suite ?**

2749 Ben, c'est étonnant, les personnes qui sont venues me dire qu'elles l'avaient lues c'était les
2750 personnes qui étaient hors contexte en fait, style la secrétaire, le comptable (rire), bon c'était
2751 bien. Non, mais il y avait deux-trois éducateurs qui l'avaient lu.

2752 **Donc vous avez eu du plaisir à le rédiger ?**

2753 Ouais ouais. Ah ouais, moi j'aime bien faire ça, et moi j'attends qu'un truc, c'est de faire le
2754 deuxième quoi. (rire). J'aime bien, ouais ouais, j'aime bien. C'est vraiment pas une
2755 contrainte, au contraire c'est, pour moi, être éducateur ça devrait aller de soi qu'on écrive, je
2756 sais pas comment ils font les gens en fait, enfin, ouais peut-être que les gens ils passent peut-
2757 être plus par l'oral, la supervision, machin, mais, alors moi j'ai besoin de ce support pour faire
2758 mon métier, je pense, ouais.

2759 **Pour poser les émotions, prendre du recul, approfondir ?**

2760 Ouais.

2761 **Donc vous n'avez pas vécu de stress ?**

2762 Non, alors vraiment pas, non non, non non.

2763 **Même par rapport à l'échéance ou à la note ?**

2764 Non, j'ai pas eu de stress, alors là où je suis le plus stress c'est l'oral quoi, c'est quand il vient,
2765 donc heu, parce que voilà, je suis pas, je suis moins à l'aise, mais pour l'écrit non, alors pas
2766 du tout. Vraiment au contraire, j'attends le moment où je vais m'y mettre (rire).

2767 **Quand vous écrivez, à qui pensez-vous ?**

2768 J'ai déjà en tête le prof, c'est vrai, bon après je sais pas, parce que le référent, je le connaissais
2769 pas non plus des masses, mais j'avais l'impression de savoir où je pouvais aller quand même.
2770 Et puis heu, ouais, et puis voilà. Je me dis, c'est quelqu'un, c'est vrai, c'est quelqu'un qui a
2771 quand même fait pas mal de terrain, enfin voilà, c'est pas un universitaire non plus, donc heu
2772 voilà, je suis un peu comme ça, c'est quelqu'un qui a travaillé longtemps, qui était dedans
2773 longtemps, donc heu, je pense qu'il peut comprendre où je veux en venir.

2774 **Il a une autre sensibilité ?**

2775 Ouais, j'aurais pas fonctionné comme ça avec un autre prof (rire). Mais voilà, après c'est vrai
2776 que voilà, il faut que je m'adapte, parce que, mon mémoire je pourrai pas partir comme ça je
2777 crois (rire), ça j'ai bien compris.

2778 **En écrivant vous pensiez, peut-être de manière inconsciente aux collègues. Y avait-il
2779 d'autres personnes ?**

2780 Ben, je pense que, bon j'ai toujours eu un bon contact avec ma PF, pendant tout le long, heu,
2781 ouais je pense qu'elle a été quand même un petit peu surprise, parce que je me rappelle,
2782 j'avais pondu juste deux-trois pages heu, au début, comme ça, puis elle avait hésité, il me
2783 semble qu'elle avait hésité en me disant, "Ouais, mais tu sais que tu dois mettre ça et ça et ça
2784 encore ? ". Puis, je lui avais dit "Oui, je suis au courant, mais je vais réussir à le, à placer
2785 quelque chose" (rire). Oui, elle avait essayé un peu de m'aiguiller, mais ouais, heu, je pense
2786 qu'elle a été surprise de lire, puis c'est vrai après elle faisait des comparaisons, (rire), ouais,

2787 voilà, qu'elle avait pas lu un rapport de stage comme ça avant, et puis que voilà, mais heu,
2788 ouais, autrement, non, je pense que les autres personnes, je crois... ben moi au final (rire) ! Je
2789 pense que ouais, je pense que c'est aussi quelque chose, quand j'écris, j'écris pour moi à
2790 quelque part.

