

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE  
CENTRE UNIVERSITAIRE ECONOMIE EDUCATION PERMANENTE  
DEPARTEMENT SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

ECOLE DOCTORALE : SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

LABORATOIRE CIREL-TRIGONE

# **Le travail de fin d'études chez les éducateurs spécialisés : fonctions, tensions et enjeux**

**Anne WLOMAINCK**

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation  
**Sous la direction de Véronique LECLERQ**

Soutenue publiquement le 4 décembre 2013

**TOME 1**

JURY :

Françoise CROS, Professeur Emérite en Sciences de l'Education, CNAM Paris (rapporteur)

Isabelle DELCAMBRE, Professeur Emérite en Sciences de l'Education, Université de Lille 3

Mariane FRENAY, Professeur titulaire Chaire UNESCO de pédagogie Universitaire,  
Université Catholique de Louvain (rapporteur)

Véronique LECLERCQ, Professeur en Sciences de l'Education, Université de Lille 1  
(directrice)

Sabine VANHULLE, Professeur ordinaire en Sciences de l'Education, Université de Genève



UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE  
CENTRE UNIVERSITAIRE ECONOMIE EDUCATION PERMANENTE  
DEPARTEMENT SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

ECOLE DOCTORALE : SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

LABORATOIRE CIREL-TRIGONE

# **Le travail de fin d'études chez les éducateurs spécialisés : fonctions, tensions et enjeux**

**Anne WLOMAINCK**

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation  
**Sous la direction de Véronique LECLERQ**

Soutenue publiquement le 4 décembre 2013

JURY :

Françoise CROS, Professeur Emérite en Sciences de l'Education, CNAM Paris (rapporteur)

Isabelle DELCAMBRE, Professeur Emérite en Sciences de l'Education, Université de Lille 3

Mariane FRENAY, Professeur titulaire Chaire UNESCO de pédagogie Universitaire,  
Université Catholique de Louvain (rapporteur)

Véronique LECLERCQ, Professeur en Sciences de l'Education, Université de Lille 3  
(directrice)

Sabine VANHULLE, Professeur ordinaire en Sciences de l'Education, Université de Genève



# Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Véronique Leclercq qui a accepté de diriger cette thèse. Ses précieux conseils, sa disponibilité, sa rigueur et sa bienveillance au cours de ces années m'ont permis d'accomplir un véritable cheminement réflexif et de relever ce défi intellectuel.

Je remercie Françoise Cros, Isabelle Delcambre, Mariane Frenay et Sabine Vanhulle pour avoir accepté de faire partie de ce jury et d'avoir consacré du temps à la lecture de la présente recherche.

Je remercie également...

Simon Chabrilat pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée dans le traitement informatique de mes données,

Fabrice Preyat pour ses corrections minutieuses,

Mes amis Bégonia, Philippe, Gauthier, Meri, Patrick et Marion, Lilia et Juliette pour leurs nombreux et chaleureux encouragements,

Messieurs G. Van Snick, M. Ouchinsky, J.L. Delruelle, P.P. Vinck et A. Mingelgrün pour leur enthousiasme à mon égard,

Messieurs E. Durigneux, Lyazid Hassaini et Luc Canautte pour leur soutien et la découverte de lectures pertinentes,

Les étudiants, les formateurs, les professionnels de terrain ainsi que Messieurs Odrovic, Léonard et Devos pour le temps qu'ils m'ont accordé,

L'équipe du Laboratoire Cirel-Trigone pour son soutien administratif et scientifique,

Et enfin, mes parents, mon frère Pierre et surtout ma sœur Caroline pour leur soutien à tout épreuve et leur disponibilité.



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>8</b>
<b>PREMIERE PARTIE : LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES, UN OBJET D'INVESTIGATIONS SCIENTIFIQUES</b>	<b>26</b>
Chapitre 1 : Le TFE, un objet à situer	27
Chapitre 2 : Le TFE, un objet à conceptualiser	65
Chapitre 3 : Le TFE, un objet à opérationnaliser	95
<b>DEUXIEME PARTIE : LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES, DES FONCTIONS ET DES ENJEUX POUR LA FORMATION ET LA PROFESSION</b>	<b>145</b>
Chapitre 4 : Le TFE, des agir et des tensions multiples	146
Chapitre 5 : Le TFE, des enjeux de la formation pour la profession	200
Chapitre 6 : Le TFE, un encadrement pour former un praticien réflexif interactif	260
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>300</b>



# **Table des Annexes**

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES A, B, C

ANNEXE 2 : GUIDE DES ENTRETIENS

ANNEXE 3 : EXEMPLES DE GRILLES SERVANT A L'EVALUATION DU TFE (VERSION ECRITE, DEFENSE ORALE)

ANNEXE 4 : GRILLES OFFICIELLE DE COURS POUR LE BACHELIER EN EDUCATEUR SPECIALISE

ANNEXE 5: EXEMPLE DE GRILLE DE COURS

ANNEXE 6 : ORGANISATION DU BACHELIER EN EDUCATEUR SPECIALISE EN ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

ANNEXE 7 : UNITES DE FORMATION CONSTITUTIVES DU BACHELIER EN EDUCATEUR SPECIALISE EN ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

ANNEXE 8 : PROGRAMME SERVANT AU CADRAGE ET A L'EVALUATION DE L'EPREUVE INTEGREE EN PROMOTION SOCIALE

ANNEXE 9 : EXTRAIT TABLE DES MATIERES

ANNEXE 10 : COMPTE RENDU DE L'ENTRETIEN 14/10/2010 – HOME DES CARLIERS

ANNEXE 11 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN BERNARD DE VOS – 21 MAI 2012 1-3/

ANNEXE 12 : RESULTATS



# **INTRODUCTION GENERALE**



« *Les éducateurs spécialisés n'écrivent pas... Nous l'avons bien vu en stage !* », devant ce type d'affirmation, il est bien difficile d'amener les étudiants à se re-présenter l'écriture comme une dimension incontournable de la fonction éducative. Pourtant le décalage entre ce que ces étudiants ou d'autres partenaires de la relation voient et ce qui est fait, voire écrit, réellement par l'éducateur est énorme. La question de l'écriture apparaît épineuse et il n'est d'ailleurs pas étonnant que l'Association Form'éduc ait réuni en mars 2011<sup>1</sup> des centaines de professionnels et de formateurs autour de la question : « Educateurs spécialisés : quels écrits professionnels ? ». Certes, la relation d'aide se construit essentiellement au cours d'interactions verbales orales mais il n'en reste pas moins que l'écrit est constitutif du travail social en général. En effet, le travailleur social et l'éducateur en particulier, n'ont pas échappé aux évolutions du secteur social et aux impératifs de qualité dictés par le contexte socio-économique. Ainsi, ces professionnels sont confrontés à une prolifération d'écrits de plus en plus contraignants, ils sont en proie à une écriture dont ils ne mesurent pas toujours les innombrables enjeux. Pourtant, leur responsabilité est grande : ils sont tenus d'écrire seul ou en équipe, au sujet de l'Autre et avec lui, sur les interventions qui ont été menées et ce, le plus justement possible puisque, de leurs écrits, dépendent la vie d'un usager, le bon fonctionnement d'une équipe ou d'une institution, la constitution d'une profession.

Contrairement aux idées reçues, les éducateurs écrivent et plus qu'on ne pourrait l'imaginer. Seulement, leur écriture fait partie de la littérature grise<sup>2</sup>, de ces écrits ordinaires, fonctionnels dont la spécificité est d'être ancrés dans des situations sociales marquées. Les écrits des éducateurs rassemblent des gestes du quotidien, ils alimentent les dossiers de jeunes et de moins jeunes accompagnés. Tout en contribuant à la pérennité de l'action éducative, à une continuité dans les suivis, ces écrits professionnels aident à la prise de décision et servent le plus souvent à d'autres intervenants quand ils ne desservent pas l'éducateur qui les a produits. D'ailleurs, ce dernier est bien souvent dépourvu face à l'écriture et force est de constater que les difficultés qu'il éprouve ne sont pas uniquement liées à des manquements d'ordre linguistique. Ces difficultés sont à imputer à la situation d'énonciation dans laquelle se trouve l'éducateur et comme le souligne V. Leclercq, « Les conditions de production et de circulation des écrits constituent des facteurs non négligeables » (1999 : 52). De ce fait, que dire ?, qu'écrire ?, à qui ?, comment ?, quand ? et pour quoi ? alors que le temps et les mots

---

<sup>1</sup> Colloque organisé en mars 2011 à La Marlagne (Namur, Belgique). Notons que les actes n'ont pas encore été publiés.

<sup>2</sup> Selon une expression reprise à M. Butor (Cifali 2007 : 2).

manquent, que la distanciation entre Soi et l'Autre est un exercice périlleux dans le feu de l'action, qu'il faut aller à l'essentiel quand il y a tant à dire et qu'il est si difficile de traduire avec la plus grande justesse des situations de grande précarité humaine. L'écriture libère l'éducateur ou le contraint mais elle reste « une prise de risque vécue plus ou moins difficilement selon les cas » (V. Leclercq 1999 : 53).

De surcroît, l'écrit éducatif reste, il fige dans un hors-temps une situation destinée à évoluer, il vieillit et parfois mal, il peut même être détourné de ses fins premières, à savoir : l'accompagnement, la mise en autonomie. Entre mots et maux, la distance est ténue et l'éducateur doit faire preuve d'une grande vigilance dans ses écrits. S'il a pour mission de tout dire, de tout écrire, encore faut-il qu'il puisse faire face aux contradictions liées aux normes tant linguistiques que sociales inhérentes à son contexte communicationnel et surtout, qu'il anticipe les effets de ses écrits. La justesse et l'humanité de ses propos dépendent, en effet, de la façon dont il va mettre en scène et présenter les éléments du vécu de l'Autre, argumenter les interventions qu'il a menées. Il n'est donc pas étonnant que l'éducateur se retrouve en position d'insécurité scripturale (Dabène in V. Leclercq 1999 : 52) et qu'au lieu de s'engager, de s'impliquer pleinement dans son écriture, il s'en écarte et adopte des stratégies d'évitement. En outre, plus qu'une transcription/traduction de la complexité de la réalité qu'il vit quotidiennement, l'éducateur doit aussi se positionner en tant que praticien réflexif, il doit pouvoir analyser ses pratiques et proposer des « ajustements réflexifs » (Lahire 2001 : 141). Dans ce cas, l'écriture permet une reconfiguration d'un état du savoir (P. Delcambre 1997 : 8) mais elle ne va pas de soi et nécessite une préparation, un apprentissage. De la même façon que « Bien parler ne suffit pas à faire le bon élève ; il faut encore être capable de montrer qu'on sait ce que l'on fait et comment on le fait » (Lahire 2001 : 122), le « bon » éducateur doit être capable de dire et d'écrire ce qu'il fait. Dès lors, que prévoient les programmes de formation ? Les écrits que l'étudiant éducateur produit tout au long de son cursus et notamment, le travail de fin d'études (désormais TFE)<sup>3</sup> les préparent-ils seulement à cette écriture qui jalonnait sa vie de professionnel ? Telle est la toile de fond succinctement croquée de notre thèse.

---

<sup>3</sup>Les appellations « Travail de fin d'études » (enseignement de Plein exercice) et « Epreuve intégrée » (Promotion sociale) sont développées dans le Chapitre 4. Signalons que nous utilisons les syntagmes pleins quand nous avons à les distinguer de leurs lieux de production (enseignement de Plein exercice ou enseignement de Promotion sociale). L'abréviation TFE désigne le Travail de fin d'études en général.

Avant d'entrer dans le cœur de cette recherche et d'en présenter la structure d'ensemble, quelques balises contextuelles, disciplinaires et méthodologiques s'imposent en vue d'en appréhender l'orientation. Précisons, néanmoins, que les propos qui suivent seront largement développés dans la suite de ce travail.

### **D'un constat de praticienne à la constitution d'un objet d'investigations**

Le « *Il ne me reste plus qu'à écrire mais je n'arrive pas à m'y mettre* » prononcé par une étudiante alors qu'elle nous brandissait fièrement une table des matières qui n'en avait que l'aspect, a certainement été le déclic qui nous a décidée à approfondir le constat auquel nous étions maintes fois arrivée : nombre d'étudiants éprouvent des difficultés dans la rédaction de leur mémoire et plus particulièrement, leur travail de fin d'études. Pourtant, l'étudiant, au fil de son cursus, a été entraîné à différents types de pratiques scripturales qui devraient l'amener naturellement à la rédaction de son travail de fin d'études. Mais le passage d'une écriture au moyen cours à une écriture au long cours requis par ce travail ne semble pas s'inscrire dans un continuum scriptural.

Certes, le TFE correspond à la fin d'un cursus et devrait idéalement être l'occasion d'une véritable réflexion, d'un réel cheminement intellectuel. Or il apparaît cristalliser les difficultés des étudiants et cette situation bouleverse le travail d'encadrement, de suivi du professeur promoteur qui se voit confronté à des problèmes souvent insoupçonnés de lisibilité, de communication, d'incompréhension des normes, de blocages tant linguistiques que cognitifs ou affectifs, de mise en questionnement et de postures ; sans oublier que le TFE est vu, vécu et préparé différemment. Aussi, la visée de notre travail de recherches est d'analyser, sous l'angle des sciences de l'éducation, l'utilité, la pertinence, les conceptions mais aussi les tensions d'un travail de fin d'études dans un bachelier professionnalisant relevant du contexte éducatif de la Belgique. La question centrale qui nous anime peut être formulée de la sorte : quelles fonctions sont attribuées au TFE en section éducateur spécialisé ? Et dès lors, quelles conceptions les acteurs ont-ils de ce travail et, à quelles tensions et pratiques ces conceptions donnent-elles lieu ?

## Un terrain d'investigations, un contexte de recherche

L'éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif est une appellation spécifique au contexte belge, elle a été entérinée par la Loi du 29 avril 1994 relative au statut de l'éducateur spécialisé. L'éducation spécialisée donne lieu à une diversité de questionnements. Pour notre part, nous nous inscrivons dans l'axe : « écriture sur les pratiques » dans un contexte belgo-européen de formation professionnalisante.

Rappelons que la *profession*<sup>4</sup> d'éducateur spécialisé offre les contours qui font d'elle une profession à part entière et paradoxalement, elle est loin d'être légitimée et reconnue à sa juste valeur. N'ayant pas encore été construite comme un champ disciplinaire autonome, l'éducation spécialisée se nourrit de savoirs éclatés, de références théoriques diversifiées, elle est véritablement colonisée par des disciplines constituées. L'importance de doter l'éducateur de savoirs spécifiques a déjà été maintes fois soulignée. En outre, les pratiques scripturales, en tant qu'espace de médiation entre l'humain et son environnement (Balcou 2004 : 8), sont non seulement de plus en plus valorisées, mais elles valorisent aussi l'activité professionnelle, le développement personnel. L'écriture ouvre à une professionnalité construite (P. Delcambre 1997 : 307). De plus, la pratique de l'écriture et l'écriture de/sur la pratique relève de plus en plus d'une injonction (Rousseaux 2009 : 109). Il paraît donc légitime de s'interroger sur la place octroyée à l'écriture dans la formation de l'éducateur spécialisé et sur ce révèlent les écrits de ces étudiants-éducateurs spécialisés et notamment, le travail de fin d'études.

Le travail de fin d'études est réalisé dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire, il se retrouve aussi à d'autres niveaux d'enseignement, son appellation est loin d'être « contrôlée ». Même si nos propos pourraient être largement transférables à d'autres écrits de formation, dans ce travail de recherche, nous nous centrons sur la formation professionnalisante des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif en Belgique francophone. Cette formation de niveau Bac +3 s'organise sur trois ans aussi bien en cours du jour (en Plein exercice<sup>5</sup>) qu'en cours du soir (en Promotion sociale) et s'adresse à des étudiants âgés de 18 ans à plus de 50 ans. Notre choix s'est résolument porté sur la section éducateur spécialisé par le fait même que nous y intervenons comme Maître-assistante en

---

<sup>4</sup> Nous parlons de profession et non pas de métier (Chapitre 1, point 3.2).

<sup>5</sup> En vue d'alléger notre texte, nous utilisons « le/de Plein exercice » et « la/de Promotion sociale » pour désigner l'enseignement de Plein exercice et l'enseignement de Promotion sociale.

langue française. Certes, une telle démarche comporte des risques puisqu'il n'est pas toujours aisé de se départir de la casquette de praticien pour endosser celle du chercheur.

Pour des raisons de faisabilité, nous avons choisi de limiter géographiquement nos investigations à la Région de Bruxelles-Capitale, au Brabant-Wallon et au Hainaut. Dès lors, nos propos ne valent que pour l'échantillon considéré ; une recherche ultérieure de plus grande ampleur s'étendant même à d'autres sections concernées par le TFE pourra infirmer et confirmer les résultats de nos questionnaires et entretiens. Nous avons sélectionné dix lieux de formation : cinq Hautes Ecoles relevant du Plein exercice, cinq Instituts de Promotion sociale (horaire décalé). Nous avons questionné plus de 200 étudiants, une dizaine de formateurs et acteurs concernés, et 48 acteurs de terrain issus du territoire que nous avons préalablement circonscrit. Nous avons aussi récolté 22 travaux de fin d'études ainsi que deux séries d'écrits réalisés en Bac 2 visant à préparer à l'écriture du TFE.

Afin de cerner les enjeux institutionnels du TFE, nous reviendrons sur l'évolution et les modes de régulation de l'enseignement belge, sur son inscription dans l'espace européen de formation et sur le développement de l'éducation spécialisée. A ce propos nous pouvons nous demander si le TFE est un gage de qualité d'une formation professionnalisante, s'il répond aux attentes de l'apprenant européen et s'il contribue à un enrichissement conceptuel de la communauté des éducateurs spécialisés.

### **Un objet de recherche, entre déconstruction et reconstruction**

Le dépôt et la défense orale<sup>6</sup> du TFE constituent précisément l'ultime étape qu'un étudiant inscrit dans un bachelier professionnalisation de type court ou certains masters universitaires en Belgique francophone a à franchir avant de se voir diplômé. Cependant, souffrant du manque d'une définition claire et cadrée, ce travail donne lieu à des *agir*<sup>7</sup> représentés et vécus multiples, eux-mêmes sources de malentendus et de tensions. Car, et nous le constaterons dans l'analyse de nos données, les discours diffèrent entre les institutions, les formateurs, les

---

<sup>6</sup> En Belgique francophone, c'est le terme *défense* et non *soutenance* qui a été retenu.

<sup>7</sup> Nous partons du principe que « toute production verbale constitue une forme d'action humaine particulière » (Bronckart 2004 : 345) et étant donné que « toute chose créée se crée toujours à partir d'une chose qui est donnée », nous distinguons « le donné et le créé » (Bronckart : 329) ; autrement dit, nous analysons l'agir du TFE tel qu'il est donné (et/ou prescrit), représenté et vécu.

étudiants et les acteurs de terrain. Et finalement, nul ne sait vraiment ce que recouvre un TFE si ce n'est qu'il est une alliance judicieuse de la théorie à la pratique (Décret 12 décembre 2000), qu'il est en lien avec les stages et qu'il doit être personnel. De plus, les modalités d'accompagnement à la rédaction et les modes d'évaluation du TFE varient d'un établissement de formation à l'autre. Or, c'est dans ce contexte où règne une grande part d'implicite que sont produits, chaque année, des centaines de TFE. Au regard de ces éléments, quelques réserves peuvent être émises quant à la réelle efficacité évaluative du TFE.

En outre, passage obligé entre la formation et la future profession, le TFE s'avère émotionnellement et intellectuellement éprouvant pour les acteurs concernés par sa rédaction. L'enseignant est généralement seul pour encadrer des étudiants de plus en plus nombreux ; il a à prendre en charge des sujets d'étude très diversifiés qui ne relèvent pas nécessairement de sa discipline, de son expertise et il est, peu ou prou, informé ou formé à être promoteur. De surcroît, il occupe une position délicate puisqu'en intervenant dans l'évaluation finale du TFE qu'il a dirigé, il est à la fois juge et partie. Sans oublier que l'institution ne prévoit pas toujours un cadre permettant la mise en place d'un accompagnement ou d'une préparation de qualité.

Quant aux étudiants, ils peinent à s'investir dans cet écrit long et sous-estiment l'investissement personnel qu'un tel travail requiert. Ils doivent gérer leurs cours, leurs stages et ils ne perçoivent que rarement l'intérêt de réaliser un TFE, si ce n'est de répondre à une obligation institutionnelle et de se voir diplômés. Et souvent, ils assurent difficilement leur posture d'entre-deux : encore étudiants mais presque professionnels. Aussi, le TFE tel qu'il est représenté et tel qu'il est vécu engendre un certain nombre de tensions qui ont pour effet d'engager ou de désengager les étudiants et formateurs concernés. Alors, excepté une validation officielle d'un cursus, à quoi peut bien servir un TFE pour le futur professionnel éducateur ?