2791 **Prioritairement vous diriez ?**

2792 Ouais, je pense que ouais a priori, clairement, ouais. Ouais, j'écris d'abord pour moi, après,
2793 bon après je m'adapte, c'est vrai je m'adapte selon qui, les lecteurs potentiels, mais, je me dis,
2794 dès que j'ai du plaisir à écrire, ça ne peut que marcher au final. Donc voilà. C'est vrai que là
2795 où je commence, quand je commence un peu à m'ennuyer ou a, je me dis mais c'est nul, faut
2796 que j'arrête, faut pas que j'aïlle là-dedans, sinon, aucun plaisir.

2797 **Donc le plaisir, c'est le signal.**

2798 Ouais, exactement.

2799 **Avez-vous reçu un encadrement spécial de la part de l'école ?**

2800 Peut-être oui, mais ça m'a vite passé au-dessus à mon avis. Heu, en fait, le seul support où je
2801 me suis vraiment heu, c'est le, non comment ça s'appelle ? Les lignes directrices là, ça je me
2802 suis un petit peu appuyée dessus pour avoir les éléments qu'il fallait quand même. Donc je me
2803 suis un peu appuyée là-dessus, pas beaucoup, mais voilà. Puis autrement, au niveau prof, ben
2804 ouais, moi j'écoute pas vraiment les consignes justement (rire). Donc heu, voilà, j'ai pas le
2805 souvenir en fait.

2806 **Vous n'avez pas eu de contact à ce sujet avec le référent ?**

2807 Non, en tout cas pas, justement (rire) ! Non, non, en tout cas pas. J'essaye le plus souvent de
2808 me débrouiller seule, justement quand c'est écrit, parce que si je vais demander, après je vais
2809 être trop...

2810 **Formatée ?**

2811 Ben voilà, ouais, c'est comme, je me rappelle, ma PF m'avait proposé heu de lire des rapports
2812 de stage d'autres étudiants, et puis j'ai dit "Non, non", je voulais pas quoi (rire), j'avais mes
2813 idées et puis j'avais pas besoin, ouais, j'avais pas besoin justement un peu, parce que après
2814 c'est vrai que on reprend les idées "Ah, je pourrais parler de ça, c'est vrai", mais j'avais pas
2815 envie quoi. Ouais, j'avais envie que ce soit un truc à moi. Puis donc voilà. Ouais, mais au
2816 niveau consignes, c'est vrai que j'y ai par vraiment fait gaffe. Et puis j'en n'ai pas besoin en
2817 fait, comme je fonctionne, donc voilà.

2818 **Aussi parce que cela va de soi pour vous par rapport à ce qui est attendu en stage ?**

2819 Ouais, c'est peut-être ça aussi, je pense que, ouais, puis heu, je pense, au bout d'un moment,
2820 ouais, en fait, je pense que j'ai assez réfléchi sur moi et sur ce qui se passe autour de moi,
2821 pour savoir ce que je dois écrire en fait. Heu, je sais pas, j'ai l'impression d'avoir assez de
2822 ressources à ce moment là pour heu, avoir les outils, puis les trucs nécessaires quoi. Non alors
2823 peut-être que, j'en sais rien, peut-être que aussi mon passé de, mon passé institutionnel qui
2824 fait que voilà, j'ai toujours été baignée là-dedans donc, je vois à peu près, mais voilà.

2825 **Et l'accompagnement donné par la PF ? Vous lui avez montré quelques extraits au
2826 départ...**

2827 Heu, ben après, c'est vrai qu'elle était assez contente et puis, elle avait aussi eu du plaisir à
2828 lire, donc heu, voilà, après, ouais, elle était assez positive. Mais je pense comme moi, elle
2829 craignait un peu que le fait que ce soit pas forcément comme prévu, enfin comme d'hab'.
2830 Alors voilà.

2831 **Donc en termes d'accompagnement, vous n'auriez pas besoin d'autre chose que ce qui
2832 est donné ?**

2833 Heu, non, moi justement, je pense que, enfin, voilà, je fonctionne comme ça et je pense que
2834 j'ai pas besoin de plus. Puis au contraire, je pense que si j'ai plus, heu, ça risque de pas, je
2835 risque de moins apprécier en fait.

2836 **Avez-vous eu des échanges avec d'autres étudiants ?**

2837 Alors ouais, moi j'aimais bien le moment, enfin même si tout le monde disait "Ah non, il faut
2838 retourner à l'école", moi j'apprécie bien le moment où on vient se poser une journée, et puis
2839 faire une analyse ou je sais pas quoi. Pour finir, c'est peut-être même pas le cours en soi, mais
2840 c'est le fait de se retrouver et de parler de ce qu'on vivait quoi. C'est des moments que, voilà,
2841 alors le contenu du cours, on peut en discuter, mais heu, je pense que de revenir aussi à notre
2842 place d'étudiant, j'aime bien aussi quoi. Et puis heu, c'est vrai que à ce moment là, de
2843 retrouver heu, ouais des gens qui fonctionnent dans d'autres institutions, puis qui vivent peut-
2844 être la même chose, peut-être complètement l'opposé, ben, c'est aussi assez riche. Donc voilà.
2845 Ouais, c'est des moments que j'aimais bien, heu, revenir.

2846 **Durant ces moments, avez-vous échangé sur les rapports de stage.**

2847 Heu, même pas forcément, mais heu, je sais plus, peut-être que je l'avais passé à quelqu'un
2848 aussi. Mais heu, je sais que les groupes d'amis, quand je leur passe des trucs, ils aiment pas
2849 trop (rire) ! Je crois qu'ils fonctionnent pas du tout comme moi, donc voilà, alors c'est
2850 compliqué de se faire une opinion, ou que ce soit une aide, en fait je sais pas, je sais même
2851 pas si de passer des trucs ça peut aider. Mais, ouais, par exemple j'ai de la peine à travailler à
2852 trois sur un truc quoi. Enfin, j'arrive pas (rire). Mais, ouais.

2853 **Donc vous n'avez pas eu besoin d'échanger au sujet du rapport de stage avec d'autres**
2854 **étudiants.**

2855 Non, puis justement pas (rire). C'est vrai que peut-être à la fin, on a peut-être échangé, un ou
2856 deux, pour lire ce qu'on avait vécu, ça c'était sympa, mais une fois que le stage était fait.

2857 **Vous êtes-vous censurée dans le rapport ?**

2858 Heu, c'est drôle, parce qu'on avait un exercice, mais c'était justement dans ces retours à
2859 l'école, c'était, je sais plus ce que c'était cet exercice, c'était d'écrire une lettre à un collègue,
2860 heu, puis analyser une situation, je sais plus. Et puis alors, heu, je pense que là j'ai balancé le,
2861 vraiment quoi (rire) ! Là je me suis pas mal freinée par rapport à tout ce qui est juger,
2862 jugement par rapport à un collègue, ou quoi que ce soit, enfin je voulais pas pointer du doigt
2863 qui que ce soit, ni heu, un fonctionnement, ni heu, enfin je pense que c'est pas le but d'un
2864 rapport de stage de pointer du doigt un dysfonctionnement. Mais heu, je savais très bien que
2865 heu, dans l'analyse qu'on faisait en cours, ben ça allait être lu par la prof qui nous suivait,
2866 donc voilà, ça m'a aussi permis de dévoiler. Mais c'est vrai que par rapport à ça, je pense que
2867 j'ai fait gaffe à qui pouvait le lire quoi, puis je voulais pas faire non plus un pamphlet contre
2868 qui que ce soit, c'était pas, puis c'est pas le but, enfin j'ai pas l'impression que c'est le but de
2869 juger une institution ou un fonctionnement. Je pense justement, c'est plutôt de se, une
2870 introspection plutôt, alors voilà, je vais profiter de cette analyse pratique pour un peu déballer
2871 ce qui m'énervait dans cette institution, mais (rire), mais pas là, je pense pas que là c'est le
2872 lieu. Mais autrement, si j'ai fait gaffe à qui... ? Ben ouais, ben oui, moi je pense que dans tous
2873 mes papiers, moi je pense que j'aurais envie de d'aller à l'encontre de ce qu'on nous enseigne
2874 ici, mais je sais très bien qu'il faut que je fasse gaffe à certains trucs, alors je, j'y vais mollo.
2875 Mais, ouais, je vais pas non plus, enfin ce serait se tirer une balle dans le pied de critiquer
2876 l'école, je veux dire, alors qu'on sait très bien qui nous lit.