En réponse à cette question de départ portant sur l'utilité d'un TFE, nous pourrions simplement affirmer que cet exercice poursuit avant tout une visée certificative et diplômante. Pourtant, étant donné les rôles attribués à l'écriture et les éléments de tensions que nous venons de pointer, nous sommes convaincue que d'autres enjeux se jouent au niveau du TFE. En effet, à l'instar de F. Cros (2009 : 135) qui postule que « les écritures occasionnées par la thèse développent des formes ou des capacités de pensée et des savoirs nouveaux par

l'étudiant à travers de nouvelles relations qu'il met en œuvre par la construction de cadres interprétatifs », nous supposons que le TFE s'inscrit dans un réseau de relations complexes et répond à d'autres fonctions que de celle de diplômé.

Aussi, nous postulons que le TFE répond à des enjeux qui légitiment sa place au sein d'une formation professionnalisante<sup>8</sup> qui confirment la professionnalité émergente<sup>9</sup> d'un étudiant éducateur et qui participent à la professionnalisation de la profession éducation spécialisée.

### **Contours théoriques de l'objet TFE**

Depuis les années 1980, l'écriture a fait l'objet de nombreux chantiers de réflexion (Barré de Miniac 1996 : 11). Elle s'avère être une composante omniprésente et multifonctionnelle de l'école et de la société en général puisqu'elle participe à l'élaboration mais aussi à l'efficacité de l'activité professionnelle. D'ailleurs, les recherches menées ces dernières années ont pu montrer à quel point l'écriture s'impose à la fois comme un objet, un objectif mais aussi un outil d'enseignement, d'apprentissage et d'acculturation et ce, à tout niveau d'enseignement confondu. Il est donc bien entendu que l'écriture joue un rôle central dans le processus de professionnalisation des acteurs (Morisse et al. 2011 : 3), qu'elle est un organisateur de pensée et un outil capable de produire des savoirs nouveaux (Crognier 2010 : 139), qu'elle participe au développement de compétences professionnelles (Cros et al 2009 : 3) et, qu'elle offre des vertus heuristiques notamment par sa fonction de médiation dans l'articulation entre des savoirs théoriques, formalisés et des savoirs de la pratique eux-mêmes sémiotisés par l'écriture (Morisse et al 2011 : 3). Au regard de ces quelques considérations, nous avons opéré un premier découpage du TFE selon quatre ensembles de questions :

– Le TFE en tant qu'*objet d'étude aux réalisations diverses* : à quel existant le TFE renvoie-t-il ?, d'où vient l'appellation TFE ?, dans quel(s) cadre(s) s'inscrit-il ?, depuis quand et pourquoi le pratique-t-on ?, quelles sont ses caractéristiques, ses critères identificatoires ?, à quel(s) moule(s), modèles, formats répond-il ?, quelles sont ses dimensions normatives,

---

<sup>8</sup> En Belgique francophone, la formation professionnalisante s'adresse à des étudiants tandis que la formation professionnelle est associée à la formation continuée et concerne des professionnels en fonction.

<sup>9</sup> La professionnalité est le résultat d'un processus de professionnalisation ; la professionnalité émergente désigne le caractère évolutif de la professionnalité et témoigne d'une expertise en construction (De Ketele 2013 : 15).

prescriptives ?, qu'attend-on d'un TFE ?, quelle est sa part d'explicite, d'implicite ?, peut-il conduire à des transgressions, des écarts ou des innovations de pratiques scripturales ?, à quel type d'écrit répond-il ? (Chapitre 4), quelle place occupe-t-il dans la galaxie des écrits scolaires, académique et professionnels ? (Chapitre 5), comment l'étudiant est-il accompagné sur ces aspects-là ? (Chapitre 6)

– Le TFE en tant qu'*objectif d'acculturation et de régulation* : à quel fonctionnement disciplinaire et scolaire le TFE répond-il ?, en quoi est-il le reflet d'une pratique sociale, professionnelle ?, quelle socialisation symbolique révèle-t-il ?, que mobilise-t-il en termes de contenus, de techniques ?, favorise-t-il le renouvellement de pratiques professionnelles ?, favorise-t-il des liens entre les activités sociales, professionnelles et scolaires/académiques ?, que permet-il ou que ne permet-il pas ? (Chapitre 4, 5), en quoi consiste l'accompagnement de l'étudiant pour gérer ces dimensions ? (Chapitre 6)

– Le TFE en tant que *médiation d'enseignement-apprentissage* : à quel développement de compétences mène-t-il ?, que nécessite-t-il pour sa rédaction ?, en quoi favorise-t-il une transition vers le futur professionnel de l'étudiant ?, en quoi favorise-t-il l'écriture professionnelle ?, à quelle évaluation procède-t-on pour garantir la qualité d'un TFE ? et qu'est-ce qu'un TFE de qualité ? (Chapitre 4, 5), quels sont les dispositifs qui sont ou doivent être mis en place ?, comment penser un accompagnement efficace du TFE et amener à dépasser les obstacles ? (Chapitre 6)

– Le TFE en tant que *processus de développement personnel et professionnel* : en quoi le TFE permet-il à l'étudiant de progresser, d'améliorer ses savoirs, savoir-faire, savoir-devenir ?, quels blocages l'étudiants peut-il vivre et comment les dépasse-t-il ?, comment envisager les zones proximales de développement ?, quelles techniques l'accompagnateur par le biais du TFE pourrait-il mobiliser pour favoriser le processus de la construction de l'écriture mais aussi de soi, d'un soi individuel, personnel et professionnel ? (Chapitre 6)

Cette série d'observables nous offre une vue imparable sur les réalités du TFE. Nous l'avons intégrée à un modèle didactique de l'écriture du TFE en vue de rendre davantage intelligible notre objet TFE et d'appréhender la manière dont il est pensé, conçu et agi en section éducateur spécialisé.

## **Vers un modèle didactique de l'écriture du TFE**

Pour ce faire, nous considérons cette écriture comme une pratique sociale (Reuter 2012 : 162), socialisante et située. Nous nous référons au modèle didactique de la compétence scripturale proposé par M. Dabène (1991) ainsi qu'aux éléments éclairant la mise en œuvre d'une didactique de l'écriture tels que les a énoncés Y. Reuter (1996). Nous avons de la sorte envisagé l'écriture du TFE « en tant qu'elle s'enseigne et s'apprend » en accordant une attention particulière à « ce qui active ou entrave son développement » (Reuter 2004 : 42). Ensuite, nous avons pris en compte les impératifs tels que : l'intérêt de proposer des catégories précises de TFE, de le situer (par rapport à son histoire, par rapport à d'autres écrits comme le mémoire professionnel) et de le mettre en relation avec d'autres écrits (notamment les écrits professionnels et les écrits de formation) pour envisager le développement de la compétence scripturale. Enfin, nous avons aussi envisagé le contexte de production, la complexité et les (dys)fonctionnements de l'écrit.

Pour appréhender le TFE, globalement et localement, nous étudions cinq ensembles de préoccupations, à savoir : les conditions d'existence du TFE, ses réalisations, les compétences qui sont susceptibles d'y être développées, les opérations langagières et de textualisation mises en œuvre, le dispositif d'accompagnement réellement mis en place et ce qu'il vise. En outre, ces préoccupations soulèvent la question des représentations que se font les acteurs du TFE, les tensions et les difficultés liées à cet écrit ; elles invitent aussi à questionner les productions de TFE en termes d'hétérogénéité. Cependant, ces préoccupations nécessitent encore d'être reliées à un questionnement central pour être mieux interprétées. Un petit détour par notre arrière-plan théorique apparaît incontournable

## **Les littéracies universitaires**

Nous revenons plus précisément sur la notion de littéracies dans le point qui lui est réservé (Chapitre 2) mais nous retenons, pour l'instant, le lien étroit que cette notion induit entre l'acquisition de compétences de l'écrit (en lecture et en écriture) et l'intégration sociale et économique auxquelles, selon un cercle vertueux<sup>10</sup>, doit répondre l'enseignement

---

<sup>10</sup> Repris à Kapsolis, qui, au travers du « cycle vertueux de la formation continue » établit un rapport entre la scolarité, les capacités de lecture et la formation (R. Belisle 2012 : 131).

d'aujourd'hui. Ainsi, le choix du syntagme *littéracies universitaires* est loin d'être neutre. Et parce que les littéracies s'intéressent à la formation à et par l'écriture dans l'enseignement supérieur, ces dernières se sont imposées comme un champ de recherches légitimé. Notre objet TFE s'y inscrit tout naturellement :

« travailler en recherche sur l'échec des étudiants et sur les manières d'y remédier, sur la lecture et l'écriture à l'université, sur les difficultés qui leur sont liées, sur les stratégies d'intervention possibles et sur leurs effets sont des objets de recherche tout aussi nobles que les blancs chronologiques chez Flaubert, la théorie du chaos, les neutrinos ou la pensée de Heidegger... » (Reuter 2012 : 164)

En vue de baliser notre questionnement de recherche, de comprendre les causes possibles de difficultés et d'élaborer des stratégies d'aide adaptées, nous nous sommes basée sur les types de littéracies proposés par Y. Reuter, à savoir : les littéracies communes, les littéracies universitaires et les littéracies disciplinaires (2012 : 172). Nous avons investigué les littéracies universitaires et en avons distingué : la littéracie *crititique*<sup>11</sup>, la littéracie *inclusive* et la littéracie *intégrative*<sup>12</sup> suivant les visées des littéracies qui nous semblaient être en lien avec les exigences du contexte actuel de formation et de l'éducation spécialisée. Ces exigences, rappelons-le, sont guidées par les impératifs socio-économiques européens, par une société technologiquement avancée et pour laquelle de simples opérations de codage sont insuffisantes puisque la maîtrise de discours variés est une condition de réussite.

Dès lors, traiter des visées critique, inclusive et intégrative des littéracies nous a permis de baliser notre questionnement, d'ancrer notre objet TFE dans un contexte déterminé et de l'entrevoir comme un espace multidimensionnel en lien avec le Référentiel de compétence des éducateurs. De ce fait, nous considérons le TFE comme un espace favorisant des transformations de soi, un engagement réflexif (littéracie critique), comme un espace favorisant des mobilisations et des articulations de savoirs (littéracie intégrative) et comme un espace favorisant les médiations entre l'écriture, l'environnement et l'étudiant (littéracie inclusive). Cependant, ces espaces dimensionnels méritent encore d'être précisés.

---

<sup>11</sup> La littéracie critique peut être définie selon « la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé » (F. Rinck in Le français d'aujourd'hui 2011 : 79).

<sup>12</sup> Nous utilisons sciemment le singulier pour bien appuyer la distinction que nous proposons.

## Un modèle d'apprentissage socioconstructiviste

Pour approfondir davantage les trois espaces dimensionnels dans lesquels nous avons inscrit le TFE, nous avons convoqué des concepts issus du socioconstructivisme et notamment, ceux de développement et d'apprentissage, de zones de développement proximal, de médiation par l'outil, d'interaction de tutelle et d'étayage, de désétayage. Ces concepts nous ont amenée à dégager trois dimensions clés de l'objet TFE, à savoir : *S'engager, Intégrer et Devenir* et, une quatrième dimension qui leur est transversale, celle d'*Accompagner*. Selon les visées des littéracies et les espaces dimensionnels que nous avons précédemment déterminés, notre questionnement se précise autour de trois axes que nous avons identifiés comme trois fonctions possibles du TFE. Ces trois fonctions nous invitent à interroger les enjeux du TFE au niveau de la formation professionnalisante et de la profession. Nous tentons de vérifier si cet exercice prépare de façon durable à la professionnalisation de l'éducateur spécialisé. Dès lors, nous proposons une lecture plurielle de l'objet TFE :

(1) Au regard de la littéracie critique et de l'espace de transformations de soi, d'engagement réflexif qui s'en dégage, en quoi le TFE est-il un *vecteur d'engagement professionnel par l'écriture* ?

En posant le TFE comme un vecteur d'engagement professionnel par l'écriture, nous postulons que le TFE garantit à l'étudiant de prendre conscience de façon critique, par l'écriture, de ce qu'il fait et de ce qu'il fera dans sa pratique. Il nous semble que le TFE, par son écriture, est le lieu idéal pour que l'étudiant se positionne en tant que professionnel, qu'il s'affirme comme l'auteur de ses écrits, qu'il construise les figures de lecteur de ses futurs écrits professionnels. En outre, le TFE devrait montrer une appartenance au discours de l'éducation spécialisée, à un réfléchissement et pousser l'étudiant à procéder à des autoévaluations.

(2) Au regard de la littéracie intégrative et de l'espace de mobilisations, d'articulations de savoirs, en quoi le TFE est-il un *moyen d'enseignement/apprentissage de l'écriture professionnelle* ?

En posant le TFE comme un moyen d'enseignement(s)-apprentissage(s) de l'écriture professionnelle, nous postulons que le TFE s'apprend et s'enseigne et prépare à la rédaction

des écrits professionnels. Il nous semble que le TFE est le lieu idéal pour développer une écriture réflexive basée sur une mobilisation de référents théoriques, une intégration de savoirs protéiformes, de savoirs déjà-là, de savoirs « encore inexistant » (Crognier 2010 : 139) ou en construction. Il contribue à une « créativité intellectuelle » (S. Vanhulle 2002 : 139) et à l'élaboration d'un discours complexe. En outre, l'écriture du TFE devrait encourager l'étudiant à développer une capacité de structuration et de sélection autonome, une communication efficiente sur sa pratique, à prendre conscience de l'importance de se faire comprendre.

(3) Au regard de la littéracie inclusive et de l'espace de médiations entre l'étudiant, l'écriture et l'environnement de ce dernier, en quoi le TFE est-il un *instrument de médiations entre l'étudiant, la formation et la profession* ?

En posant le TFE comme un instrument de médiations entre l'étudiant, la formation et la profession, nous postulons que le TFE permet d'assurer une transition entre la formation et la profession. Il nous semble que le TFE est le lieu idéal pour développer les capacités de problématisation de la pratique, pour s'approprier des outils, mettre en place des méthodologies de recherche. En outre, l'écriture du TFE devrait encourager l'étudiant à évaluer sa pratique, à développer des qualités personnelles, à mobiliser des ressources variées.

Aussi, à l'instar du mémoire professionnel « qui permet de trouver le bon exemple et les mots qu'il faut au bon moment, ne découle pas de la seule excellence pratique » et qui « peut être un bon détour d'écriture pour former les formateurs » (Chartier *in* Blanchard 2003 : 54), nous pensons que le TFE est lui aussi un outil utile à la formation et à l'enrichissement de la profession. L'exercice du TFE nous semble favoriser la construction de savoirs durables et le développement d'outils d'apprentissage qui résisteront à l'épreuve du temps » (M. Frenay, D. Bédard 2011 : 136). Néanmoins, la dimension transversale de l'accompagnement s'avère être un gage du caractère formateur et professionnalisant du TFE et ce, dans un temps dépassant sa simple production. Il s'agit donc ici de décrire et d'analyser les dispositifs entourant la mise en œuvre du TFE et de comprendre en quoi la diversité des dispositifs influe sur les productions. De plus, l'accompagnement devrait permettre à l'étudiant d'intégrer les différentes positions qu'exige un recul sur la pratique (Crognier 2010 : 140) et les tensions que ce dernier vit face à l'acte d'écriture. A ce propos, le concept de genre de discours nous offre la possibilité de lister les tensions liées à l'écriture du TFE tout en caractérisant cet écrit.

## **Le genre comme cadre interprétatif inscrit dans une perspective située**

Le concept de genre s'avère être un outil opératoire qui aide à penser les phénomènes didactiques (Reuter 2010 : 117), il est un « outil théorique pertinent au sein du projet de connaissance des didactiques : décrire, comprendre et analyser le fonctionnement disciplinaire, les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage référés à des disciplines » (Reuter 2007 : 12). Certes, la notion de genre remonte à l'Antiquité et, la tradition littéraire s'en est emparée pour proposer des classements et des critères diversifiés en vue de traiter les textes littéraires. Or, comme l'a fait remarquer Todorov (1978 : 23), « le discours n'est pas un mais multiple, tant dans ses fonctions que dans ses formes ». Aussi, étant donné les spécificités et la diversité des usages sociaux de la langue, son ancrage contextuel, la notion de genre ne s'est plus attachée aux seuls discours littéraires, elle s'est intéressée aux écrits ordinaires (Dabène 1998 : 13).

Par ailleurs, suite aux travaux de Bakhtine auxquels nous nous rattachons, nous envisageons le genre comme un concept heuristique. Nous considérons le genre comme un outil pour parler et penser, un outil favorisant des constructions nouvelles et plus complexes. De ce fait, le genre s'impose en tant que cadre d'analyse pour réceptionner, produire et comprendre des textes produits dans des dispositifs de communication socio-historiquement construits (Maingueneau 2007 : 29). Ainsi, le genre est-il devenu pour l'école, un outil de communication et un objet d'apprentissage. Le genre contribue aussi à dépasser les implicites car, comme l'a signalé G. Vignier en son temps sur la dissertation :

« à chaque fois qu'une population nouvelle est confrontée à des pratiques discursives antérieurement réservées à des publics limités, un changement de pédagogie doit nécessairement s'ensuivre : de pratiques tâtonnantes, où la connivence, l'implicite jouent le plus grand rôle, il faut passer à des pratiques plus structurées, se fonder sur des règles et des savoir-faire explicites » (1990 : 17).

A l'instar de C. Donahue (2007 : 89-90), nous pensons que travailler avec des genres est une activité d'éveil, de développement d'une conscience disciplinaire et d'une conscience des besoins discursifs qui permet d'accéder à une conscience critique autour des routines. Dans cette présente étude, le concept de genre de discours<sup>13</sup> nous sert de cadre interprétatif du TFE.

---

<sup>13</sup> Nous revenons précisément sur le choix de ce syntagme que nous distinguons de celui de « genre de texte ».

Nous basant sur la linguistique textuelle et l'analyse de discours, nous avons dégagé quatre ensembles de critères pour décrire et envisager la diversité des phénomènes auxquels le TFE donne lieu ; d'ailleurs, ces critères donnent à distinguer le TFE en tant que discours, dispositif, genre et texte. En considérant le genre-TFE, nous envisageons les fonctions, les normes mais aussi les usages, les tensions inhérents à cet écrit. De plus, sachant que tout discours se forme à l'intérieur d'un interdiscours, qu'il est soumis à des variations spatio-temporelles, le concept de genre nous offre la possibilité de penser le TFE en termes de variations, de pratiques ouvertes et évolutives.

Précisons que nous privilégions un point de vue situationnel pour aborder le genre-TFE. Cet angle d'approche nous amène à analyser l'ancrage social, les conditions de production situationnelles mais aussi, puisque nous considérons le genre-TFE comme une pratique discursive située, à l'inscrire dans une perspective située des compétences. Remarquons que par compétence, nous entendons : « le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé » (Jonnaert 2009 : 63). Vu sous cet angle, le TFE résulte d'un traitement compétent en situation, ce qui revient à considérer le TFE comme la manifestation d'une compétence énoncée<sup>14</sup> (Jonnaert 73). Pour vérifier ce qui se joue en termes de compétences dans un TFE, nous le situons dans son contexte et analysons ce que peuvent nous dire le(s) dispositif(s), le genre et le(s) textes-TFE. Nous partons du principe que toute action langagière et donc tout texte, s'inscrit dans un secteur donné de l'espace social associé à une langue et à des genres de discours. De ce fait, nous traitons le TFE comme un genre. Le genre-TFE nous permet d'appréhender les processus scripturaux, les situations d'enseignement-apprentissage, les fonctionnements disciplinaires et scolaires (Reuter 2010 : 119) mais aussi les blocages qu'il fait émerger. En outre, les critères définitoires que nous avons identifiés (Chapitre 3) nous permettent un traitement structuré des données dont nous disposons.

### **Des données, des traitements**

Nous disposons de deux ensembles de données ; l'un est constitué de données que nous avons collectées et l'autre, de données que nous avons construites pour la présente recherche. Ces

---

<sup>14</sup> La compétence de la personne se construit en situation (Jonnaert 2009 : 70).

données répondent aux cadrages conceptuels précédemment explicités. Le premier ensemble rassemble des articles de lois, des documents institutionnels et des guides d'aide à la rédaction édités par les établissements scolaires ainsi que des productions TFE, mini-TFE et articles d'étudiants de Bac 2 et 3. Le deuxième ensemble réunit des données constituées par le biais d'outils d'investigations, à savoir : une enquête par entretiens et questionnaires suivis de focus groupes. Ces ensembles de données sont traités et exploités tout au long de ce travail de recherche, ils nous donnent accès aux discours autour du TFE et à ses *agir* multiples. Ils laissent entrevoir la façon dont le TFE est prescrit, attendu, représenté et vécu.

### **Considérations méthodologiques et épistémologiques**

Les finalités de cette recherche sont d'ordre pédagogique et épistémologique (Van der Maren 2003 : 17). En effet, en nous intéressant au TFE, nous cherchons à identifier la nature des problèmes liés à son écriture et à en identifier les pratiques hétérogènes auxquelles ils donnent lieu. Nous questionnons non seulement le rôle de cet écrit dans la formation de l'éducateur mais aussi dans la préparation à sa future profession. Nous espérons identifier les blocages qu'entraîne régulièrement la rédaction d'un tel travail et proposer des pistes visant à améliorer ses conditions d'existence.

Malgré notre posture de praticien-chercheur impliquée dans la section éducateur spécialisé, nous avons veillé à nous distancier le plus possible de notre pratique pour ne pas tomber dans les pièges des généralisations abusives ou des biais d'interprétation. De plus, étant donné que notre recherche s'est d'abord appuyée sur une phase exploratoire, inductive qui nous a permis de générer une hypothèse et qu'ensuite, nous avons observé une phase vérificative, déductive en mettant cette hypothèse à l'épreuve, nous nous inscrivons dans la recherche de type empiriste hypothético-déductive.

Persuadée qu'« au lieu de se lamenter sur la faiblesse des étudiants (...) il est possible de développer une expertise qui puisse aider à produire des écrits de qualité » (I. Delcambre *in* Le Mook 2011 : 105), nous poursuivons au travers de ce travail de recherche des enjeux nomothétique mais aussi politique et ontogénique (Van der Maren 2003 : 23-28) : notre objectif est bien de mieux comprendre l'objet TFE, d'approfondir les connaissances sur cet objet et de produire du savoir mais aussi de proposer des pistes pour modifier les pratiques,

les conduites d'accompagnement et enfin, pour perfectionner nos interventions. En effet, la présente recherche s'inscrit dans les travaux ayant trait à la lecture et à l'écriture dans l'enseignement supérieur. Il s'agit pour nous d'investiguer les représentations, les pratiques scripturales et les compétences en jeu dans l'écriture du TFE. Trois niveaux sont envisagés : le TFE comme objet de réflexion théorique susceptible d'être modélisé ; le TFE comme terrain d'investigation et d'identification de pratiques et de tensions ; le TFE comme lieu de propositions didactiques.

Or, étant donné le peu de travaux portant sur le TFE, nous pensons que nos investigations pourront éclairer des points<sup>15</sup> tels que : l'articulation lecture/écriture (notamment, la manière dont les étudiants incorporent leurs lectures dans leur écriture), l'importance de la langue et de la construction d'un métadiscours (notamment, poser le TFE comme un genre pour penser ses usages et leur relativité), le rapport à la norme (notamment, envisager le TFE tel qu'il est prescrit, représenté et vécu), les fonctions de l'écrit (notamment, les fonctions du TFE telles qu'elles sont instituées, induites, vécues, subies), les dispositifs de formation (notamment, le TFE tel qu'il est inscrit en continuité ou pas dans les pratiques scripturales des étudiants).

### **Un plan d'ensemble : deux parties, six chapitres**

Dans la première partie de cette recherche, selon une perspective qui se veut globale, nous ambitionnons de contextualiser, de conceptualiser et d'opérationnaliser l'objet TFE en vue de le positionner comme un objet d'investigations scientifiques. Tout d'abord, nous confrontons l'écrit TFE aux évolutions, aux exigences du contexte institutionnel de formation et du champ professionnel de l'éducation spécialisée dont il relève (Chapitre 1). Ensuite, nous constituons le TFE et son écriture en un ensemble de questionnements inter-reliés par les concepts théoriques et méthodologiques que nous avons mobilisés et explicités (Chapitre 2). Enfin, nous effectuons un rapprochement entre le concept de genre de discours et le TFE. Nous dressons des ensembles de critères pour interpréter le genre-TFE, nous exposons les données que nous avons réunies à cet effet et la manière dont nous procédons pour les traiter (Chapitre 3).

---

<sup>15</sup> Nous avons repris les cinq points de convergence des travaux qui ont été menés sur l'écriture/lecture dans l'enseignement supérieur. Ces points ont été énoncés par les auteurs de l'introduction de la revue *Pratiques* N°121-122 (2004 : 4-6).

Dans la deuxième partie de notre étude, nous adoptons un regard plus local et appréhendons les *agir*, les tensions et les enjeux qui se jouent au niveau du TFE produit par des étudiants éducateurs. Tout d'abord, nous questionnons – à partir des critères du genre que nous avons identifiés – les réalités discursives et textuelles du TFE dont nous dégageons quatorze zones de tensions (Chapitre 4). Ensuite, nous considérons différentes dimensions des réalisations textuelles du TFE telles qu'elles apparaissent dans les écrits que nous avons récoltés. Nous interrogeons les potentialités, les enjeux des textes-TFE pour la formation et pour la profession (Chapitre 5). Enfin, nous examinons les pratiques effectives d'accompagnement à l'écriture du TFE et la place qu'il occupe dans les dispositifs de formation. Nous terminons en proposant un modèle didactique pour penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture réflexive à visée professionnalisante (Chapitre 6).



# **PREMIERE PARTIE**

## **LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES, UN OBJET D'INVESTIGATIONS SCIENTIFIQUES**



Pourquoi s'intéresser au Travail de fin d'études des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif en Belgique francophone ? Une étude sur le sujet présente-t-elle un intérêt particulier pour les Sciences de l'éducation ? Et d'ailleurs, en quoi un tel travail pourrait-il être considéré comme un objet d'investigations scientifiques ?

La première partie de cette thèse s'évertue à présenter les ancrages de la question de départ de cette recherche que nous avons formulée comme telle : A quoi sert le TFE, l'écriture d'un TFE en section éducateur spécialisé ? En vue de procéder à une déconstruction-reconstruction de notre objet TFE, nous procédons en trois temps.

Dans le premier chapitre, nous situons le TFE au sein de nos préoccupations personnelles et professionnelles. Nous dressons un tableau succinct du contexte dans lequel s'inscrit le TFE et des exigences supra-institutionnelles auxquelles cet écrit répond. Nous retraçons l'évolution du système éducatif belge en prenant en compte les dimensions européennes de la formation et nous rappelons les phases de constitution du champ de l'éducation spécialisée en Belgique francophone.

Dans le deuxième chapitre, nous conceptualisons l'objet TFE. Nous considérons les visées critique, intégrative et inclusive des littéracies universitaires que nous couplons avec des concepts issus de la perspective socioconstructiviste et que nous enrichissons de considérations didactiques. Nous proposons un modèle d'intelligibilité du TFE à partir duquel nous dégagons quatre grandes dimensions qui nous permettent d'étudier l'objet TFE et de préciser trois grandes fonctions auxquelles devrait répondre cet écrit. Nous repositionnons l'objet TFE en un objet de recherche et précisons notre questionnement général.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous opérationnalisons notre objet TFE. En motivant notre démarche, nous posons le TFE comme un genre de discours. Nous établissons, en guise de cadre interprétatif, quatre ensembles de critères définitoires pour analyser la complexité du genre-TFE. Nous spécifions les données que nous avons construites et récoltées et, précisons les modalités de traitement que nous leur réservons.



# Chapitre 1 : Le TFE, un objet à situer

Ce chapitre vise à préciser les horizons d'attente dans lesquels se situe le TFE. Nous y retraçons, par le croisement de divers modèles, l'histoire singulière de notre objet de recherche, à savoir : le travail de fin d'études des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif. Nous posons le TFE comme un écrit *singulier* en exposant quelques bribes de notre trajectoire, ces instants mêmes qui ont contribué à notre désir de compréhension. Ensuite, nous rendons cet écrit *particulier* et l'inscrivons dans les paysages de l'enseignement belge francophone et de l'éducation spécialisée.

## 1. Tours, détours autour d'un itinéraire de praticien-chercheur

Le « récit, même fictionnel, donne forme à ce qui existe dans le monde réel et lui confère une sorte de droit à la réalité » (J. Brunner 2002 : 12). Le nôtre n'est pas innocent et est très certainement porteur d'un message, il précise comment le travail de fin d'études a pu se constituer en un objet de recherche. La raison la plus évidente est inhérente au fait que les thématiques liées à la lecture, l'écriture et à leur enseignement-apprentissage nous passionnent depuis longtemps. Et comme « la relation que chacun de nous entretient avec l'écriture a en effet deux versants : le premier est celui d'une histoire ; le second celui d'une pratique » (M. Cifali 2007 : 104), cet intérêt a aiguillé notre parcours de formation et nos orientations professionnelles. Une licence en philologie romane, une agrégation en

enseignement secondaire supérieur et un diplôme complémentaire en gestion culturelle en poche, nous avons travaillé deux années durant pour les éditions Milan Belgique. Le contact permanent avec la clientèle, certains auteurs et des journalistes nous a fait mesurer toute l'importance de se « constituer une culture commune autour de l'écrit dans toute situation, mais surtout dans celles qui produisent de l'écrit » (Guibert 2003 : 49). Car l'écart était grand entre les professionnels des lettres et tous ces clients qui éprouvaient encore, après tant d'années passées sur les bancs de l'école, de grandes difficultés à verbaliser leur pensée, à écrire un courrier de renoncement à un abonnement ou une lettre de réclamation.

Cette expérience mais surtout la lecture des ouvrages *l'Invention de l'illettrisme* (Lahire 1995), *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (Leclercq – Vogler 2000) et *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes* (Leclercq 1999) se sont soldés par un retour sur les bancs de l'université : une formation en Français Langue Etrangère (Université de Mons) suivie d'un DEA en Sciences de l'éducation (CUEEP, Lille 1) dont l'aboutissement a été la mise en place d'une structure d'accueil pour adultes immigrés et ce, sur le territoire d'une commune de Bruxelles où nous venions d'être engagée. C'est à partir de ce moment que nous avons commencé à travailler en étroite collaboration avec le Département de Prévention. Nous y avons découvert le monde et la formation des éducateurs spécialisés et ce, par le biais de deux collègues engagés dans un processus de valorisation de leur statut. Etonnamment, ces derniers ont validé l'ensemble de leurs unités de formation mais n'ont jamais remis leur TFE, ce qui leur a valu de ne pas être diplômés. Nous avons encore mesuré à quel point l'écriture est un processus complexe et peut être source de blocages. Cependant, sans elle, il est bien difficile de se faire (re)connaître, de faire accepter des projets éducatifs dont l'écrit est mal ficelé.

Ensuite, chemin faisant, nous avons été engagée à la Haute Ecole de Mons pour intervenir principalement en section éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif. Nous avons aussi suivi des formations en accompagnement scolaire<sup>16</sup> et sommes revenue au CUEEP pour commencer une thèse sur un sujet, certes un peu différent de celui que nous avons traité dans notre mémoire de DEA puisqu'il relève précisément de « la didactique de l'écrit à l'université ». Ce changement de perspective s'explique par les objets de nos interrogations de praticienne, à savoir : les difficultés liées à l'acculturation des étudiants de

---

<sup>16</sup> L'accompagnement scolaire est aussi désigné coaching scolaire.

l'enseignement supérieur aux discours scientifiques, aux écrits professionnels, aux écrits sur la pratique et de fil en aiguille, à la rédaction des TFE. Or nous avons pu constater que les cas de non-remise en session ou d'abandon ne sont pas des situations isolées si bien que nous avons décidé d'en savoir davantage. Si « l'écriture aggrave la pensée... ou l'allège. En tout cas l'affecte » (B. Etienne 2011 : 5), comment justifier le fait que des apprenants qui se sont investis dans leurs études ne remettent pas leur mémoire, leur travail de fin d'études ? Dès lors, quel sens ces derniers attribuent-ils à cet écrit ? et, à quoi sert-il dans une formation professionnalisante, à quoi sert-il pour la profession d'éducateur ? Telles ont été les questions de départ qui nous ont animés.

Envisageons, à présent, le contexte de formation dans lequel cet écrit prend place.

## **2. D'un contexte de formation : la Belgique francophone, parcours évolutif d'un système éducatif en phase d'eupéanisation**

Nous dépeignons en quelques traits contextuels, culturels, juridiques et socio-historiques le paysage de l'enseignement et de l'éducation spécialisée en Belgique. Nous y proposons un regard à la fois rétrospectif et prospectif sur les transformations fondamentales de l'école belge. Nous revenons sur la culture dont est issu le TFE et sur les perspectives européennes dans lesquelles il s'insère.

Le système scolaire belge ne s'est pas construit progressivement autour d'un plan d'éducation nationale fort, il s'est façonné de manière fragmentée, tentant d'une part de répondre, bon gré mal gré, aux tensions communautaires et linguistiques, et d'autre part de maintenir un équilibre entre les réseaux<sup>17</sup> d'enseignement. En outre, les principes de liberté d'enseignement et de liberté de choix inscrits dans la Constitution belge expliquent les grandes disparités qui

---

<sup>17</sup> Terme pour lequel il n'existe pas de définition juridique bien qu'il soit très utilisé dans le milieu scolaire pour désigner la diversité des profils d'enseignement.

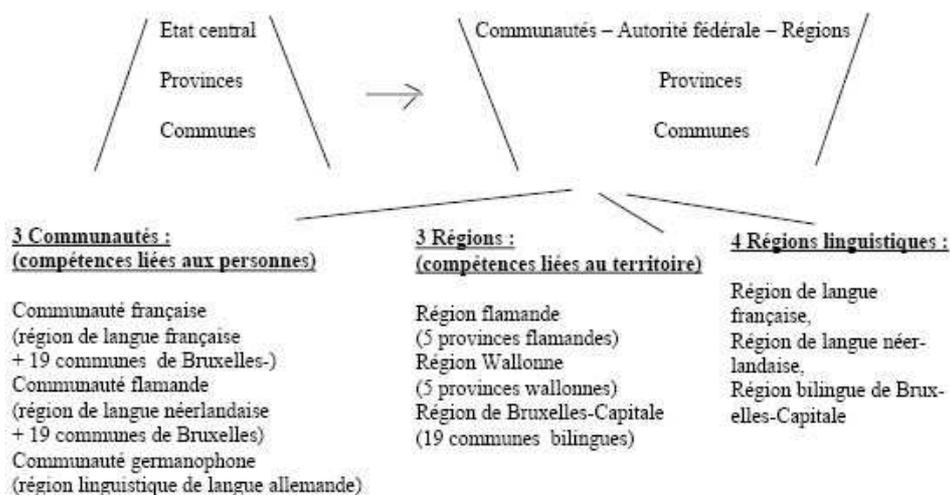
existent encore entre les établissements scolaires<sup>18</sup> malgré une volonté générale d'harmonisation. Nous avons identifié deux grands niveaux d'existence du système scolaire belge ; ces niveaux regroupent quatre modèles culturels dans lesquels cinq étapes de la démocratisation scolaire sont lisibles.

## **2.1. Diversité des niveaux de pouvoir, décentralisation des décisions**

Après la Révolution belge de 1830 et la proclamation de l'indépendance, le nouvel Etat belge devient une monarchie constitutionnelle. La Constitution belge, adoptée en juillet 1831, garantit les libertés et les droits fondamentaux tels que : la liberté de culte, la liberté d'enseignement, la liberté de la presse, la liberté d'association. Mais dès sa naissance, l'Etat unitaire centralisé est en proie à des clivages d'ordre linguistique, culturel, économique, social et philosophique. A partir des années 1960, ces clivages vont donner lieu à d'importantes révisions constitutionnelles et réformes institutionnelles transformant progressivement l'Etat belge en un Etat fédéral et ce, dès 1993. Aussi, de deux niveaux de pouvoir (l'un national - l'Etat central - et l'autre local - les Provinces et les Communes), la Belgique passe à un système fédéral selon lequel les compétences vont être distribuées entre l'Autorité fédérale (niveau fédéral), les Communautés et les Régions (entités fédérées). La Réforme de l'Etat de 2001 relègue l'organisation des Provinces à la compétence des Régions, celle des Communes est soumise à la tutelle de la Région. Ainsi, l'Autorité fédérale exerce ses pouvoirs sur le territoire de toute la Belgique, les Régions exercent les compétences liées au territoire (aménagement du territoire, environnement, logement, transports,...) et les Communautés exercent des compétences liées aux personnes (enseignement, culture, santé, aide aux personnes, emploi des langues). Le paysage institutionnel belge se dessine comme suit :

---

<sup>18</sup> L'expression « établissement scolaire » est synonyme d'école. Nous utilisons indifféremment, dans le corps de ce texte, établissement, établissement de formation, institut de formation.



**Figure 1 : De la constitution de la Belgique fédérale au fonctionnement institutionnel actuel**  
(schéma enrichi de Sägerser 2009 : 12).

Notons que la constitution institutionnelle a fortement influencé la construction du système scolaire belge si bien que les intérêts se sont d'abord portés sur la résolution des rapports de force en présence et non sur des questions pédagogiques. En effet, au départ, l'enseignement est une compétence de l'Etat. A cet effet, l'article 17 du texte initial de la Constitution belge (1831) porte non pas sur la définition de l'enseignement mais sur la liberté d'enseignement, principe fondamental du système scolaire. Certes, un Ministère de l'Instruction publique fut créé en 1878 mais les revendications linguistiques et culturelles du mouvement flamand exigeant davantage d'autonomie vont déboucher en 1969 sur le dédoublement du ministère de l'Education nationale et de la Culture en deux entités distinctes. Il a fallu trois phases successives de réformes de l'Etat de 1970 à 1988 pour avancer sur les voies de l'autonomie communautaire et pour qu'en 1989 (Loi du 16 janvier 1989), l'enseignement soit communautarisé<sup>19</sup>. Les deux étapes suivantes de la révision constitutionnelle (1993, 2001) ont porté sur le pouvoir d'auto-organisation des Communautés et la modification de leur système de financement.

C'est donc à la Communauté française que revient l'essentiel de la charge de l'enseignement francophone et à la Région flamande, la gestion de l'enseignement néerlandophone. Néanmoins, l'enseignement peut aussi être assuré par les provinces qui exercent des missions facultatives (dont l'enseignement, la culture) et par les communes qui exercent à la fois des missions obligatoires (notamment l'organisation de l'enseignement communal primaire) et

<sup>19</sup> Les Communautés sont compétentes en matière d'enseignement.

des missions facultatives (notamment l'organisation de l'enseignement communal autre que primaire). Notons que la Région bilingue de Bruxelles-Capitale présente quelques spécificités : elle organise son propre enseignement communal, les décrets de la Communauté française et de la Communauté flamande entrant en vigueur pour ce qui relève de l'aspect communautaire ; l'exercice des compétences communautaires en matière d'enseignement et de culture à Bruxelles a été attribué aux Commissions communautaires française (COCOF) et flamande (VGC).

Ainsi, l'enseignement francophone peut relever de la Communauté française, de la province, de la commune ou de la COCOF, autant de pouvoirs organisateurs qui présentent une certaine autonomie dans l'organisation de leurs établissements scolaires et qui expliquent la très grande disparité entre ces derniers.

## **2.2. Diversité des réseaux, fragmentation du paysage scolaire**

La communautarisation de la Belgique a eu pour effet une décentralisation dans la prise des décisions en matière d'enseignement ; les pouvoirs organisateurs se sont alors vu octroyer une large autonomie qui explique une hétérogénéité entre les écoles. Néanmoins, la fragmentation en réseaux<sup>20</sup> est un autre versant important à prendre en compte dans la construction du système scolaire belge. En effet, bien avant la création de l'Etat, un clivage opposant le monde catholique au monde laïc existe ; il a alimenté bon nombre de débats passionnés autour de l'Ecole opposant les défenseurs de l'Etat et d'un enseignement public et les serviteurs de l'Eglise prônant un enseignement traditionnellement assuré par des gens d'Eglise. Ainsi la double liberté « liberté pour tous d'organiser un enseignement, liberté du père de famille de choisir le type d'enseignement qu'il désire pour ses enfants » \_ consacrée par l'article 17 de la Constitution belge (1831) \_ ne relève pas du hasard. Il apparaît bien comme le premier compromis institutionnel qui répond, d'une part, à ceux qui craignent un trop grand contrôle étatique et, d'autre part, à ceux qui ne peuvent admettre une trop forte prégnance de l'Eglise.

---

<sup>20</sup> Voir ci-après « réseaux d'enseignement ».