2877 **Vous ne remettriez pas en question des cours ?**

2878 Alors, oui, je pense que oui, je pourrais les mettre en question, mais alors, assez finement,
2879 j'irais pas cracra, mais, heu, puis j'argumenterais parce que je pense que dès que c'est
2880 argumenté on n'a pas trop le droit de se faire heu, ouais, mais j'essaye de faire gaffe.

2881 **Ca apparaît à un endroit où vous parlez d'un module.**

2882 Oui, d'ailleurs le référent m'a repris là-dessus (rire). Mais heu, ouais je veux pas non plus,
2883 puis je crois que je l'aime bien au final cette école, donc heu... (Rire).

2884 **Au final...**

2885 Au final ! (rire). Mais oui. Mais en fait, je crois que ce qui m'a le plus énervée c'est certains
2886 de mes camarades de classe si on peut dire comme ça (rire). Parce que, pour finir ils ont plein

2887 de revendications, mais ils sont jamais aux cours, ou ils parlent tout le temps aux cours, donc,
2888 heu, comment on peut revendiquer quelque chose si, voilà, c'est peut-être le truc qui m'a le
2889 plus énervée dans cette école. Après, ben ouais, ça sens aussi que, je sais pas après, ouais, je
2890 veux pas, ouais mais ils ont aussi un côté, j'ai envie de me mettre au même niveau, un peu
2891 universitaire aussi, j'ai l'impression, comme école, alors que je pense que la richesse d'une
2892 école comme ça c'est justement pas d'être heu, d'être comparée à l'Uni ou quoi que ce soit, je
2893 pense justement, c'est de s'en démarquer. Mais, non, pour finir, je crois que, ouais, pour finir
2894 j'ai pu rencontrer des gens intéressants, et puis après, comme dans chaque lieu, il y en a qui
2895 sont un peu moins intéressants, mais voilà (rire). Mais, je pense que, alors peut-être que je
2896 ferais des petites piques dans le texte, mais jamais je passerais, non je sais pas, de manière
2897 ouverte, puis je crois j'en n'ai juste pas l'envie, parce que je pense qu'elle m'a quand même
2898 apporté pendant trois ans quelque chose, alors. Ouais, je pense que j'aurais pas envie.

2899 **Donc, vous prenez cet écrit comme un regard ramené sur vous-même ?**

2900 Ben ouais, je le comprends comme ça en fait. Et pis, ouais, mais que ce soit tout, ben toute la,
2901 enfin, mais c'est peut-être ça ceux qui n'ont pas compris, moi je viens surtout pour moi à
2902 l'école, enfin, je me forme pour moi, après heu, ouais, mais ouais.

2903 **Vous notez que la PF vous a aidée à gérer des tensions entre terrain et école ?**

2904 Heu, ça c'est de nouveau un truc, ils sont contents d'entendre ça généralement (rire). Non
2905 mais c'est vrai, heu, comment je pourrais dire, non mais c'est vrai, je dirais pas de tensions,
2906 mais des fois il y a des ponts qui sont difficiles à faire, des liens et ça qui sont compliqués à
2907 faire et puis, mais, ouais, je sais pas comment expliquer, heu, je pense que c'est toujours
2908 difficile, enfin quand on est assis sur une chaise et qu'on nous balance certaines théories, je
2909 pense que c'est toujours difficile de se les représenter dans la réalité. Puis c'est une fois sur le
2910 terrain qu'on se rend compte de ce que c'est. Alors moi je pense que dans mon parcours, j'ai
2911 eu la chance d'avoir déjà un petit bout de terrain heu, avant d'entrer à l'école, j'arrivais quand
2912 même à faire des ponts, des liens, des parallèles. Mais je pense que c'est vrai, pour certains,
2913 ça doit être rude de, peut-être d'avoir eu une expérience, un stage d'une année, Ok, puis après
2914 d'avoir boum, un stage, enfin un premier, stage, ça peut être rude quoi. Alors c'est, je sais pas
2915 si je parlais vraiment pour moi là, en fait. Pas forcément. Mais heu, il existe toujours, c'est
2916 comme, enfin j'ai l'impression que y a toujours un peu une séparation entre la théorie et la
2917 pratique. Ouais, c'était ça. Mais il est pas flagrant, enfin pour moi il est pas flagrant, ouais,
2918 c'est pas trop handicapant pour moi, je dirais.