Si la première loi organique de l'enseignement primaire de 1842<sup>21</sup> arrive à conserver l'esprit de 1831, le changement de gouvernement et la deuxième loi organique de 1879 enflammeront les cœurs et déclencheront la première guerre scolaire<sup>22</sup>. A ce propos d'ailleurs, avec l'allongement de la durée de l'obligation scolaire et l'augmentation du nombre d'élèves, les mêmes questions relatives à la création d'établissements scolaires et à leur subvention se reposent et se concrétisent au travers d'une deuxième guerre scolaire (1950), elle touche cette fois l'enseignement secondaire. Il faut attendre la loi du 26 mai 1959 pour retrouver une situation de paix : le Pacte scolaire est signé par le Parti socialiste, le Parti libéral et le Parti social-chrétien ; il marque un tournant décisif dans la reconnaissance mutuelle des différents réseaux et sera renforcé par la communautarisation<sup>23</sup>. Chaque réseau est ainsi renforcé financièrement, limitant toute possibilité de convergence. Le Pacte scolaire rétablit la paix en proposant un compromis, il élargit la liberté tout en la cadrant : l'Etat étend son offre scolaire, il subventionne les écoles des autres réseaux, il établit une relative égalité de traitement au plan financier, la liberté de choix est réaffirmée, la gratuité de l'enseignement est obligatoire, la question des cours de religion ou de morale dans les écoles publiques<sup>24</sup> est réglée, le pouvoir organisateur des établissements d'enseignement est reconnu.

Ainsi chaque école dépend d'un pouvoir organisateur qui est tenu de respecter un programme et un horaire minimum légal. Les écoles s'inscrivent dans des réseaux d'enseignement, à savoir : la Communauté française, l'officiel subventionné, le libre subventionné confessionnel, le libre subventionné non confessionnel. De ce fait, les pouvoirs organisateurs d'un établissement d'enseignement sont officiels (la Communauté française, l'officiel subventionné [les provinces, les villes, les communes], la COCOF) ou libres (associations, asbl et autorités confessionnelles ou non confessionnelles). L'autonomie dont ils disposent est importante puisque la liberté leur est laissée de choisir leurs méthodes pédagogiques, de structurer leur organisation interne, d'établir leurs programmes de cours et de construire les épreuves pour l'évaluation des élèves, sans oublier que les établissements sont habilités à délivrer eux-mêmes les certificats.

---

<sup>21</sup> Depuis 1842, chaque commune doit financer une école primaire (privée ou catholique) ; l'enseignement de la religion catholique est rendu obligatoire dans l'enseignement officiel.

<sup>22</sup> Les libéraux au pouvoir (1879) votent une seconde loi organique de l'enseignement primaire basée sur la séparation de l'Etat et de l'Eglise. Cette loi est extrêmement mal reçue par le monde catholique, elle aura pour effet de renforcer dès 1884 sa position dans l'enseignement.

<sup>23</sup> Certains principes fondamentaux du Pacte scolaire ont fait l'objet d'une modification de la Constitution.

<sup>24</sup> Toutes les écoles publiques doivent offrir le choix entre un cours de morale non confessionnelle et des cours de religion relevant des cultes reconnus par l'Etat.

Nous pouvons mesurer à quel point la création et le financement des établissements scolaires ont été les enjeux cruciaux des premières politiques scolaires belges et ce, au détriment de véritables décisions pédagogiques. La multiplication des initiatives publiques et privées en matière scolaire a pour effet premier, une dispersion des responsabilités éducatives. Le système scolaire belge, tous niveaux confondus, apparaît décentralisé, fragmenté. En vue d'assurer un peu plus de cohérence, les pouvoirs organisateurs se sont regroupés (Décret Mission 1997) au sein de fédérations reconnues comme organes de représentation et de coordination<sup>25</sup> habilités à les représenter dans les concertations avec le pouvoir public.

### **2.3. Diversité des modèles, apparition de modes de régulation communs**

Le système belge s'est entièrement construit sur le principe de la liberté d'enseignement et ses orientations ont été guidées par l'évolution de la place accordée à l'individu dans la société.

Dès sa création, l'Etat a fait en sorte que l'égalité des enfants devant l'instruction devienne une réalité légale. Nous avons tenté de déceler, au travers des politiques scolaires belges, les enjeux culturels et sociétaux, les natures du savoir, les formes de l'égalité et les figures des individus (élèves et enseignants). Nous n'avons pas considéré séparément l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, même si c'est ce dernier qui nous intéresse plus particulièrement, leur évolution et leur structuration étant interdépendantes.

Pour mener à bien cette présentation des modes de régulation de l'enseignement francophone, nous sommes appuyée sur les propos de la sociologue D. Grootaers (1998 : 102-105) pour les enrichir. Elle a distingué cinq phases successives de la démocratisation scolaire allant de l'instruction élémentaire pour tous à la mise en place d'une école de l'égalité des résultats ; elle a aussi déterminé trois modèles culturels sous-jacents à ces étapes auxquels nous en avons ajouté un quatrième. En outre, les modèles de professionnalités développés par L. Paquay<sup>26</sup> (2008 : 47) nous ont permis d'identifier les postures enseignantes construites au fil du temps. Nous clôturerons chacun des quatre modèles par ce qu'il induit dans l'enseignement

---

<sup>25</sup> On distingue pour l'enseignement officiel subventionné : le CECF (le Conseil de l'enseignement des communes et des provinces), le CPEONS (le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné) ; pour l'enseignement libre subventionné non confessionnel : la FELSI (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants) ; et pour l'enseignement libre confessionnel : le SEGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique).

<sup>26</sup> Ils regroupent différentes figures enseignantes qui s'organisent autour d'objectifs et de stratégies privilégiés.

supérieur. Nos propos ont été aménagés de façon à faire apparaître des niveaux d'existence<sup>27</sup> par lesquels l'enseignement belge est passé pour devenir ce qu'il est aujourd'hui.

### **2.3.1. Du rapport à l'ordre, de l'acquisition d'une identité**

Le début du XIX<sup>e</sup> siècle répond à un premier modèle culturel caractérisé par le fait que l'instruction populaire vise avant tout à encadrer, contrôler les classes populaires. Dans ce *modèle traditionnel*, le savoir est intimement lié à la religion. Combinaison de compétences pratiques et de règles morales, il sert à moraliser, à soumettre le peuple, à le conformer à l'idée de prédestination de classe sociale. L'enseignant apparaît comme un maître « applicateur de principes » essentiellement moraux et religieux s'adressant à une masse et non à des individus-sujets pensants. La première école normale est créée en 1787 à Bruxelles sous le règne de Marie-Thérèse et de Joseph II, l'adjectif « normale » rappelle les missions de ces institutions, à savoir : donner des normes, des règles et instruire. Mais les guerres religieuses et politiques (le rattachement de la « Belgique » à la France puis à la Hollande ; l'indépendance de la Belgique) retardent fortement la mise en place de l'enseignement d'autant plus que la plupart des maîtres sont très peu formés à leur métier.

A partir de la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin des années 1960, un deuxième *modèle culturel* en rupture avec le premier s'impose au monde de l'école. Il couvre les trois premières étapes de la démocratisation scolaire, à savoir : l'instruction primaire obligatoire et sa massification (1830 à 1918) ; l'accès aux études moyennes aux enfants d'origine modeste et la promotion des plus doués (1918-1945) ; l'accès à l'enseignement secondaire et sa massification (1945-1960). Ce deuxième modèle se base sur l'égalité, l'objectivité et l'universalité et s'inscrit en rupture avec le précédent. L'égalité d'accès, le droit de tous à l'instruction mais aussi la gratuité de l'enseignement et l'obligation scolaire<sup>28</sup> deviennent des enjeux majeurs de l'école. L'enseignement répond à des finalités externes et y est envisagé comme un moyen d'émancipation sociale et d'intégration des classes populaires qui peuvent s'élever socialement et participer au progrès collectif. L'emprise de la religion y est moins exacerbée, le savoir est objectif et rationnel : il s'axe sur l'autonomie de la raison, la

---

<sup>27</sup> Ces niveaux d'existence (*Emergent Cyclical Levels of Existence Theory* ou *Spirale dynamique*) renvoient aux travaux menés par le psychologue américain Clare W. Graves, ils cartographient l'évolution des individus et des sociétés.

<sup>28</sup> L'obligation scolaire en Belgique devient effective en 1914.

conscience critique et l'idéal méritocratique pour lequel les aptitudes et les motivations sont les moteurs de la réussite. Les différentes dimensions publique, professionnelle et privée de l'individu-sujet vont progressivement être prises en compte : l'individu se construit comme sujet pensant participant au progrès collectif et à la société de consommation. Avec l'obligation scolaire, il devient un citoyen qui s'insère de façon minimale dans le système politique pour devenir ensuite un travailleur instruit qui répond à la nécessité de s'intégrer dans la dynamique de l'industrialisation et un consommateur de produits et de services avec la massification de l'enseignement secondaire. L'enseignant, quant à lui, adopte essentiellement des positions de maître instruit dispensateur d'un savoir théorique ; il tend doucement à devenir aussi un technicien organisant des apprentissages progressifs ou un praticien artisan ayant une expérience et agissant en contexte (Paquay : 2008).

Les universités en Belgique se sont créées, développées et étoffées à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. L'exigence d'un plus haut niveau d'études pour accéder à l'université a contraint l'enseignement primaire puis secondaire à relever le niveau en vue de préparer au mieux les élèves de plus en plus nombreux à entrer à l'université. Or, il est vite apparu que l'accès à l'université ne pouvait se passer d'un renforcement de la préparation des maîtres qui étaient formés jusqu'alors sur le tas. Parallèlement aux universités, les écoles normales se sont multipliées dans un contexte de grands débats philosophiques opposant les fervents défenseurs de l'école laïque à ceux qui défendent un enseignement exclusivement religieux<sup>29</sup>. Selon un inlassable jeu instable de pouvoirs, les écoles normales ont été créées, fermées, recrées. En 1878, par exemple, on comptait 9 écoles normales de l'Etat contre 31 écoles normales privées ; en 1884, les écoles normales de l'Etat ont été réduites à 13 et 38 écoles normales confessionnelles ont été créées ; la Ville de Bruxelles a créé 2 écoles normales communales et 2 écoles normales laïques ont été créées à Mons et Charleroi en 1906.

En bref, les principales mesures prises à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècles ont porté sur la création d'écoles normales (de l'Etat, communales, provinciales et catholiques), l'extension de l'offre, le recrutement, la qualité du personnel enseignant, la formation, l'obligation d'un cours de morale laïque (ou de religion), le nombre d'années d'études, la

---

<sup>29</sup> L'enseignement supérieur a été secoué par les mêmes oppositions philosophiques entre laïcs et catholiques, et les mêmes revendications (la liberté de déterminer le contenu, la méthode et l'évaluation).

révision du curriculum, l'importance de la théorie et de la didactique, l'accès à la formation<sup>30</sup>. Dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle, les écoles normales se sont organisées progressivement en fonction de la mise en place de l'enseignement primaire puis de l'enseignement secondaire complet, répondant sans cesse à la volonté de ne pas rester à la traine. Et c'est en 1952 que l'enseignement supérieur s'est vu doter de sa première loi organique.

### **2.3.2. Du succès et de l'obtention d'une satisfaction**

Le *troisième modèle culturel*, qui se dessine à partir des années 1960-1970, s'est mis en place grâce aux idées progressistes de l'après-guerre en Europe, de mai 1968 et, surtout, grâce à l'équilibre entre les réseaux d'enseignement (le Pacte scolaire) et la mise en place de principes clairs de financement des communautés (la communautarisation). Ce modèle s'axe sur l'émancipation sociale, l'épanouissement individuel et l'égalité de traitement. Il englobe deux étapes supplémentaires de la démocratisation scolaire, à savoir : l'égalité des chances et l'égalité des résultats qui se traduiront à la fin des années 1990 par des textes de loi plus engagés pédagogiquement. L'enseignement rénové<sup>31</sup>, principe organisateur de l'enseignement secondaire, traduit les valeurs en présence de l'époque en proposant un tronc commun accessible à tous et en prônant l'égalité de traitement dans le parcours scolaire pour tendre vers l'égalisation des chances. Il fait alors apparaître les premiers débats sur les objectifs de l'école secondaire, les questions d'apprentissage et le climat de travail, les enjeux sociaux de l'organisation du curriculum. Il ne s'agit plus ici d'œuvrer pour une émancipation populaire mais bien pour l'autonomie individuelle en offrant aux individus-sujets le choix des parcours sur mesure, des pédagogies différenciées. Le savoir contribue à la remise à l'honneur de la citoyenneté, à l'expression des subjectivités, aux échanges intersubjectifs ; il répond moins à des finalités externes et davantage à un projet personnel. Les figures idéales de l'élève promues par les politiques scolaires sont le client-consommateur, avec la massification de l'enseignement à tous les niveaux, et le nouveau citoyen, avec la nécessité de s'intégrer dans une société de plus en plus complexe et tournée vers l'Europe, la mondialisation.

---

<sup>30</sup> Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les instituteurs primaires sont préparés dans des écoles normales de l'Etat ou des écoles agréées par l'état, ils doivent avoir minimum 15 ans pour être admis et accomplir quatre années d'études.

<sup>31</sup> Le rénové regroupe tous les élèves dans la même structure d'enseignement secondaire en leur proposant un tronc commun ; ils peuvent ensuite choisir entre les nombreuses options proposées par les filières générale, technique, artistique et professionnelle. Ce principe organisateur de l'école secondaire en Communauté française reste encore très actuel même si les crises budgétaires des années 1980 et 1990 ont limité le nombre d'options et réduit les moyens d'encadrement.

L'enseignant, tout en gardant des aspects de maître instruit, de technicien, de praticien artisan, commence à devenir un praticien réflexif qui questionne et théorise la pratique.

Ensuite, la communautarisation a permis d'accélérer le processus de construction du système scolaire. Ainsi, à partir des années 1990, différents textes de lois édictés pour l'enseignement primaire et secondaire vont incarner tour à tour les nouvelles dimensions pédagogiques que nous venons d'évoquer. Les décrets « neutralité » (31 mars 1994, 17 décembre 2003), par exemple, encouragent le rôle citoyen de chaque enfant dans une société pluraliste en prônant l'esprit critique, la diversité des idées, le respect des conceptions philosophiques ; le décret de la promotion de la réussite (14 mars 1995) dans l'enseignement fondamental ; le décret-missions (1997) qui promeut la réussite pour tous ; le décret visant à mettre en place des politiques de discriminations positives (30 juin 1998) ; le décret relatif à l'insertion des élèves primo-arrivants (14 juin 2001) ; et dernièrement le décret inscriptions (17 mars 2011) visant à limiter la production d'inégalités.

Le paysage de l'enseignement supérieur s'est vu, quant à lui, véritablement structuré avec la Loi du 7 juillet 1970<sup>32</sup> ; le démarrage fut chaotique, les professeurs n'étaient pas préparés à leur nouvelle mission. Très vite, une formation de niveau universitaire des maîtres s'est révélée incontournable pour rehausser le niveau scientifique de la formation. En 1984, la durée des études a été allongée mais il faudra attendre le décret du 5 août 1995 pour que l'enseignement supérieur s'organise véritablement en Hautes Ecoles et en sept catégories. Ce décret précise les objectifs de l'enseignement de type long et de type court, il porte sur le regroupement et la création de Hautes Ecoles sur base régionale (Bruxelles/Brabant, Hainaut, Liège, Namur, Luxembourg). De plus, il instaure une gestion participative des Hautes Ecoles en contrepartie d'une autonomie accrue en matière d'organisation des études. Les décrets et arrêtés qui ont suivi ont porté sur l'organisation de l'année académique, les charges et emplois, le financement, le statut du personnel, les grades académiques, les grilles horaires minimales,...

---

<sup>32</sup> La Loi du 7 juillet 1970 propose des cycles de type court et de type long.

### **2.3.3. Belgique et Europe 2020 : harmonisation des logiques, intégration des Hautes Ecoles dans l'espace européen de l'Enseignement supérieur**

Depuis les années 1990, un *quatrième modèle culturel* se superpose au modèle précédent tout en l'intégrant. Ce modèle prend place dans la Politique Européenne d'Education (PEE) institutionnalisée depuis 1992, rendue concrète par le biais du Processus de Bologne (1999) et cristallisée par le Processus de Copenhague (2002) et sa relance (2010). Nous avons établi une note de synthèse intitulée « Stratégie Europe 2000-2020 » qui nous a servi à rédiger ce point et dans laquelle nous avons dégagé trois phases stratégiques<sup>33</sup> pour présenter de façon synthétique les avancées de la PEE et la structuration de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle (EFP).

Il apparaît clairement que l'horizon 2020 de la formation, pour contribuer à une Europe dont la croissance est intelligente, durable et inclusive, a mis l'accent sur la dimension sociale de l'éducation, les maîtres mots appartiennent d'ailleurs au monde entrepreneurial : l'excellence, la souplesse, l'innovation, l'autonomie, l'internationalisation, la performance de l'EFP. Pour ce faire, les systèmes européens d'EFP sont envisagés dans leur ensemble, ils sont encore plus axés sur la carrière, ils doivent faciliter le passage de l'éducation et de la formation à l'emploi voire le passage d'un emploi à un autre. Ils doivent réduire le taux de décrochage scolaire et augmenter le nombre de personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur. Ils doivent aussi améliorer la formation des enseignants, des acteurs de la formation en général et renforcer la mobilité des apprenants.

Ce n'est pas un hasard si la formation est devenue une des priorités de l'Union européenne (UE), elle est le meilleur médium pour préparer l'Europe à des défis et promouvoir l'appartenance européenne auprès du plus grand nombre. D'ailleurs, la confusion entretenue entre éducation et formation a permis à l'UE de gagner du terrain. Il va sans dire que l'éducation et la formation sont devenues un marché parmi d'autres. Intimement liées aux politiques économiques et sociales, elles ne s'envisagent plus en termes de droits mais bien en

---

<sup>33</sup> Ces trois phases sont : Vers un marché commun de l'éducation et de la formation ; Horizon éducation et formation 2010 ; Horizon éducation et formation 2020.

termes d'opportunités. Pièces maîtresses du développement d'une économie européenne de la connaissance la plus compétitive qui soit (Stratégie de Lisbonne 2000), elles sont comparables à un niveau international, compatibles, régulièrement évaluées en termes de qualité, leurs résultats sont chiffrés, les connaissances ont fait place aux compétences. L'harmonisation a amené l'instrumentalisation et on peut légitimement se demander si elle débouchera sur une homogénéisation, si l'éducation et la formation seront considérées comme des services et plus encore, si nous en arriverons à une « éducation unique » à l'instar de l'euro ; la même question pourrait être posée pour le TFE. Force est de constater que nous se sommes plus très loin du titre prometteur « Pour la dimension européenne de l'éducation » du Livre vert (1993).

De ce fait, le quatrième modèle culturel que nous avons dégagé est basé sur la compétitivité et la rationalisation, il est orienté vers les résultats à atteindre, l'état y joue un rôle davantage régulateur et évaluateur. En effet, dans un contexte de crise économique, la Communauté française a dû faire face à la nécessité de rationaliser son système. En outre, elle a été amenée à prendre en compte les nombreuses critiques émises par des enquêtes internationales concernant l'efficacité, le coût et la manque d'équité de son système. En effet, la Belgique francophone privilégie une logique de marché, de concurrence produisant des inégalités alors que les systèmes scolaires européens privilégient un tronc commun long et limitent le redoublement. Ces inégalités en Communauté française s'expliquent notamment par la structuration du curriculum, le recours intensif au redoublement et à la réorientation, la décentralisation des décisions d'évaluation (les épreuves sont internes aux écoles), le libre choix de l'école et le peu d'implication des enseignants dans les réformes. Pour tenter d'y remédier et de dépasser la trop grande disparité des pratiques, différentes politiques ont été mises en œuvre ces deux dernières décennies telles que : le décret-missions (1997)<sup>34</sup>, la réforme de la formation initiale (12 décembre 2000), les politiques de discrimination positive, la lutte contre le redoublement (14 mars 1995), le décret relatif au pilotage du système éducatif (27 mars 2002). Plus récemment encore, le décret paysage porte cette fois sur l'enseignement supérieur et répond à ces exigences de rationalisation. Ces textes de loi ont instauré des réformes structurelles animées par une double logique : liberté d'enseignement, autonomie d'une part et règles communes, contrôle d'autre part.

---

<sup>34</sup> Le décret Missions du 24 juillet 1997 définit pour la première fois de manière consensuelle les missions de l'Education et plus précisément, les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire (fondamental et secondaire). Il propose une organisation du curriculum par cycles et la définition d'un socle commun de compétences et de compétences terminales. Il tend vers une homogénéisation et introduit des règles communes aux différents réseaux, il promeut l'école de la réussite pour le plus grand nombre.

Ainsi, pour répondre à des enjeux d'efficience, d'efficacité et d'équité<sup>35</sup>, de nouvelles formes de contrôle externe et d'encadrement transversales aux réseaux – ont été prévues. Les grandes orientations d'ensemble, les missions et les objectifs qui ont été définis limitent de la sorte l'autonomie des établissements. La tendance actuelle est celle d'une homogénéisation, d'une convergence entre les différents réseaux même si des divergences flagrantes persistent. En vue d'impliquer un maximum les acteurs de la formation dans ce processus de changement, la concertation dont le caractère est essentiellement consultatif, occupe une place importante dans le système. Elle semble apporter une dimension stratégique à la qualité de la formation. Dans ce quatrième modèle, le savoir est régulé par un socle de compétences à atteindre. L'individu-sujet est un citoyen européen qui doit pouvoir faire face à la complexité politique, économique, technologique et communicationnelle de la société dans laquelle il s'intègre. Il est attendu de l'enseignant qu'il se positionne comme acteur social en s'engageant dans des projets collectifs, qu'il s'affirme en tant que personne en attachant de l'importance à la communication interpersonnelle, au développement personnel et surtout qu'il agisse en praticien réflexif.

En quelques années, l'enseignement supérieur s'est non seulement organisé et structuré par rapport aux autres niveaux d'enseignement et ce, dans un contexte de rationalisation, mais il les a dépassés en s'inscrivant dans une démarche d'intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur (Décret de Bologne du 31 mars 2004). Ce décret a fortement remodelé le profil de l'enseignement supérieur belge en le contraignant à une démarche de qualité, un aspect qui nécessite, lui aussi, quelques précisions.

#### **2.3.4. Contrôle qualité généralisé**

Depuis la Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 24 septembre 1998, les Etats membres ont été invités à mettre en place des systèmes d'évaluation transparents en vue de garantir la qualité de leur éducation et de leur formation. Les procédures mises en place et visant la construction de la société cognitive s'inscrivent dans les grandes initiatives prédéfinies<sup>36</sup> par le Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995), par celui relatif à la

---

<sup>35</sup> L'idée d'équité dépasse l'égalité au sens strict, elle repose sur une redistribution des ressources.

<sup>36</sup> Les grandes initiatives européennes sont reprises, depuis les années 1980, dans des Livres blancs publiés par l'Union européenne.

bonne gouvernance (2001) et dont les cinq principes politiques de base sont l'ouverture, la participation, la responsabilité, l'efficacité et la cohérence ; le Livre Vert (1996), quant à lui, s'axe principalement sur les mesures nécessaires au développement de la mobilité transnationale. Conformément aux articles 126 et 127 du Traité de la Communauté européenne, la Communauté a pour mission d'encourager, voire d'appuyer les actions menées – en toute autonomie – par les Etats membres :

Article 126 : « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action »,

Article 127 : « la Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres ».

Etant donné les nouvelles exigences éducatives et sociales d'une société soumise à une évolution économique constante et pressante et la diversité entre les établissements européens, les Etats membres doivent offrir des systèmes éducatifs adaptés aux besoins de la société et du marché du travail ; ces systèmes doivent être transparents et favoriser une reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles au niveau communautaire.

L'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) mise en place en 2000<sup>37</sup> participe activement à l'amélioration des performances de l'enseignement européen. L'Association est ouverte aux agences des pays membres participant au Processus de Bologne ; elle est une organisation pilote qui offre un cadre de travail, de partage des résultats et des bonnes pratiques. En Belgique, l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a été créée en 2002 (Décret du 14 novembre 2002), son organisation et son fonctionnement ont été notamment précisés en 2008 (Décret du 22 février 2008). L'AEQES est un service autonome chargé de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur<sup>38</sup>. L'idée est de créer une véritable culture de la qualité telle qu'on la retrouve déjà dans les entreprises. Il s'agit d'implanter la qualité, présentée comme une condition sine qua non de l'intégration des institutions dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. La démarche qualité répond à une

---

<sup>37</sup> Recommandation du Conseil européen, 98/561/EC.

<sup>38</sup> AEQES, *Evaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Communauté française*, 3/2010, p. 2.

méthodologie reposant sur une évaluation croisée décomposée en trois phases indissociables : une évaluation interne basée sur un rapport d'autoévaluation dont la trame est fixée par le décret ; une évaluation externe menée par des experts qui analysent le rapport d'autoévaluation, visitent les établissements et rencontrent les acteurs concernés ; la publication d'un rapport final de synthèse et un suivi des recommandations formulées par le comité des experts à l'établissement concerné.

Pour être efficace, la procédure d'évaluation de la qualité respecte une méthodologie de mise en œuvre stricte et un chronogramme serré<sup>39</sup>. Ainsi, tous les acteurs d'un établissement sont informés et touchés par les démarches qualité mais c'est le coordonnateur qui va centraliser l'information. Ce dernier assiste aux séances d'information organisées par l'Agence, il est chargé d'utiliser les outils nécessaires à sa mission (notamment une liste d'indicateurs qui constitue le canevas du rapport d'autoévaluation ; une boîte à outils statistiques permettant d'harmoniser la collecte des données relatives aux indicateurs), il collecte les informations utiles et élabore le rapport d'autoévaluation de l'établissement qu'il envoie en temps donné. L'évaluation externe, quant à elle, est menée par des experts indépendants composés de formateurs du cursus audité, de professionnels et d'un expert spécialiste de l'éducation et de la formation. Ces experts ont pour mission d'objectiver le rapport d'autoévaluation qui leur a été soumis. Les évaluations sont suivies selon un plan défini par l'Agence. L'ensemble des états des lieux qui sont réalisés par l'Agence sert à une analyse transversale de la qualité des cursus évalués.

Par conséquent, c'est l'ensemble de l'enseignement supérieur – qu'il relève du Plein exercice ou de la Promotion sociale – qui est concerné par la gestion de la qualité. Néanmoins, signalons que la démarche qualité dans l'enseignement de promotion sociale (EPS) est plus récente<sup>40</sup> que celle entamée dans le plein exercice mais à la différence de ce dernier, elle touche aussi l'enseignement secondaire. Par ailleurs, en plus des audits qualité, d'autres mesures visent la qualité : l'obligation pour les maîtres (en plus de l'agrégation) d'obtenir un certificat d'aptitude pédagogique (Décret du 17 juillet 2002), la fixation des conditions d'accès aux passerelles (Arrêté du 30 juin 2006), la promotion de la réussite (Décret du 18 juillet 2008), les regroupements de Hautes Ecoles en vue d'optimiser l'offre de formation.

---

<sup>39</sup> AEQES, *Guide à destination du coordonnateur*, 1/2010.

<sup>40</sup> Le Décret du 14 novembre 2008 a rendu effective la gestion de la qualité en Enseignement de promotion sociale (EPS) depuis. Depuis, il délivre lui aussi des grades de bachelier et de master.

Une question se pose dès lors dans ce contexte d'évaluation constante de la qualité. Si le travail de fin d'études ne fait pas encore l'objet d'investigation des contrôles de qualité, pourrait-il être envisagé comme un indicateur d'une démarche qualité ? Nous tenterons de répondre à cette question de façon transversale mais dégageons maintenant le profil de l'apprenant-professionnel qui est attendu au travers des textes européens.

### **2.3.5. Apprenant-professionnel et Europe 2020 : quel profil pour quel TFE ?**

Quel apprenant-professionnel l'Europe de 2020 aura-t-elle à former ? Et surtout que devrait cristalliser le travail de fin d'études qui est demandé aux étudiants, notamment les éducateurs spécialisés ? En vue de dresser un profil fidèle de l'apprenant professionnel tel qu'il est entendu dans les directives européennes, nous nous sommes appuyée sur deux états du Processus de Lisbonne : son lancement et sa relance. Nous avons construit un tableau diachronique à quatre entrées sur base des cinq piliers énoncés par M. Crozier et E. Friedberg, à savoir : acteur, système, stratégie, marge d'incertitude et système d'action concret. Nous avons choisi de ne pas traiter la marge d'incertitude (évolution du contexte social, économique et politique, évolution des états membres) pour laquelle nous ne disposons pas d'éléments en suffisance. Ce tableau nous permet d'avoir une vision évolutive et prospective de la mise en place du processus d'européanisation de l'enseignement. Pouvoir mesurer les enjeux du système, mesurer les changements initiés par l'Europe, permet de se positionner et surtout d'anticiper la mise en place de dispositifs de formation efficaces.

Du lancement à la relance, on peut constater que la situation générale se complexifie. L'Europe est en proie à des défis de taille : mutations, évolution des marchés, lutte contre le chômage. Pour résister, elle a besoin d'un système d'éducation fort et harmonisé, d'acteurs responsables et proactifs, répondant à un haut niveau de qualification. De plus, le cadre stratégique de l'espace européen d'éducation et de la formation tout au long de la vie se précise. En plus d'être efficace et de qualité, il se veut attractif, intelligent et inclusif. Ce cadre vise peut-être l'équité sociale, l'excellence mais force est de constater que les politiques européennes d'éducation, de formation ou d'apprentissages tendent surtout de répondre aux modifications profondes des sociétés et de leur organisation du travail, de la vie en général. Ces politiques se sont rapprochées des politiques d'emploi. Elles sont moins centrées sur l'enseignement l'enseignant et se tournent davantage vers la demande, la préparation à

l'emploi ; la vision de l'apprentissage s'en trouve morcelée. Afin d'augmenter la productivité et le rendement, les politiques éducatives tablent sur une modernisation des systèmes éducatifs, sur la diminution du taux d'abandon scolaire, sur une augmentation de l'offre, sur une diversification des parcours et des aménagements multiples de passerelles et sur un plus grand transfert des acquis d'apprentissage.

Alors qu'à ses débuts, le système européen d'éducation et de la formation ne se limitait qu'à de grandes orientations d'ensemble et de mesures de surface telles que la compatibilité, la transparence, la comparabilité, la mobilité, l'innovation, ses stratégies et ses contenus pour 2020 sont nettement plus définis. Ainsi, il met l'accent sur l'importance de l'entrepreneuriat, de la coopération internationale. Il distingue les différents apprentissages nécessaires à l'adaptation au marché du travail (personnalisé, mutuel, par l'expérience,...). Il préconise les nouvelles lignes d'action : la nécessité de développer une identité professionnelle et sociale, le perfectionnement professionnel, la capacité de se réorienter, la capacité de se former le plus longtemps possible,... Ainsi, l'Europe 2020 se dirige vers une systématisation de l'utilisation de concepts souples et d'outils de références communs, elle opte pour des contrôles de qualité généralisés. L'harmonisation de l'espace d'enseignement européen se base essentiellement sur la mise en place d'un système commun de classification des acquis d'apprentissage, sur l'augmentation des passerelles entre cursus. Bref, l'école est inscrite dans une optique de standardisation, de marchandisation. Cependant, en s'alignant sur les volontés de la société, elle change de statut : de « bien commun », elle devient un objet de consommation. Cette situation implique non seulement un changement de valeurs mais questionne le statut de l'enseignant et de l'apprenant. En effet, l'enseignant doit-il façonner des consommateurs, de simples exécutants appliquant des recettes, ce qui revient à répondre à une logique utilitariste basée sur les résultats ou alors, doit-il s'évertuer à inscrire l'apprenant dans un processus pour lui garantir d'élever son niveau d'analyse, son niveau de conscience (Roegiers 2010 : 101), sa liberté d'oser penser, voire de critiquer ?

Si nous nous référons aux textes européens, pour œuvrer à la croissance intelligente, durable et inclusive de l'Europe, l'apprenant professionnel européen de demain doit être bien plus qu'employable, adaptable ou polyvalent. Il apparaît être une personne « compétente » qui s'engage dans des parcours de formation plus poussés et plus spécialisés, qu'il fasse preuve

d'un haut niveau de qualification et de littératie<sup>41</sup>. L'Europe attend de lui qu'il s'inscrive dans un cercle vertueux de développement continu (*lifewide learning*), qu'il maîtrise des compétences multiples (clés, numériques, professionnelles, interculturelles), qu'il soit à la fois flexible mais aussi qu'il ait le sens des responsabilités, qu'il prenne des risques, des décisions, qu'il résolve des problèmes, qu'il fasse montre d'un esprit d'initiative et qu'il soit capable de gérer ses sentiments. Plus encore, au-delà de la nécessité d'être adaptable, employable, il doit pouvoir faire face aux conjonctures économiques difficiles. Il ne s'agit plus pour lui de prendre place dans une « société du savoir » mais dans une « société du risque » (Bernier *in* R. Belisle 2012 : 5) et par conséquent, d'adopter une logique de « flexicurité » (Belisle : 4). Aussi, le rôle de l'enseignant, du formateur apparaît clairement : donner aux apprenants des outils intellectuels et socio-affectifs adéquats pour les amener à développer une réflexion sur le sens de leurs actions, sur leur « savoir agir », sur leur « savoir se positionner dans l'action » (Roegiers 2010 : 102). Néanmoins, ce rôle ne peut être rempli qu'à la condition d'assurer des démarches d'enseignement/apprentissage les plus pertinentes possibles. Nous pouvons dès lors nous demander si le TFE des éducateurs stabilise ou non cette expertise attendue d'un étudiant au sortir de ses études.

Ici s'achève la présentation de l'évolution du système éducatif belge et de son insertion dans le cadre européen de formation. Nous mesurons pleinement les enjeux auxquels la formation professionnalisante est confrontée : en tant qu'interface entre les mondes scolaires et professionnels, il lui est demandé – dans un contexte qui se veut mouvant et de plus en plus techniciste – de préparer les étudiants à l'exercice de leur future profession et d'œuvrer à les rendre citoyens actifs, réflexifs et responsables. Ce contexte général inscrit d'emblée le TFE exigé en fin de bachelier et plus précisément, celui requis en section éducateur spécialisé dans une dynamique réflexive professionnelle, individuelle et sous-tendue par les exigences européennes en matière de formation.

Traisons à présent de l'éducation spécialisée en Belgique francophone.

---

<sup>41</sup> Considéré ici dans son acception générale.

### **3. D'un terrain d'investigations : l'éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif**

L'éducation spécialisée s'inscrit dans le champ de l'aide sociale, elle recouvre une diversité de secteurs d'intervention de l'éducateur. Nous revenons ici sur le choix de l'adjectif *spécialisé* qui semble renvoyer davantage à un consensus plutôt qu'à une véritable spécialisation. Après avoir passé brièvement en revue les concepts de métier, profession, professionnalisation et professionnalité, nous établissons un lien entre formation et professionnalisation en l'envisageant sous l'angle de la conceptualisation. Nous clôturons ce tour d'horizon en traitant des écrits professionnels de l'éducateur, nous y situons le TFE.

#### **3.1. Configuration de l'aide sociale en Belgique francophone**

L'aide sociale en Belgique s'est organisée selon les évolutions socioculturelles et politiques, elle s'est concrétisée par le biais de nombreux textes législatifs qui ont défini les secteurs d'interventions, leurs modalités d'agrément et de subventionnement. Aussi, le champ social belge se structure actuellement selon trois dispositifs : l'assistance sociale et la sécurité sociale gérée au niveau fédéral ainsi que les services d'aide aux personnes organisés par les Communautés et les Régions.

Le tableau ci-après, sans renvoyer aux textes légaux de référence, fournit quelques repères pour mieux appréhender la grande diversité des secteurs socio-éducatifs dans lesquels plus de 15 000 personnes<sup>42</sup> interviennent. Ainsi différents secteurs éducatifs s'offrent à l'éducateur spécialisé, ils se répartissent selon les publics visés (enfants, adultes), les types de services proposés (résidentiel, semi-résidentiel, ambulatoire) et les champs visés : l'aide à la jeunesse (services non mandatés, services mandatés résidentiels et non résidentiels), la petite enfance, l'aide aux personnes handicapées, l'accueil des adultes et familles en difficulté, la santé mentale, l'aide aux personnes âgées, le secteur socio-culturel et l'insertion, le milieu scolaire, les centres pénitentiaires et de défense sociale sans oublier les projets communaux et européens dans lesquels les éducateurs peuvent s'insérer.

---

<sup>42</sup>*Les éducateurs dans l'enseignement secondaire. Au cœur de l'interaction*, décembre 2009, p. 11.

Pouvoirs organisateurs	Secteurs socio-éducatifs
Communauté française	-3 services publics : SAJ (service d'aide à la jeunesse), SPJ (service de protection judiciaire), IPPJ (institution publique de protection de la jeunesse) -3 types de services : *non mandatés : AMO (service d'aide en milieu ouvert) *mandatés résidentiels : SPF (service de placement familial), CAEVM (centre d'aide aux enfants victimes de maltraitances), SAAE (service d'accueil et d'aide éducative), COO (centre d'observation et d'orientation), CPA (centre de premier accueil), CAU (centre d'accueil d'urgence), CAS (centre d'accueil spécialisé), PPP (projet pédagogique particulier), IPPJ, centre fermé d'Everberg *mandatés non résidentiels : COE (centre d'orientation éducative), SAIE (service d'aide et d'intervention éducative), SPEP (service de prestations éducatives et philanthropiques), CJ (centre de jour). -SASPE (services d'accueil spécialisé de la petite enfance) / ONE (Office National de l'Enfance)
Région Wallonne	-Services privés associatifs et publics : SAJJ (service d'accueil de jour pour les jeunes), SRJ (service résidentiel pour jeunes), SAJA (service d'accueil de jour pour adultes), SRA (service résidentiel pour adultes), SRNA (service résidentiel de nuit pour adultes), SAI (service d'aide à l'intégration), Service de placement familial (SPF), Service d'accueil de jour pour jeunes non scolarisés (SAJJNS), Service résidentiel de transition (SRT), Service d'accompagnement pour adulte (SA), Service d'aide à la vie journalière (SAVJ), ETA (entreprises de travail adapté)
Région bruxelloise (COCOF)	Services d'aide aux personnes handicapées et aux personnes en difficulté : Centre d'hébergement pour enfants (CHE), Centres de jour pour enfants, Service d'accompagnement (SA), Centres d'hébergement pour adultes (CHA), Centres de jour pour adultes (CJA), Services d'accompagnement (SA), ETA
Commune(s)	CPAS, Département(s) de prévention (éducateurs de rue),...

**Tableau 1 : Organisation de l'aide sociale en Belgique francophone**

En outre, l'éducateur peut aussi intervenir en hôpital psychiatrique (HP), dans les instituts médico-pédagogiques (IMP), en maison de repos et de soins (MRS), en maison de soins psychiatriques (MSP), auprès de mineurs étrangers non accompagnés (MENA), dans les domaines de la santé mentale et physique, au sein de services dépendant de la police, dans les écoles (éducateur, médiateur scolaire), dans les institutions socioculturelles, dans les services communaux de proximité (éducateurs de rue).

Travailleur du social, l'éducateur spécialisé s'inscrit indéniablement dans les métiers du social. Son cadre professionnel apparaît particulièrement varié et exige idéalement de lui une connaissance assez approfondie. Mais est-ce pour autant qu'il exerce une profession à part entière ?

### **3.2. Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, un métier ou une profession ?**

L'éducateur a véritablement pris ses fonctions dans le paysage de l'éducation avant la fin de la deuxième guerre mondiale, son activité ne devait alors qu'être provisoire. S'il est, tout d'abord, considéré comme une personne qui s'occupe de l'éducation (ATILF), la définition de l'éducateur spécialisé proposée à l'occasion du congrès de l'Union Nationale des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (UNAR) en 1951, à savoir :

« le travailleur social chargé de l'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles, à des établissements d'éducation ou de rééducation. L'éducateur remplace implicitement les père et mère de famille momentanément ou définitivement absents. »  
(Fustier 1972 : 8)

ou l'appellation « éducateur social » reprise lors du 7<sup>e</sup> congrès de l'Association Internationale des éducateurs de jeunes inadaptés créée en 1951(AIEJI), nous éclaire davantage sur le statut de ce dernier. En effet, l'action de l'éducateur s'apparente à celle d'un guide, d'un maître, d'un pédagogue (ATILF), voire, celle d'un parent. Notons que l'éducateur est à ce moment-là recruté chez les instituteurs et que l'histoire de l'éducation spécialisée est fortement liée à celle de l'éducation. Une telle proximité avec le champ de l'éducation et de la formation explique le fait que les études d'éducateur aient été organisées en premier lieu – et le soient majoritairement encore aujourd'hui – au sein même des écoles normales formant des instituteurs.

Néanmoins, rapprocher les termes éducateur, social, travailleur social, spécialisé laisse sous-entendre que les interventions de l'éducateur ne relèvent pas uniquement d'une dimension éducative mais qu'elles ont aussi une portée sociale, qu'elles requièrent un degré de spécialisation. A l'instar des enseignants, des psychologues, des assistants sociaux,... l'éducateur est un travailleur social mais au sens large du terme<sup>43</sup>. Si le concept de « travailleur social » présente l'avantage de fédérer les différents profils d'intervenants de l'éducation, il n'est pas retenu en Belgique francophone pour désigner l'éducateur spécialisé.

---

<sup>43</sup> *Les carnets de l'éducateur 2008*, op. cit., p. 21.

Jugé trop globalisant, ce concept risque de mettre en péril la spécificité, la spécialité, la spécialisation de l'éducateur et de provoquer une dilution de son identité (Brichaux 2001 : 128).