2919 **Vous faites quand même des liens ?**

2920 Ouais, carrément. Alors, ouais, mais je comprends les personnes qui n'arrivent pas à faire des
2921 liens.

2922 **C'est le fait d'avoir vécu beaucoup de terrain qui vous permet cela ?**

2923 Ouais, je pense. Et puis d'avoir vécu tout le temps là-dedans, je pense que voilà, c'est un
2924 discours que je connaissais déjà en fait, ce discours un peu social (rire). Donc heu, je pense
2925 que j'avais un peu un avantage.

2926 **Le langage du social ?**

2927 Ouais, puis la manière de penser, je pense que je l'avais déjà.

2928 **Donc c'est pas un choc culturel ?**

2929 Non, voilà. Mais quand je discute avec certaines personnes, je pense que heu, je comprends
2930 que ce soit compliqué quoi. Mais après, quand on s'approprie, c'est bon.

2931 **Vous parliez du journal de bord ?**

2932 Bon, à cette période là, j'ai beaucoup utilisé ben en fait par rapport à mes objectifs, là je l'ai
2933 beaucoup utilisé, je notais ce que je faisais, et puis heu, enfin voilà, c'était vraiment pour voir
2934 le processus, comment je m'y prenais, mais ouais, après j'ai aussi, alors je sais pas si j'étais
2935 aussi dans une période comme ça, mais des moments où, mais c'est possible que j'ai eu,
2936 ouais, ben oui j'ai dû faire ça, où heu, il y a eu deux-trois situations où c'était compliqué, pis

2937 instinctivement, ben je l'ai écrit la situation, sans que on me demande, parce que j'avais
2938 besoin. Donc ça aussi c'est, ça reste un outil, d'ailleurs je l'ai utilisé une fois, (elle feuillète),
2939 je l'avais vraiment écrit pour moi, c'était un passage que j'avais vraiment écrit pour moi, et
2940 puis que j'ai repris et que j'ai mis dedans en fait. Et puis heu, ouais, mais je pense que c'est
2941 assez important d'avoir des traces de ce qu'on fait. Puis moi ça m'aide aussi à voir comment
2942 se déroulent les choses, ça permet, ouais ça me permet aussi d'avoir un recul sur ce que je
2943 fais, sur mon action. Mais heu, ouais, puis d'avoir des traces, ça je pense que c'est important.

2944 **C'est garder en mémoire les étapes ?**

2945 Ouais. Je pense ouais. D'ailleurs ben ouais, je fonctionne encore comme ça maintenant, j'ai
2946 aussi un journal de bord. Mais, alors ça peut être très factuel, heu, événements et tout ça, mais
2947 ça peut être très, un peu introspection aussi, comment je suis à ce moment là.

2948 **Vous avez relu le journal de bord avant d'écrire le rapport ?**

2949 Oui, j'avais relu, ouais, j'avais parcouru, puis ouais, alors ça c'est vrai que j'avais fait, j'avais
2950 relu ce que j'avais écrit. Même en soi, les trucs qui m'avaient marquée, je les savais en gros,
2951 donc heu, mais c'est vrai que j'aime bien relire, j'aime bien aussi me relire, c'est ça que
2952 j'aime bien.

2953 **Vous aviez une supervision en parallèle ?**

2954 Non, justement, là j'ai fait une erreur. C'est que je l'ai fait, je la fais maintenant en fait, les 20
2955 fois. Je pense que ça m'aurait été plus utile à ce moment là (rire), le premier stage en plus,
2956 c'est vrai que c'est un peu... Mais voilà.