Quant à l'adjectif « spécialisé », il sonne creux pour la plupart des étudiants que nous avons interrogés<sup>44</sup> et rares sont ceux qui peuvent expliquer en quoi un éducateur est spécialisé. Pourtant, un consensus s'accorde à justifier le vocable « spécialisé » par le fait que l'éducateur est amené à gérer des situations problématiques, qu'il est le spécialiste de situations marginales, douloureuses ou inextricables. Mais, force est de constater qu'il est aussi le spécialiste de la « non-spécialité » étant donné le fait que l'action psycho-socio-éducative n'est pas reconnue comme un secteur d'activité professionnelle (Brichaux 2001 : 20). Les propos du Délégué général aux Droits de l'Enfant, B. Devos, recueillis lors d'un entretien<sup>45</sup> (Ent 11) effectué dans le cadre de nos recherches vont dans ce sens, ils apportent un éclairage intéressant sur la question et rappellent à quel point le recours au terme « spécialisé » a permis de revaloriser l'éducateur dans l'imaginaire collectif. Néanmoins, B. Devos insiste sur le fait que ce terme a redoré la profession sans vraiment la légitimer ni la définir :

*« Mais fondamentalement, je trouve que c'est mieux de dire à quoi on veut éduquer. L'éducateur physique on sait ce que c'est. L'éducateur social, on entend ce que c'est, l'éducateur artistique, on sait ce que c'est mais l'éducateur spécialisé... »*

Nous pouvons dès lors supputer qu'il répond plus à la nécessité de maintenir une micro-paix sociale plutôt qu'à une volonté d'autonomiser des savoirs spécifiques. D'ailleurs, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour qu'une profession se constitue : le contexte socio-politique, économique et culturel doit être favorable, les acteurs doivent pouvoir se positionner pour délimiter leur champ et l'objet de leur action, un savoir et une expertise spécifique doivent être reconnus. Or, au-delà des représentations qui limitent l'action socio-éducative à de l'à-peu-près, il est reproché à l'éducation spécialisée son absence de savoirs propres et formalisés, la faiblesse de son cursus ou le manque d'autonomie d'un groupe d'intervenants véritablement constitués et reconnus. Comme le souligne le psychologue J. Brichaux (2001 : 42), « les concepts de profession, professionnalité, professionnalisme,

---

<sup>44</sup> Chaque année, nous travaillons la définition de l'éducateur spécialisé avec nos classes de Bac 1.

<sup>45</sup> Les entretiens sont notés « Ent » et numérotés.

professionnalisation n'ont pas pu éclaircir l'action socio-éducative étant donné la difficulté des éducateurs à expliciter le sens de leur action ».

Serait-ce alors un leurre de considérer l'éducation spécialisée comme une profession à part entière ? La distinction opérée par le sociologue R. Bourdoncle (2007) entre les termes *métier* et *profession* s'avère éclairante pour notre propos. Par conséquent, la profession désigne une activité qui fait appel à des savoirs savants. Plus encore, ajoute-t-il,

« pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...) ».

Aussi, toujours selon Bourdoncle, une profession est une « activité qui se professe », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action ». Et c'est l'écrit qui permet à la fois cette rationalisation, une capitalisation et une diffusion des savoirs.

En se focalisant sur le type de savoirs en jeu, le mode d'acquisition des savoirs, la place de la formation et de l'écriture comme pratiques rationalisantes, Bourdoncle laisse apparaître que le métier s'axe davantage sur des savoir-faire incorporés acquis avec l'expérience, la répétition. La profession implique, quant à elle, la nécessité d'un savoir de haut niveau, une capacité d'abstraction et de formalisation de la pratique dans laquelle la formation est partie prenante. Certes, l'éducation spécialisée relève bien des métiers de l'humain, un métier récent dont l'action est à la fois complexe vu l'étendue de son champ d'action et la variété des publics auxquels il s'adresse. Mais l'éducation spécialisée est plus qu'un métier par le fait même que derrière la gestion quotidienne d'une très apparente banalité se cache la nécessité de gestes professionnels construits et réfléchis. L'action de l'éducateur est bien aussi paradoxale étant donné l'obligation de socialisation et d'individualisation à laquelle l'éducateur doit satisfaire sans pour autant être certain d'obtenir un retour sur investissement.

L'éducateur, dans son quotidien, fait preuve de professionnalisme, il tente de répondre le mieux possible à un « ensemble de valeurs, d'attitudes, de conceptions concernant le rôle que le professionnel est censé épouser et actualiser dans l'accomplissement de son travail » (Legendre 2005 : 1088). Pourtant, l'éducateur spécialisé répond bien à des caractéristiques

professionnelles d'un éducateur, à savoir : « 1. compétence ; 2. autonomie et responsabilité ; 3. conscience professionnelle ; 4. tâche éducative globale ; 5. formation de haut niveau. » (Legendre : 1087). Ainsi, l'éducateur spécialisé est bien une personne capable de gérer une situation professionnelle complexe, il sait agir et réagir avec pertinence, combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, transposer, apprendre et apprendre à apprendre, s'engager (Le Boterf : 1998, 93), il est bien un professionnel « qui a atteint un haut niveau de dextérité et de performance dans sa sphère d'activités » (Legendre : 1088)

Seulement, malgré l'impulsion et la mobilisation d'acteurs et d'associations professionnelles<sup>46</sup>, la mise en place récente d'un référentiel de compétences (2010) et une formation qui se veut garantir un niveau appréciable, cette sphère d'activités, n'a pas encore obtenu le consensus social : l'éducation spécialisée n'est pas reconnue comme une discipline, elle n'a pas encore construit ses propres paradigmes théoriques et les éducateurs n'ont pas encore réussi à s'imposer socialement. L'éducation spécialisée renvoie bien à une catégorie de travail, à une profession dont la professionnalité répond à des « caractéristiques objectives et subjectives d'une profession » (Legendre : 1088) qui restent à définir. Quand P. Gabéran affirme que « n'importe qui ne peut pas s'improviser éducateur ! » et qu'il parle des « métiers de l'éducation spécialisée et du travail social » (2008 : 17), il donne au terme profession toute sa coloration. Néanmoins, l'éducation spécialisée est en cours de professionnalisation entendue comme le « fait de faire accéder un domaine de savoirs et d'activités au statut d'une profession » (Legendre : 1088). Paradoxalement, l'éducation spécialisée revêt bien les tours d'une profession au sens d'« activité professionnelle de caractère intellectuel, dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures, universitaires » (Legendre : 1087) mais il lui manque encore ce discours qui la hissera fièrement et légitimement au rang des professions.

Il n'en reste pas moins que l'éducateur est un professionnel de la relation et de l'aide aux autres quels que soient leur âge, leur état de santé, leur cadre de vie. L'éducateur est ce professionnel de l'aide qui apporte « un supplément d'âme, un supplément d'humanité là où sévit le drame de l'inadaptation et de l'exclusion » (Brichaux 2001 : 12). Il est cet acteur, cet « agent de reliance chargé de tisser du lien social, de réparer ou d'aider à réparer ce qui a été

---

<sup>46</sup> Les associations professionnelles françaises telles que l'ANEJI, l'ANAÉDE ou encore la FESET (Formation d'éducateurs sociaux européens ou anciennement l'AEJI, Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif créé en 1989) et leur pendant belge Form'éduc ont certainement contribué à la définition de la nature et du rôle de l'éducateur spécialisé en Belgique.

mis à mal dans la société individualiste » (Brichaux : 28). En exerçant un regard autre sur le banal, il gère la complexité des actes routiniers, il fait le pari difficile et hasardeux de l'éducabilité de l'usager. Bref, l'éducateur est un professionnel dont la professionnalité est loin d'être reconnue, dont le professionnalisme est en construction et dont la professionnalisation est en constante évolution. Revenons sur les transformations qui ont affecté la profession d'éducateur spécialisé.

### **3.3. Une profession en transformations, une identité en construction**

Ces dernières décennies, le champ de l'aide sociale a été soumis à des logiques d'action qui ont induit des transformations politiques et sociétales impliquant une division et des changements de formes de travail ainsi que d'incessants repositionnements de la profession d'éducateur. Le sociologue B. De Backer, dans un rapport de recherche (1998 : 253-257), résume ces transformations en cinq tendances principales, à savoir : la spécialisation des institutions, des services et l'extension des lieux d'intervention, des publics ; l'individualisation de l'accompagnement visant l'autonomisation des bénéficiaires ; la complexification du travail induisant un rapprochement avec les autres professionnels de l'enseignement et du champ médico-social ; le vieillissement des bénéficiaires et des éducateurs eux-mêmes. Nous ne les développons qu'à titre indicatif, c'est la raison pour laquelle nous faisons l'impasse sur les textes légaux régissant l'éducation spécialisée.

La spécialisation des lieux, des services, des modes de prise en charge et des publics a entraîné une division du travail en unités de vie de plus petite taille. De ce fait, l'accompagnement éducatif n'est plus axé sur le « groupe » mais sur le bien-être individuel et sur l'autonomisation des bénéficiaires, le sujet étant considéré comme responsable de sa trajectoire et capable de prendre lui-même en charge son existence. Cette individualisation a eu pour effet d'étendre le travail de l'éducateur à des domaines alors réservés à l'assistant social, au psychologue ou à l'enseignant et à légitimer le terme « accompagnement », situant l'éducateur comme « médiateur entre le sujet et son environnement » (Capul 2002 : 124). Il lui est alors demandé un niveau de qualification<sup>47</sup> toujours plus élevé car, comme le souligne De Backer (2000 : 39), « il ne s'agit plus de ' faire sur ', ou ' de faire à la place de ' mais bien de ' faire avec ', voire de « faire faire ' ».

---

<sup>47</sup> De Backer rappelle que c'est « dans les secteurs les plus touchés par les transformations que le niveau de qualification est le plus élevé » (1998 : 265).

Les grands projets collectifs menés sur le long terme ont donc fait place à une logique du sujet à court terme induisant non seulement des changements spatio-temporels dans l'accompagnement mais aussi la nécessité de recourir à de nouvelles pédagogies, de développer des compétences supplémentaires et surtout, d'envisager de nouveaux modes d'intervention sociale. L'éducateur a revêtu l'étoffe d'un intervenant social, son mode d'action est situé dans l'immédiateté du quotidien, sa profession n'est plus inscrite dans la durée. Il ne jouit pas d'une identité professionnelle définie et de références stables, ses responsabilités sont élargies et il doit répondre à des exigences pluridimensionnelles<sup>48</sup>

La situation actuelle de l'éducateur renvoie aux deux pôles de l'organisation du travail circonscrits par G. Le Boterf (2002 : 44-45) : le premier renvoie à une organisation taylorienne centrée sur le savoir-faire, l'exécution technique, la segmentation des tâches, l'application de prescriptions, une forte hiérarchisation des tâches qui sont le plus souvent répétitives ; le deuxième s'appuie sur une organisation de travail plus ouverte requérant de gérer la complexité et encourageant l'innovation, l'initiative, le savoir-agir en termes d'« être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer,... » (Capul 2002 : 124). L'éducateur d'aujourd'hui navigue entre ces deux pôles : il lui est demandé à la fois de prendre place dans un champ d'action tronçonné, d'agir au quotidien, d'œuvrer pour un processus d'autonomisation de l'Autre et de faire aussi preuve de réflexivité.

Se situant à la croisée des chemins entre les sciences sociales et humaines, le psychologique, le pédagogique, l'éducatif, le médical, le culturel, le juridique, la profession d'éducateur est en quête d'identité<sup>49</sup>. Cette quête est la cause d'un profond mal-être identitaire, d'une insécurité ontologique (Brichaux 2001 : 28) que seuls les éducateurs eux-mêmes peuvent dépasser. En effet, si les mots font défaut pour livrer une représentation compréhensible et fidèle d'une situation aux contours flous, il appartient à l'éducateur de construire sa propre rhétorique identitaire et de se positionner sur le marché de l'intervention sociale. L'éducateur ne peut se résoudre à être un cache-misère du social et de l'éducatif, il n'est pas un travailleur de l'ombre et comme le signale Brichaux (2001 : 132) : « Il est temps, en effet, que le monde

---

<sup>48</sup>Le Boterf (2002 : 45) distingue les dimensions techniques, économiques, relationnelles, de la qualité, environnementales,...

<sup>49</sup>Référence au titre de l'ouvrage de J.-M. Foucart (1991) : *Une profession en quête d'identité*.

socio-éducatif sorte de sa condition d'imaturité structurelle et conceptuelle pour s'engager dans la voie ambitieuse de la reconnaissance ».

Si l'éducateur est par excellence l'homme de l'entre-deux, s'il vogue entre l'implicite et l'explicite, le manifeste et le latent, le dit et le non-dit, l'avouable et l'inavouable, si ses interventions rentrent difficilement dans un raisonnement purement économique, il nous semble que la formation est une voie pertinente à cette reconnaissance symbolique de la profession d'éducateur spécialisé. Mais quels sont les liens qui unissent la formation et la professionnalisation de l'éducateur ?

### **3.4. Formation versus professionnalisation : quels modèles pour le TFE ?**

Comme nous avons pu le souligner l'évolution du contexte général politique, juridique, économique et social du pays, les représentations inhérentes à l'aide aux personnes, les services mis en œuvre, la diversification des catégories de populations en difficulté ont concouru à l'émergence de la profession d'éducateur en Belgique. Pour faire face à la complexité grandissante des situations à encadrer, la formation d'un personnel de qualité est apparue incontournable au fil du temps. Nous avons choisi de ne pas séparer, dans ce propos, la formation de la professionnalisation de l'éducateur. Pour ce faire, nous avons croisé les quatre modèles de la construction de l'identité de l'éducateur spécialisé identifiés par le psychologue Paul Fustier (1972 : 13-41), les avancées législatives en matière de formation ainsi que le modèle transversal du processus de professionnalisation de l'éducateur présenté par Brichaux (2001 : 32-40). Nous compléterons cette fresque par un dernier modèle qui nous semble être en émergence. A une analyse qui aurait pu être purement événementielle ou processuelle, nous avons privilégié la place de la conceptualisation dans l'éducation spécialisée. Nous avons ainsi isolé trois tendances : la pauvreté conceptuelle et technique ; le recours à des balises scientifiques et à des savoirs techniques venus d'ailleurs ; la constitution de savoirs propres et la prégnance de la conceptualisation.

Un premier modèle identitaire apparaît avant la fin de la deuxième guerre mondiale, des mesures sont prises et des lois édictées en faveur des enfants handicapés, des mendiants et vagabonds, des jeunes, hommes ou femmes en difficulté. Le personnel éducatif est alors

essentiellement religieux et ne présente pas de qualification spécifique. A partir de la fin des années 1930, le *modèle scout* (Fustier : 16-19) inspire la prise en charge des jeunes difficiles. Le scoutisme est alors associé à la rééducation, les éducateurs sont principalement recrutés chez les scouts ; la vie en communauté, le don de soi, la fraternité et la générosité totale sont les mots d'ordre de ces jeunes dévoués à l'enfance inadaptée. Etre éducateur pendant la guerre est envisagé comme une activité provisoire. Pourtant, il s'est avéré que l'inadaptation sociale ne s'est pas confinée à un phénomène provisoire.

En effet, pour faire face à la désorganisation sociale de l'après-guerre, la méthode scout est concurrencée par un *modèle familial-charismatique* (Fustier : 21) présentant deux variantes : l'une, plus « familiale » s'appuyant sur une vocation au sens religieux du terme et basée essentiellement sur des valeurs chrétiennes telles que l'amour, la vocation et le don de soi ; l'autre, plus « technique »<sup>50</sup> marquée par un changement idéologique et influencée par les connaissances psychologiques, médicales et pédagogiques. Ainsi, considérant que le don total de sa vie n'était plus une réponse suffisante, la technique basée sur des savoirs scientifiques a remplacé l'amour naïf. Le modèle familial-technique propose alors des analyses plus lucides et contrôlées, l'éducateur étant considéré comme un substitut parental et un technicien. Au savoir-être se superpose l'utilité d'un savoir-faire. Il faut attendre la fin des années 1950 pour que les premières écoles d'éducateurs dans l'enseignement supérieur de plein exercice apparaissent<sup>51</sup>. Ces dispositifs de formation signent l'utilité d'un travail socio-éducatif et marquent les débuts de la professionnalisation de l'éducateur.

Au fil du temps, il est demandé à l'éducateur d'acquérir les techniques et les connaissances nécessaires à l'exercice de sa profession et de dépasser la pauvreté conceptuelle de cette dernière. Le modèle familial va donner lieu, dans les années 1960, à un *modèle curatif* (Fustier : 24) qui se veut davantage technique et où la référence familiale va être supprimée. L'éducateur va être considéré comme le technicien des relations humaines, son travail prend des dimensions réellement scientifiques et médicales, il doit faire preuve de compétence. Aux références amour-vocation, vont s'opposer – tout en coexistant – celles de profession-technicité. Deux identités de l'éducateur se concurrencent (Fustier : 119-120) : l'identité charismatique d'inspiration religieuse supposant un dévouement de tout instant et l'identité

---

<sup>50</sup> Modèle dont est issu l'éducateur technique spécialisé que l'on retrouve en France (Chapon, 2002).

<sup>51</sup> Le Parnasse (Bruxelles) est la première école à former des éducatrices (1939) mais les centres de formations se développent véritablement à partir de 1958. La Belgique est à la traîne de la France dont la première école d'éducateurs s'ouvre en 1942 à Toulouse.

professionnelle supposant un statut social de salarié, un savoir, un diplôme propre à l'éducateur. L'action éducative va se développer considérablement et les lieux d'intervention de l'éducateur vont se diversifier. Etre éducateur devient un métier, un métier possédant des caractéristiques formelles externes (existence de syndicats, de conventions collectives, de réglementations) et internes (exigence de technicité, de savoirs, de gestes professionnels, de méthodologie,...).

De 1950 à 1970, le secteur social va se consolider juridiquement et législativement : de nombreuses mesures vont être prises en faveur des personnes handicapées, des malades mentaux, de la protection des enfants et des jeunes. Répondant aux demandes croissantes d'un secteur en pleine expansion, les formations vont se multiplier. Elles s'inscrivent alors dans les pôles du modèle familial, dans le *modèle curatif à dimension thérapeutique*<sup>52</sup> ou le *modèle d'éducateur-animateur*<sup>53</sup> qui se développent à l'époque et pour lequel l'animation est entendue comme un moyen d'accrochage avec les jeunes (Fustier : 35) ; l'éducateur y est alors vu comme un animateur de loisirs. Néanmoins, il est demandé à l'éducateur de transmettre des savoirs et de favoriser l'apprentissage. Les premières formations d'éducateurs en enseignement de Promotion sociale voient le jour en Belgique francophone en 1964 pour le niveau secondaire et en 1969 pour le niveau supérieur de type court.

Les années 1970 et l'émergence de la sociologie vont situer l'éducateur comme travailleur social. Pourtant, Mai 1968 ravive la question de l'identité de l'éducateur en introduisant une référence supplémentaire, celle de la politique. En effet, étant engagé par la société, l'éducateur est chargé de rééduquer, de réinsérer, de répondre à des besoins économiques, il peut être réduit à un *anti-modèle de « travailleur social flic »* (Fustier : 37) auquel il n'adhère que très peu étant donné qu'il « reste à la merci d'une pratique dont il n'est jamais assuré. » (Fustier : 123-124). Les mouvements de contestation des années 1970 donnent alors lieu à une convention collective<sup>54</sup>; les premiers projets de loi sur le statut de l'éducateur sont ainsi déposés. Dans le courant des années 1980, les modifications profondes de l'Etat belge tendent à spécialiser le paysage social et à l'élargir, les besoins sociaux et les problématiques rencontrées se multiplient, des services d'action en milieu ouvert se développent. Dès lors, entre 1986 et 1987, toutes les formations d'éducateur de l'enseignement supérieur de type

---

<sup>52</sup> Modèle porté par le Centre de Formation Educationnelle et Logopédique de Liège créé en 1958.

<sup>53</sup> Modèle créé par l'Ecole d'Erquelinnes en 1968.

<sup>54</sup> Elle correspond à la création de la commission paritaire 319.02 en 1974.

court (Plein exercice et Promotion sociale) passent à trois ans minimum, leurs programmes sont harmonisés. En 1988, le titre d'éducateur social se transforme en éducateur spécialisé.