2957 **Avez-vous produit d'autres écrits ?**

2958 Ouais, j'ai un souvenir que, des écrits que j'avais utilisés pour l'analyse pratique, quand on
2959 revenait à l'école, heu, j'avais relu aussi des bouts de ce que j'avais, ça je me rappelle, et puis,
2960 ah oui, j'avais tout mon classeur du module A1, parce que j'avais aussi réfléchi sur le fait
2961 d'apprendre, d'apprendre, et puis la transmission et puis il y avait, j'avais pu faire des
2962 parallèles avec ça. Mais c'est vrai que mon A1 je l'avais ressorti le classeur, ouais c'est juste.
2963 Avec les compétences, Le Boterf, ouais, j'avais repris ça. Ouais, mais généralement, ce qu'ils
2964 nous donnent c'est pas complètement inutile (rire) ! Non mais c'est vrai, c'est quand même
2965 une ressource qui, des fois ça fait mal, je sais pas, pour certains peut-être ça fait mal de dire,
2966 mais, non mais ça reste quand même une ressource l'école, ça je suis persuadée, ça nous a
2967 amenés à réfléchir, ouais, ça nous a amené à réfléchir, je pense.

2968 **Quand vous dites, ça fait mal de dire, il y a quand même une dynamique de se mettre
2969 contre l'école ?**

2970 Ben ouais, (rire), ouais ouais, complètement, faut pas dire qu'on aime cette école.

2971 **C'est général ?**

2972 Heu, ben en fait, c'est vite vu, moi les gens qui ont fait que râler contre l'école, heu, je m'en
2973 suis vit un peu séparée quoi. Mais heu, ouais, il y a une espèce de truc qui, c'est vrai qu'il y a
2974 une dynamique sur le fait, c'est nul quoi, enfin, ce qu'ils nous donnent, c'est nul, ça sert à
2975 rien, c'est, voilà.

2976 **C'est décollé du terrain ?**

2977 Exactement, ouais ouais, et puis que le terrain c'est tellement mieux, on apprend de toute
2978 façon beaucoup plus de choses sur le terrain, alors que je pense que c'est pas vrai, c'est une
2979 erreur. Enfin, je sais pas, j'ai besoin de ressources, ouais, voilà, bon après, c'est vrai que de le
2980 dire on se fait pas vraiment des amis (rire). Non mais après bon, on n'a plus douze ans (rire),
2981 mais heu.

2982 **Mais il y a un peu de ça, les gens se mettent par groupes...**

2983 Ouais, il y a un peu de ça. Je pense. Mais c'est un peu caricatural. Mais, voilà, enfin je sais
2984 pas, après je pense que, peut-être qu'à 25 ans on voit les choses différemment aussi, enfin j'en
2985 sais rien, que d'autres qui sont un peu moins âgés, où j'en sais rien quoi. Moi je pense
2986 toujours qu'il y a quelque chose à apprendre, mais heu.

2987 **Ne pas tout jeter pour tout jeter.**

2988 Non, voilà. Puis j'aime bien me dire que sur les huitante, et ben il y a vingt étudiants qui sont

2989 restés et puis que j'étais dans les vingt (rire). Non, mais dans un cours par exemple, moi c'est

2990 quelque chose que j'aime bien rester. Mais ouais, c'est clair qu'il y a des gens avec qui

2991 j'aurais pas du tout envie de travailler (rire), c'est aussi quelque chose.

2992 **Quelle plus-value apporte la rédaction du rapport de stage par rapport au stage en lui-**

2993 **même ?**

2994 Clôturer le stage, c'est nécessaire pour s'auto-évaluer quoi. C'est quelque chose d'important.

2995 Ouais, et puis de laisser une trace et puis de s'écrire, moi je pense que c'est aussi important.

2996 De ouais, (rire), je sais pas, c'est, je veux dire, c'est un peu débile ce que je vais dire (rire),

2997 c'est un peu "J'y étais" quoi, j'ai marqué, enfin j'étais un petit bout dans l'histoire de

2998 l'institution, ça c'est aussi un truc qui me plaît de penser ça, puis que ça c'est une trace que

2999 j'ai vécu des choses là-bas. Et puis heu, ouais, je pense c'est des trucs que j'ai envie de

3000 garder, alors j'ai tout à fait conscience que je suis un peu utopiste et idéaliste et tout ce que je

3001 veux (rire), mais heu, mais en plus, faut que je garde et que je le relise, parce que je pense que

3002 justement c'est un métier où on tombe vite dans une espèce de routine et de fatigue et puis

3003 qu'on perd vite un peu les idéaux. Donc je me dis, le garder et puis des fois de temps en temps

3004 le ressortir.

3005 **Comme un endroit où vous avez laissé votre idéal ?**

3006 Ouais, et puis un petit bout de vie, parce que, pour finir, je perçois assez l'éducation comme

3007 heu, comme une grande aventure pour finir. Et puis heu, c'est tous des jeunes, c'est tous des

3008 adultes que j'ai rencontrés à un moment, qui m'ont plus ou moins apporté quelque chose de,

3009 puis qui me construisent un petit bout au final, qui construisent un bout de mon identité

3010 professionnelle, comme identité personnelle quoi. Parce que c'est, ouais, c'est des gens qu'on

3011 rencontre et puis qui nous font grandir je pense. Donc heu, ouais, moi je le vois plutôt comme

3012 un petit bout de biographie aussi. Mais voilà.

3013 **Le gardien d'un moment de vie ?**

3014 Ouais, et ouais puis c'est vrai que le fait de le prendre vraiment comme une aventure, où ben

3015 ouais, y a des hauts, y a des bas, y a des rencontres, y a des gens qu'on n'aime pas, y a des

3016 gens qu'on aime bien, des gens à qui ont s'attache, des gens, voilà, ouais, je sais pas, de

3017 garder, moi je pense que c'est bien.

3018 **Ca aide à l'exercice du métier, à se questionner...**

3019 Ouais, moi je pense qu'on devrait être obligés, mais, heu, je trouve qu'on, il y a plusieurs,

3020 souvent, des éducateurs qui disent qu'ils n'aiment pas écrire, pourtant moi je pense que c'est

3021 vachement important. Déjà, le fait déjà pour soi, mais aussi justement de dire ce qu'on a fait

3022 de ce, de dire ce qui s'est passé, ouais, moi je trouve que c'est important, mais heu, bon alors

3023 je pense qu'il y a d'autres façons peut-être que l'écriture, mais ouais, en tout cas moi c'est un

3024 outil que je sais que je vais utiliser et puis que j'ai besoin d'utiliser, donc heu voilà.

3025 **Et si on enlève le rapport de stage ?**

3026 Ouais, alors moi j'aurais de la peine, mais je pense qu'une, mais rien quoi (rire) ! Je sais pas si

3027 une supervision ou je sais pas, ou je vois même un truc, c'est bizarre ce que j'ai envie de dire,

3028 mais, je sais pas, des photos, ou, des photos (rire), ou un montage vidéo, ou un truc comme

3029 ça. Mais pour finir, il y a pas forcément le ressenti, ou, ouais, mais heu, parce que ce soit

3030 photos ou vidéos, il n'y aurait pas toute cette un peu introspection, c'est ça qui manquerait, il

3031 y aurait peut-être les traces et puis l'action, mais, alors peut-être plus côté supervision pour

3032 heu essayer de réfléchir sur soi. Ouais, mais je pense c'est nécessaire (rire).

3033 **Avez-vous autre chose à dire.**

3034 Non, je crois que, on a un peu tout dit. Non à part des fois, quand je le relisais encore, je pense

3035 que des fois j'ai des problèmes avec la langue aussi, des fautes (rire), parfois j'invente des

3036 mots. D'ailleurs le référent il m'a dit "Mais vous inventez des mots !" (rire). Mais voilà, je

3037 sais plus où il m'avait dit ça, mais heu. Mais je pense c'est parce que c'est très, je suis même
3038 pas sûre d'avoir relu entièrement, donc heu, je pense j'ai dû le rendre sans l'avoir relu. Et
3039 puis, je pense que c'est vraiment un truc que je jette, enfin pas que je jette, mais que j'envoie
3040 (rire) !
3041 **Je vous remercie.**