Dans les années 1990, le transfert des compétences des matières personnalisables aux Communautés et aux Régions et les décrets phares qui en découlent ont précipité le processus multiforme de changement du paysage de l'aide sociale et avec lui, le souci de repenser les études d'éducateur spécialisé. Le modèle de la science appliquée va être vivement critiqué, l'action psycho-socio-éducative ne pouvant se satisfaire de recettes scientifiques étant donné la complexification croissante des situations à traiter. Le modèle curatif, technique laisse alors au *modèle réflexif* le soin de se développer et de penser l'éducation spécialisée comme une profession. L'éducateur apparaît comme un professionnel réfléchi, il se doit d'être stratège, il doit pouvoir savoir s'y prendre (Brichaux 2001 : 32), c'est-à-dire agir dans un contexte d'urgence et de rationalité limitée (Brichaux : 80). Loin d'être un technicien qui se contente de résoudre un problème clairement énoncé, de suivre un protocole et d'exécuter un programme, l'éducateur réflexif problématise – par le biais d'un raisonnement stratégique et de conceptualisation – une situation aux contours incertains et il assume la responsabilité de son action en amont tant qu'en aval (Brichaux : 36).

Parallèlement aux avancées de la formation et de la profession, l'Article 1 de la Loi du 29 avril 1994<sup>55</sup> va fournir à l'« éducateur-accompagnateur spécialisé » une définition très générale et génératrice de malaise identitaire, son titre est protégé, la profession réglementée (mais non protégée) et le niveau de formation spécifié :

« personne qui, titulaire du diplôme prévu à l'article 2, favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes qu'il accompagne ou qu'il éduque. Il exerce sa profession soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre de vie habituel des personnes concernées. »

Néanmoins, les compétences requises, la formation de l'éducateur et des conditions de l'activité professionnelle ne sont pas précisées, seule l'importance du diplôme est soulevée dans l'Article 2 de la Loi de 1994,

---

<sup>55</sup> Etant donné le fait que ce n'était pas au législateur fédéral mais aux Communautés à décréter la définition de l'éducateur, cette loi va être en partie cassée par la Cour d'arbitrage.

« Pour porter le titre d'« éducateur-accompagnateur spécialisé », il faut être titulaire d'un diplôme d'éducateur délivré dans l'enseignement supérieur de plein exercice ou de promotion sociale. A défaut d'avoir ce diplôme, les personnes peuvent porter ce titre moyennant un complément de formation spécifique ou une expérience d'au moins 5 ans. »

Entre-temps, le décret du 12 février 2004 a pu établir des échelles barémiques basées sur les niveaux de formation. Cinq catégories ou classes (ou niveaux) d'éducateur y sont distinguées (éducateur spécialisé de classe 1, éducateur de classe 2, éducateur de classe 2A, éducateur de classe 2B, éducateur de classe 3). Or, il arrive souvent que l'éducateur effectue le même travail, quelle que soit sa classe, ou que d'autres professionnels occupent la place de l'éducateur<sup>56</sup>. Cette situation rappelle à quel point le statut symbolique de l'éducation spécialisée mérite d'être reconsidéré. Signalons aussi que depuis les décrets de 2004 (pour l'enseignement de plein exercice) et de 2008 (pour l'Enseignement de promotion sociale), l'enseignement supérieur non universitaire délivre un grade de bachelier en « éducateur en accompagnement psycho-pédagogique » qui correspond au niveau 6 du cadre européen des certifications. Il est à noter que le titre conféré au diplôme diffère de celui de « éducateur-accompagnateur spécialisé » attribué à la profession en 1994. Il semble bien que ces titres reflètent non seulement le malaise identitaire d'une profession aux contours flous mais qu'ils renvoient aussi à un débat de fond que nous ne pouvions passer sous silence dans ce présent travail.

En effet, les études d'éducateur ont été – par essence – organisées au sein des catégories pédagogiques et pourtant, aujourd'hui, une telle organisation suscite de nombreux débats tant philosophiques qu'économiques. D'ailleurs, certains professionnels se plaisent volontiers à entrevoir une réforme des études d'éducateur et un rapprochement avec la formation d'assistant social. Les Carnets de l'éducateur 2013 (2012 : 85) sont assez explicites à ce sujet en affirmant que tous les acteurs s'entendent pour affirmer que l'éducateur est avant tout un intervenant social et non un pédagogue. Or, le fait que nombre d'éducateurs sont amenés à intervenir dans l'éducation au quotidien, dans l'aide aux devoirs ou parfois dans la mise en place de leçons et le titre même d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif ne renvoie-t-il justement pas à cette réalité pédagogique à laquelle les assistants sociaux n'ont

---

<sup>56</sup> Pour des raisons purement économiques, nombreuses sont les institutions qui engagent des psychologues à la place d'éducateurs.

pas accès ? La question de savoir s'il faut ou non garder cette spécificité reste posée. Une mésalliance avec les métiers de l'éducation risquerait de couper la profession d'éducateur spécialisé de toute sa dimension pédagogique et épistémologique.

Plus encore, proposer une définition claire de l'éducateur spécialisé permettrait d'appréhender de manière adéquate les agir personnels et professionnels de ce dernier. En effet, en ajoutant la dimension sociologique et en proposant de définir l'éducateur spécialisé comme un accompagnateur psycho-socio-éducatif, nous prenons en compte l'univers interactionnel dans lequel évolue l'éducateur spécialisé, à savoir : l'action psycho-pédagogique pour laquelle cette profession a été créée, l'action socio-éducative ou encore, l'action psycho-socio-éducative menée au quotidien par les éducateurs. Ainsi, l'éducateur apparaît spécialisé par le fait même qu'il offre un accompagnement *psycho-socio-éducatif-(pédagogique)* prenant en compte la complexité des situations et de leurs dimensions éducatives, pédagogiques, psychologiques, sociales, culturelles. Le titre même d'éducateur spécialisé régulièrement discuté s'en voit enrichi : il n'est plus simplement question d'éducateur puisque ce dernier fait bien plus qu'éduquer. En outre, l'adjonction du terme accompagnateur à l'adjectif spécialisé – qui, on le sait, ne renvoie à aucune spécialisation particulière mais à un ensemble de savoirs spécialisés – évite toute confusion entre l'animateur confiné à un rôle d'animation et l'occupateur qui fait passer le temps<sup>57</sup>.

Avant de clore ce point, il nous reste à signaler qu'un *dernier modèle* nous semble émerger. Il est de l'ordre, de ce que nous nommons *réflexif-interactif-spécialisé*<sup>58</sup>. En effet, le contexte socio-économique ambiant a pour effet une augmentation de la demande d'aide sociale et une diminution des moyens mis en œuvre. Ainsi, l'éducateur spécialisé doit faire plus avec moins. Il lui est imposé de garantir une efficacité et une scientificité de ses pratiques, de davantage rendre compte par écrit et de s'adapter aux changements de profil de la société et de ses bénéficiaires. Conformément aux directives européennes, l'apprenant-professionnel et le professionnel sont tenus de développer un certain nombre de compétences au travers desquelles ils démontrent leurs flexibilité, adaptabilité et employabilité ; ils sont aussi censés rentrer dans les logiques et normes de qualité. Cette situation ne va pas sans questionner les pratiques sociales et éducatives qui s'éloignent parfois considérablement de leur idéal d'entraide. Ainsi, l'éducateur qui est chargé d'accompagner des personnes en difficulté gère

---

<sup>57</sup> Voir Entretien 1.

<sup>58</sup> S. Rullac (2011 : 38) parle de modèle stratégique.

des situations de plus en plus complexes sur base d'interventions sans cesse repensées et renouvelées. Il lui est quasiment devenu obligatoire de développer des capacités de gestion tant administrative que budgétaire, réflexive, stratégique, sociale et (inter- et intra) personnelle. Les principes de ce modèle en émergence apparaissent clairement : le dépassement du savoir intuitif et de soi, la construction d'une réflexion métacognitive et d'une intelligence continue de l'action, l'harmonie entre la formation, la recherche et la pratique. Ce modèle présuppose que l'éducateur spécialisé se questionne sur lui-même et sur ses pratiques, qu'il mobilise des savoirs tant pratiques que théoriques et qu'il les enrichisse tout au long de sa vie. Le savoir dont il est question ici relève du paradigme du praticien réflexif, du pouvoir d'agir<sup>59</sup> qui va être mis en œuvre, de la dynamique initiée tout au long de la carrière de l'éducateur.

Ce dernier modèle prend tout son sens, selon nous, dans la rédaction du TFE d'autant plus si cet écrit amène l'étudiant à davantage développer de façon continue des stratégies adaptées au public, au va-et-vient nécessaire entre la théorie et la pratique. Cet écrit peut être le lieu d'une prise de conscience et d'une affirmation de l'intérêt de penser, de renouveler les pratiques sociales et éducatives et qui sait, de renforcer la constitution d'une culture professionnelle spécifique à l'éducateur spécialisé. Il nous semble que le TFE apparait être un outil incontournable pour faire le pont entre ce qui aura été préalablement initié au travers de la formation initiale et les voies bien nécessaires d'une formation continuée. Vu sous cet angle, le TFE répond au dispositif intitulé le laboratoire d'étude développé par G. Juvet (2012 : 193) et visant à « rester ou à redevenir des professionnels motivés, performants et innovants ». Néanmoins, par effet miroir, si nous voulons que l'apprenant-éducateur accompagne ses bénéficiaires de façon efficiente, comme l'énonce la Formation d'Educateurs Sociaux Européens (FESET) dans l'Article 2 de ses statuts, les institutions de formation ont, elles aussi, à proposer un encadrement qui suppose le développement personnel de l'apprenti-éducateur et l'intégration de concepts tant pratiques que théoriques :

«Par exercice d'une fonction socio-éducative, on entend l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes (jeunes ou adultes) en difficulté, handicapés, inadaptés ou en voie de l'être. »

---

<sup>59</sup> Référence au concept de développement du pouvoir d'agir (DPA) initié par Y. Le Bossé (2012).

Il sera intéressant de voir ce que reflète le TFE sur la question. Passons à présent en revue les formations proposées en Belgique francophone pour devenir « éducateur ».

### **3.5. Des formations pour devenir éducateur**

Il existe différentes filières qui mènent au titre d'éducateur en Belgique francophone. On distingue deux niveaux d'enseignement (la formation initiale et l'enseignement supérieur) pour lesquels il existe deux filières d'études (l'enseignement de plein exercice et l'enseignement de promotion sociale), donnant lieu à quatre niveaux distincts (niveau A1, A2, 2B, 3<sup>60</sup>).

Premièrement, l'enseignement secondaire (voir tableau<sup>61</sup>) relevant de la formation initiale propose deux filières délivrant un diplôme d'éducateur (environ 60 écoles pour l'enseignement de plein exercice, 7 établissements pour l'enseignement de promotion sociale) ; une distinction a bien été établie entre l' « éducateur » et l' « animateur ». Depuis 2000, les formations se basent sur un profil de qualification commun édicté par la Commission Communautaire des Professionnels et des Qualifications (CCPQ) ; ce profil est le fruit d'une collaboration avec les milieux professionnels et des opérateurs de l'enseignement secondaire. Remarquons que l'enseignement secondaire de promotion sociale a pris le parti de garder l'appellation « Agent d'éducation » plutôt que celle d' « éducateur » la jugeant utilitariste voire sécuritaire. En outre, cet enseignement s'inscrit dans la lignée de l'enseignement supérieur de promotion sociale : il accorde davantage de place aux stages et prévoit la production d'un dossier pédagogique modulaire déclinant les contenus, capacités et compétences attendus.

Et deuxièmement, les catégories pédagogiques de l'enseignement supérieur (voir tableau 3) proposent deux filières distinctes délivrant un titre commun (depuis le Décret du 14 novembre 2008) de bachelier<sup>62</sup> en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif ou en

---

<sup>60</sup> L'éducateur est payé en fonction de son niveau d'études : Niveau A1 (Bachelier), Niveau 2B (diplôme de secondaire supérieur général ou technique sans qualification spécifique au champ social), Niveau 3 (Brevet de l'enseignement professionnel secondaire supérieur ou celui de l'enseignement secondaire inférieur).

<sup>61</sup> Précisions les quelques abréviations suivantes : CESS (Certificat d'enseignement secondaire supérieur), TQ (Enseignement secondaire technique de qualification), TT (Enseignement secondaire technique de transition), C2D (Certificat du deuxième degré donnant accès au cycle d'humanités secondaire supérieur).

<sup>62</sup> Depuis 2007, avec le décret de 2004 intégrant l'enseignement supérieur à l'espace européen, le grade académique sanctionnant les études d'éducateur est un bachelier et non plus un graduat.

accompagnement socio-sportif<sup>63</sup>. Le diplôme est organisé dans l'enseignement supérieur pédagogique tout réseau confondu. En vue de limiter une concurrence qui n'aurait pas lieu d'être, les conditions d'accès et de certification diffèrent : en promotion sociale, il s'agit d'allier travail et formation, les étudiants ne sont pas diplômés avant l'âge de 23 ans. De plus, le passage en ECTS a amené les établissements à revoir leur organisation, les compétences et les contenus de formation. Les tableaux ci-après donnent un aperçu global des études d'éducateur organisées dans les enseignements secondaire et supérieur en Belgique francophone :

Enseignement secondaire	Titre, niveau	Diplôme	Accès	Durée	Nbre d'écoles	Formation	Stages
-de Plein exercice	Techniques sociales et d'animation Niv 3  Agent d'éducation Niv 2A	Certificat de qualification + CESS (si formation de base réussie)	TQ (3e-4e)  TT (3e à 6e) TQ (5e-6e)	2 ans	+/- 60	Grille horaire comprenant des cours généralistes et des cours à option (éducateur)	5 semaines
-de promotion sociale	Educateur Niv 2A  Educateur en gérontologie Niv 2A	Certificat de qualification Educateur + CESS (moyennant complément de formation)	Sur base du titre de C2D	3 ans	7	Dossier modulaire reprenant contenus, capacités et compétences	600 périodes

**Tableau 2 : Les formations en éducateur organisées dans l'enseignement secondaire**

Enseignement supérieur	Titre, niveau	Diplôme	Accès	Durée	Nbre d'écoles	Formation (en heure(h) ou en période (p))	Stages
-de plein exercice	Éducateur en accompagnement psycho-éducatif (et/en activité socio-sportive) Niveau 1	Bachelier (anciennement graduat)	-avoir 18 ans + CESS	3 ans	12	1650 h à 1875 h <sup>64</sup> /an	45 à 56 ECTS (613 h à 725 h)
-de promotion sociale	Éducateur en accompagnement psycho-éducatif Niveau 1	Bachelier	-avoir 20 min. ou 21 ans	3 ans	7	1424 p <sup>65</sup> /an	680 à 1050 p

**Tableau 3 : Les formations en éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif organisées dans l'enseignement supérieur non universitaire (sur base des grilles horaires 2011-2012).**

<sup>63</sup> Ce bachelier est assuré par l'Institut d'Enseignement Supérieur Parnasse-Deux Alice (Site UCL-Bruxelles).

<sup>64</sup> La répartition de ces heures (h) se fait comme suit : 195 h de formation générale, 795 h de formation spécialisée, 360 h de formation psycho-pédagogique, de 300 à 525 h laissées à la liberté du pouvoir organisateur.

<sup>65</sup> p. est équivalent à une période de 50 minutes.

Notons que les compétences visées sont identiques, elles se réfèrent au Référentiel de compétences de l'éducateur mais des différences subsistent au niveau des conditions d'accès, des projets pédagogiques, de l'organisation, des intitulés des contenus de cours et des stages. En effet, l'enseignement de plein exercice propose au sein des catégories pédagogiques le bachelier (anciennement graduat) en éducateur spécialisé réparti sur trois années selon quatre grands tronc (formation générale, formation spécialisée, formation psychologique et pédagogique et les activités d'intégration professionnelle). Des stages à temps plein permettent de découvrir la réalité du métier et du terrain et ce, dès la première année. Leur durée et leur tenue varient d'un établissement à un autre (de 60 heures à 140 heures par an en Bac 1, de 90 heures à 235 heures par an en Bac 2 et de 325 heures à 420 heures par an en Bac 3). En passant par une prise de contact et une consolidation des acquis, l'étudiant doit démontrer son professionnalisme au terme de son cursus et notamment au travers d'un travail de fin d'études. Quant à la structure de la section Bachelier éducateur en enseignement supérieur de promotion sociale, elle est constituée de trois niveaux comprenant 14 Unités de formation (UF) capitalisables et réparties selon des UF de découverte de la profession, des approches conceptuelles, des approches méthodologiques, des approches complémentaires, des questions spéciales, des activités professionnelles de formation. Les étudiants peuvent répartir leurs unités selon leur disponibilité sur trois ans minimum, leur cursus sera validé par la remise d'une épreuve intégrée (équivalente à un travail de fin d'études).

Nous avons inscrit notre objet TFE dans les mondes de la formation et de la profession auxquels il prend part. Passons à présent à sa conceptualisation.

# Chapitre 2 : Le TFE, un objet à conceptualiser

Comment configurer, questionner et penser l'écriture du TFE des étudiants-éducateurs ? Nous procédons dans ce chapitre à un ancrage de l'objet TFE dans les champs théoriques et disciplinaires dont il nous semble relever. Par un effet entonnoir, nous le constituons en un objet de questionnements inter-reliés par des concepts théoriques et méthodologiques que nous explicitons.

## 1. Les littéracies universitaires pour configurer l'écriture du TFE<sup>66</sup>

Notre objet TFE s'inscrit dans le champ général des littéracies universitaires. Pour rappel, le terme *literacy* est utilisé depuis le XIX<sup>e</sup> siècle par les pays anglo-saxons, il renvoie à la nécessité de former une main d'œuvre de qualité. La *littératie*<sup>67</sup> a été associée à l'alphabétisation, au savoir fonctionnel<sup>68</sup> minimum nécessaire pour vivre en société. Elle occupe une place centrale dans les enquêtes internationales menées par l'OCDE. Des niveaux de littératie sont d'ailleurs mesurés par des tests qui ont pour limite de prendre en compte des compétences individuelles évaluées hors de leur contexte. Or, étant donné la complexification des fonctionnements et des enjeux de la société qui nécessite des activités et des opérations langagières exigeantes, cette façon de résumer la littératie à une série de capacités à décoder

---

<sup>66</sup> Dans le sens de « donner une forme ».

<sup>67</sup> La graphie « littératie » est celle utilisée par la littérature anglo-saxonne, nous utilisons cette graphie à titre générique.

<sup>68</sup> Ce savoir fonctionnel répond à un ancrage cognitiviste du traitement de l'information.

ou à coder a été vivement contestée. Garantir la participation de tous à la vie économique, sociale et culturelle et surtout, favoriser une productivité et une flexibilité accrues a eu comme répercussion de poser la littératie comme un « indicateur de la capacité d'un système à relever les défis, à garantir un avenir équitable » (Plan d'action 2009-2014 du Canada : 3).

En effet, les exigences de prospérité et de compétitivité du système actuel appellent un renforcement constant des compétences de ses acteurs. Aussi, pour permettre une employabilité à toute épreuve et pour faire face à un écrit multi-face, a-t-il fallu repenser la littératie de façon plus large : il ne s'agit plus de tenir compte de capacités individuelles non situées dans un contexte déterminé mais bien d'envisager la littératie comme une pratique sociale ancrée dans un contexte socioculturel, historique, idéologique. Ce nouveau visage de la littératie<sup>69</sup> a marqué l'enseignement et la recherche, si bien qu'une contestation de la perspective centrée sur des capacités individuelles et un mouvement de rapprochement entre les travaux sur l'écrit et la littératie ont été opérés. Dépassant largement<sup>70</sup> le cadre de son acception première, la littératie porte davantage sur « l'acquisition de compétences de l'écrit comme bagage permettant une meilleure intégration sociale et économique » (Maingueneau 2005 : 14). Cette orientation nouvelle a favorisé l'essor du terme littéracies.

Toutefois, la notion de *littéracies* est d'apparition relativement récente en France. Elle a été traduite aux environs des années 1990 et a véritablement émergé – mais non sans heurt – au début des années 2000 ; elle s'est répandue dans les recherches universitaires francophones. Certes, elle ne fait pas l'unanimité ; B. Lahire, par exemple, préfère « écrit, écriture » pour désigner les pratiques et les usages. Pour notre part, comme les auteurs de *Pratiques 153-154* (2012 : 5), nous avons retenu la graphie issue d'un compromis entre la dérivation française de « lettré » et la filiation avec le terme anglais literacy, le morphème grammatical « s » renvoyant à la diversité des pratiques et des domaines de recherche mobilisés (2012 : 5). Quant à l'adjectif universitaires<sup>71</sup>, il désigne les pratiques de lecture et d'écriture inhérentes à l'enseignement supérieur au sens large, c'est-à-dire dans des contextes variés (institutionnels,

---

<sup>69</sup> Expression reprise du titre de l'article d' A. Anderson, source : [www.meq.gouv.qc.ca/sections/viePédagogique/149](http://www.meq.gouv.qc.ca/sections/viePédagogique/149) (consulté le 10 juillet 2012).

<sup>70</sup> Les questions relevant de la littératie concernent les différents niveaux d'apprentissage et les usages de l'écrit.

<sup>71</sup> I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (*Pratiques 153-154*) justifient le choix de l'adjectif « universitaires » au détriment de celui d' « académiques » : « Nous parlerons ici de « littéracies universitaires », ce qui peut apparaître comme une simple traduction de l'expression anglaise, mais qui permet d'éviter les connotations dépréciatives du terme « académique » en français. ». En outre, le champ anglo-saxon des *Academic Literacies* se distingue fortement de celui des Littéracies universitaires par ses « objet, ancrage théorique, méthodes, visées et idéologie » (Delcambre, Lahanier-Reuter 2010 : 10).

disciplinaires, professionnels, culturels). Aussi, le syntagme littéracies universitaires désigne les pratiques d'écriture des étudiants à l'université<sup>72</sup> ; il dépasse le sens courant et fonctionnel de la « capacité de lire et d'écrire » donné par l'Unesco. En nous intéressant aux TFE produits dans l'enseignement supérieur en section éducateur, nous considérons comme I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter :

les « pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...), tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient. » (2012 : 6-7).

Nous posons dès lors l'écriture du TFE comme faisant l'objet d'un apprentissage continué à l'université, en Haute Ecole.

Néanmoins, deux facettes des littéracies nous intéressent principalement : la formation *à* et *par* l'écriture. Et plus encore, étant donné que l'écriture exige un accompagnement dont les effets sont d'amener l'apprenant à s'adapter à des situations nouvelles et faire montre d'inventivité, d'esprit critique, de propos argumentés et de capacités méta-scripturales, ce sont les visées critique, intégrative et inclusive des littéracies qui retiennent ici notre attention. Ces orientations s'inscrivent dans une approche située des compétences (Jonnaert, Roegiers), elles participent au fondement de notre réflexion sur l'objet TFE. Aussi, chaque orientation est mise en lien avec le Référentiel de compétences de l'éducateur ; elle est aussi explicitée selon les relations qu'elle entretient avec la notion littéracies et l'espace particulier qui en est généré.

---

<sup>72</sup> Le français n'étant pas une discipline instituée à l'université ou en Haute Ecole comme il l'est pour les enseignements primaires et secondaires, le syntagme « didactique de l'écriture » n'est pas approprié et a nécessité une nouvelle dénomination, celle de littéracies universitaires.

## 1.1. Littéracies et critique à visée professionnalisante

Tout d'abord, le rôle joué par l'écrit dans les sociétés littératiées<sup>73</sup> et plus particulièrement au niveau de l'éducation spécialisée a induit, comme nous l'avons explicité, des changements dans les modes de pensée et dans l'organisation sociale des éducateurs. De ce fait, leurs actions ne relèvent pas uniquement de l'oral, l'écrit est devenu un enjeu de taille au niveau des accompagnements des usagers, de la construction de la professionnalité de l'étudiant et de la constitution de la profession. Dès lors, l'éducation spécialisée est – elle aussi – concernée par le lien établi notamment par Goody et Vygotski entre l'activité et l'élaboration de la pensée, l'interaction entre écrire et penser. D'ailleurs, les écrits de l'éducateur s'avèrent souvent décisifs et nécessitent une prise de risque, un engagement : ces écrits requièrent une grande rigueur, une aisance pour réceptionner, produire ou interpréter des textes ; ils mobilisent des dimensions inventives, critiques, argumentatives et réflexives de l'écriture. Aussi, l'éducateur, et par la même occasion l'étudiant-éducateur et son TFE, s'inscrivent dans ce que Dewey a appelé la *littéracie critique* qu'il définit comme « la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé » (Rinck 2011 : 79). Or, pour agir en citoyen éclairé, il doit pouvoir questionner, se remettre en question, douter, argumenter sur le savoir-faire et savoir-être. Aussi, dans le cas de l'étudiant en éducation spécialisée, nous pouvons parler de littéracie critique à visée professionnalisante dans le sens où l'étudiant opère un état des lieux critique sur ses propres transformations, son développement professionnel et ce, en vue d'améliorer ses pratiques et d'agir en « professionnel éclairé ».

Plus encore, si nous nous référons au référentiel de compétences pour le baccalauréat éducateur spécialisé (CGHE, 2010) et notamment à la compétence « Communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives pour les partager et y réfléchir avec sens critique », il s'agit de former des étudiants capables de « faire preuve d'esprit critique et de se remettre en question dans le travail et la réflexion d'équipe » pour « faire valoir publiquement le métier ». Aussi, l'étudiant doit montrer son engagement personnel et professionnel, signe de son appartenance à la Communauté des éducateurs. Par engagement professionnel, nous entendons à la suite de J.-M. De Kelete (2013 : 11),

---

<sup>73</sup> Terme repris à M.-F. Faure « Litteratie : statut et fonctions de l'écrit » in *Le français d'aujourd'hui, Penser l'écrit*, Septembre 2011, p. 19.

« l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. »

Ainsi, il nous semble que la notion de littéracie critique à visée professionnalisante nous offre la possibilité de penser le TFE comme un espace d'engagement professionnel :

- Ecrit situé entre formation et profession, le TFE amène l'étudiant à prendre une distance critique sur sa pratique, ses connaissances et lui-même. L'étudiant s'engage par l'écriture à montrer une capacité à argumenter son action, à s'auto-analyser, à appartenir à une communauté de pratiques. En outre, il adopte une culture socioprofessionnelle, un discours, un vocabulaire propres aux éducateurs spécialisés ;

- Rite initiatique marquant l'entrée dans la profession, produit fini servant à diplômer, le TFE démontre un positionnement de professionnel « éclairé » et d'auteur de son écrit. De plus, l'écriture du TFE livre des savoirs partagés qui marquent une appartenance à la Communauté et qui devraient alimenter la profession. Le TFE est alors un produit mais aussi un processus évalué par un jury. L'aide du formateur-accompagnateur apparaît essentielle.

## **1.2. Littéracies et articulation, intégration de savoirs protéiformes**

Ensuite, le changement de rapport au temps exigé par l'évolution des sociétés induit une communication davantage distanciée qui nécessite, pour être appréhendée, un bagage contextuel, référentiel et linguistique. D'ailleurs, la complexification de l'écrit exige du scripteur des habiletés plus grandes et du professionnel, une réflexivité plus importante. Dans ce contexte, l'éducateur est censé jongler avec les différents usages de l'écrit pour écrire ses pratiques et écrire sur ses pratiques. Les professionnels comme les étudiants doivent pouvoir intégrer et faire dialoguer des savoirs, des connaissances de diverses natures et développer continuellement leurs compétences. A ce propos, et nous nous référons à l'injonction suivant

laquelle les programmes de formation doivent être déclinés en acquis d'apprentissage<sup>74</sup>, le dialogue entre les disciplines est plus que vivement encouragé. Mieux, la compétence « S'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités rencontrées et construire des interventions adéquates » permet d'insister sur l'importance de s'approprier des outils pour comprendre la complexité des situations éducatives et de s'inscrire dans une dynamique de recherche. Aussi, l'étudiant-éducateur, dont le rôle actif est souhaité, s'inscrit dans ce que nous pourrions appeler les littéracies à visée intégrative.

En effet, les étudiants qui sont amenés à produire un TFE agissent dans une situation déterminée ; ils ont à prendre en compte des paramètres contextuels (Maingueneau 2007 : 30). Dès lors, leurs productions écrites ne sont pas des discours simples élaborés au cours d'un échange spontané et ancrés dans la réalité immédiate (les *genres de discours premiers*<sup>75</sup>). En revanche, elles relèvent de discours plus complexes et plus élaborés (les *genres de discours seconds*). De ce fait, pour rédiger leur TFE, les étudiants adoptent une attitude responsive active (Bakhtine 1984 : 274) qui consiste en la gestion d'une situation d'écriture présentant des contraintes, des obstacles, une mobilisation de ressources internes ou externes et la mise en œuvre d'une série d'actions adaptatives. Il nous semble que la notion d'intégration entendue comme l'« action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre 2005 : 784), nous permet d'envisager le TFE comme un espace de mobilisation et d'articulation de savoirs pré-existants et de savoirs transformés :

- Ecrit renvoyant à un « profil de sortie » (Roegiers 2010 : 25), le TFE illustre une situation complexe de rédaction dans laquelle l'étudiant est censé s'approprier des outils d'analyse et articuler des savoirs et connaissances diverses. L'écriture du TFE inscrit l'étudiant dans un processus nécessitant certaines régulations tant discursives que normatives mais aussi cognitives, affectives, identitaires. Elle illustre une situation d'intégration au sens où Roegiers (2010 : 28) l'entend, à savoir : « une situation dont la fonction est d'amener l'apprenant à mobiliser ses ressources pour résoudre un problème, réaliser une tâche complexe, produire une réflexion critique contextualisée » ;

---

<sup>74</sup>Un acquis d'apprentissage (AA) est l'« énoncé de ce que l'étudiant doit savoir, comprendre et être capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage, d'un cursus ou d'une unité d'enseignement validée ; les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences » in *Avant-projet de décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, Gouvernement de la Communauté française, janvier 2013, p. 2.

<sup>75</sup> Bakhtine opère une distinction entre les genres de discours premiers et les genres de discours seconds.

- Ecrit « de commande » comme l'éducateur en aura régulièrement à écrire, dont le bien-fondé n'est pas toujours explicite et la prise de risque est manifeste, l'écriture du TFE nécessite de la part de l'étudiant qu'il s'adapte aux éléments constituant les situations de communication et d'énonciation de son écrit. Autrement dit, le TFE résulte d'un traitement compétent en situation<sup>76</sup> au cours duquel l'étudiant prend en compte les normes de l'écrit qu'il a à produire, les principes de lisibilité d'un écrit professionnel et met en scène une articulation entre des savoirs théoriques et pratiques, une conceptualisation propres aux discours plus complexes que sont les écrits réflexifs.

### 1.3. Littéracies et inclusion

Enfin, nous avons pu observer au travers de notre pratique que les étudiants éprouvent de grandes difficultés à mener à bien la rédaction de leur TFE. C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes tournée vers la notion d'inclusion. Certes, l'expression *école inclusive* ou *éducation inclusive* ne s'applique pas encore à l'enseignement supérieur. Pourtant, le fait qu'elle s'adresse à « tout élève qui peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation » (Thomazet 2008 : 124) ou qui manifeste des « besoins particuliers » (Hébert 2010 : 3) laisse supposer que son champ d'action s'élargira. D'ailleurs, le contexte actuel montre à quel point les dispositifs se centrent davantage sur l'apprenant et ses difficultés, il suffit de prendre en compte les injonctions du décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants du 18 juillet 2007<sup>77</sup>. Ces injonctions restent, certes, dans une logique de déficit linguistique, de remédiation. De ce fait, envisager les littéracies dans une perspective inclusive ne nous semble pas dénué de sens si nous voulons qu'elles soient un « facteur de développement majeur pour les individus et sociétés » (Makdissi 2010 : 1).

Au contraire, l'inclusion scolaire repose sur la volonté de « fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui peut contribuer à marginaliser certains élèves » (Hebert 2009 : 3). Il s'agit de la sorte d'amener le plus grand nombre d'apprenants, quelle que soient leurs

---

<sup>76</sup> Jonnaert ( 2009 : 84) définit le traitement compétent en ces termes : le « niveau de la compétence explicitée et réfléchi par laquelle on met des mots sur ce qui a été produit ».

<sup>77</sup> Ce décret prévoit un cycle de formation obligatoire visant à développer chez tous les étudiants des compétences de base minimales et à favoriser le développement d'outils et de méthodes de travail permettant d'appréhender les études supérieures avec un maximum de chances de réussite. Source : [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275\\_002.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275_002.pdf) (consulté en août 2012).

difficultés, à développer des compétences de haut niveau pour vivre et travailler en société, c'est l'ensemble des cursus tous niveaux confondus qui est concerné<sup>78</sup>. Il s'agit aussi de consolider les apprentissages des apprenants en prenant en compte l'apport des pairs et l'influence des environnements dans la construction du sujet apprenant<sup>79</sup>. L'inclusion prône aussi la mise en place de dispositifs stimulants et appropriés aux profils des apprenants et a la particularité d'accorder une place importante à la valeur humaine de l'enseignement-apprentissage.

D'ailleurs la perspective inclusive n'est pas très éloignée de la compétence « Déployer son « savoir-y-faire » relationnel dans la rencontre avec la personne » puisqu'il s'agit notamment d' « interagir dans le respect et la connaissance de lui-même et des autres » ou de « nouer et entretenir une relation de personne à personne en tenant un positionnement professionnel ». L'écriture du TFE ne serait-elle pas une mise en abyme de ce que les étudiants auront à faire dans leur profession ? Par ailleurs, ne contribue-t-elle pas au développement personnel et professionnel de l'étudiant puisqu'elle l'invite à mobiliser des compétences et des composantes identitaires ? Nous entendons par *développement professionnel*, le concept qui à la suite de F. Merhan (in De Ketele 2013 : 91) « couvre les transformations individuelles de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations de travail ainsi que dans la situation de formation universitaire. »

Ainsi, il nous semble que la notion d'inclusion nous offre la possibilité de penser le TFE comme un espace de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel. Le terme *médiation* est entendu comme « l'action de la personne qui facilite l'apprentissage par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments » (J. Rézeau 2002) :

- Epreuve ultime du cursus servant à diplômer les éducateurs, le TFE s'affiche comme la « manifestation de la compétence » d'être un éducateur spécialisé. De ce fait, il invite l'étudiant à interroger ses acquis de formation, ses savoirs disciplinaires et à les réinvestir d'abord au niveau de son écrit TFE, ensuite au niveau de ses interventions quotidiennes en

---

<sup>78</sup> A ce propos, M. Romainville a souligné l'importance d'envisager l'échec tout au long du cursus de l'enseignement supérieur. Nous faisons référence notamment à l'ouvrage *L'étudiant-apprenant, Grilles de lectures pour l'enseignement universitaire* (1998) et au rapport « Explication des pré-requis et mesure de leur maîtrise en première année du grade bachelier » (2006).

<sup>79</sup> L'éducation inclusive trouve ses fondements dans le cognitivisme.

tant qu'éducateur en poste. L'écriture du TFE projette l'étudiant dans un « au-delà » tout en effectuant un retour sur son « déjà-là ».

- Ecrit de fin de parcours de formation préparant à l'entrée dans la profession, lieu de transitions par excellence, l'écriture du TFE est l'occasion de vérifier la capacité de l'étudiant à construire des savoirs pour l'action : problématiser, se mettre en recherche, construire un cadre pour ses analyses, utiliser des outils, des techniques pour traiter ses observations, ses données, mobiliser des ressources externes (entendues ici comme des aides extérieures) mais aussi des ressources internes (des qualités pour persévérer dans l'écriture du TFE). Le TFE est aussi l'occasion de questionner l'intérêt de la formation initiale et de la poursuivre (formation continuée). L'encadrement, comme le signale M. Frenay et M. Romainville, « constitue un enjeu majeur dans l'aboutissement favorable de ce processus par les étudiants » (2013 : 201).

Ce rapide détour par les littéracies universitaires oriente notre questionnement synthétisé dans le schéma (voir point suivant). Trois pôles apparaissent décisifs pour traiter du TFE (la critique à visée professionnalisante, l'intégration et l'inclusion) ; ces trois pôles sous-tendent trois dimensions clés à interroger au travers de l'objet TFE, à savoir : *S'engager*, *Devenir et Intégrer/Articuler*, ainsi qu'une notion transversale : *Accompagner*. De la sorte, plus qu'un simple écrit, le TFE s'impose comme un espace actualisant des transformations de soi, des mobilisations et articulations de ressources, et des médiations entre l'étudiant et son environnement. Mais précisons davantage nos propos.

## **2. Un cadre socioconstructiviste pour questionner l'écriture du TFE**

Si nous considérons que l'étudiant est le fer de lance de ses propres apprentissages, ce dernier ne se développe pas seul. En effet, ses formateurs, ses pairs, les professionnels de terrain ont, eux aussi, un rôle à jouer au niveau de son engagement dans l'écrit, de son autonomie, de sa responsabilisation. Aussi, c'est bien dans un cadre socioconstructiviste que nous inscrivons notre recherche. Dès lors, certains concepts repris aux travaux de L. Vygostki et de J. Bruner

précisent davantage les trois sous-ensembles de questions que nous venons de dégager et montrent en quoi ces ensembles sont interdépendants.

## **2.1. Le TFE, un vecteur d'engagement professionnel par l'écriture**

Tout d'abord, en établissant un rapport entre développement et apprentissage, Vygotski défend l'idée selon laquelle les apprentissages anticipent le développement et que « L'enseignement doit porter sur le demain de l'élève et pas sur son aujourd'hui » (Brossard 2004 : 106). Il attire l'attention sur l'importance de proposer à l'apprenant le traitement de tâches situées au-delà de son développement actuel. Les outils apportés par l'enseignant, après un jeu d'échanges et de confrontations incitent l'apprenant à réorganiser son cadre de pensée, à le dépasser et ce, pour accéder à un niveau supérieur de développement. Les outils externes sont alors transformés en processus cognitifs internes (Legendre in Gauthier-Tardif 2012 : 224) selon deux temporalités qui se superposent : celle renvoyant aux situations d'enseignement-apprentissage qui anticipent sur ce que l'individu ne connaît pas encore et celle du développement propre à chaque individu.

Or, l'exercice du TFE est unique et complexe, il exige de l'étudiant qu'il fasse un retour sur lui-même, qu'il réorganise ses expériences, « son rapport au monde est médié par les mots et s'en trouve du même coup transformé » (Brossard 2004 : 51). L'écriture du TFE favorise, selon nous, des mouvements de pensée sur l'action et positionne l'étudiant comme un énonciateur légitime au sein de la communauté des éducateurs. Même si elle se situe à un autre niveau et que les étudiants s'adonnent à un travail de réflexion plus poussé sur les significations, l'écriture du TFE correspond à un « long travail d'entrée dans de nouvelles communautés et de transformation de soi qui est demandé aux jeunes enfants lorsqu'au cours de leur scolarité on leur demande d'accéder à différentes sphères d'une culture de l'écrit » (Brossard 2003 : 177). L'écriture du TFE contribue à un travail de reconstruction, de production de connaissances mais aussi à un affranchissement de la part de l'étudiant qui est invité à se positionner comme un acteur professionnel à part entière.

Aussi, nous considérons le TFE comme un vecteur d'engagement professionnel qui s'appuie sur un déjà-là pour atteindre un au-delà, favorisant le passage du monde de l'action à l'univers de la conscience (Bruner 2002 : 26). Le TFE entendu comme un « ensemble de formes à la

fois générées par l'activité des hommes et transformatrices de ces mêmes activités » (Brossard : 101) active le développement de l'étudiant en métamorphosant l'organisation psychique de ce dernier. Mais le TFE en tant que « forme émergente de médiation socialement construite » (Gauthier-Tardif 2012 : 224) ne peut se passer d'une guidance par l'enseignant ou de tout autre professionnel, il nécessite la collaboration, la confrontation et la négociation de sens entre pairs.

Dès lors, comment le TFE est-il perçu en termes d'utilité ? A quelles conceptions le TFE donne-t-il lieu ? quelles fonctions les acteurs attribuent-ils au TFE, pour quels bénéfices ? Comment les étudiants s'engagent-ils dans l'écriture de leur TFE ? Manifestent-ils une « curiosité intellectuelle » (compétence Communiquer) ? Que révèlent les TFE sur le positionnement des étudiants par rapport à leur profession ? Les savoirs mobilisés, le vocabulaire utilisés témoignent-ils une culture, une appartenance à l'éducation spécialisée ? Les étudiants de Promotion sociale sont-ils plus engagés que ceux de Plein exercice ?

## **2.2. Le TFE, un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle**

Ensuite, la conception vygotkienne selon laquelle « la personne ne construit rien indépendamment de son immersion sociale » (Gauthier-Tardif 2012 : 225) rappelle la place primordiale accordée à la notion de médiation par l'outil dans le développement de l'individu. Rappelons que la pensée de Vygotski se base sur l'interactionnisme social, elle pose le développement humain comme un processus complexe d'intériorisation graduelle. Selon Vygotski, le développement et plus particulièrement, le développement de la pensée, s'appuie sur la maîtrise progressive d'outils culturels fournis par l'environnement. Ainsi, l'appropriation, la reconstruction, la remodelisation de ces outils vont favoriser la mise en forme, l'intelligibilité de la pensée verbale de l'individu. A ce propos, si l'acquisition du langage favorise le développement de la pensée verbale, alors nous supposons que le TFE en tant qu'outil culturel socio-historiquement construit influe sur l'émergence d'une pensée, qui plus est une pensée professionnelle, voire réflexive.

De plus, le lien établi par Vygotski entre les mouvements de la pensée et les quatre pôles constituant toute situation discursive qu'il a identifiés comme : l'énonciateur, le co-énonciateur, l'énoncé et l'expérience nous amène à différencier les dialogues du quotidien des

écrits scientifiques. En effet, les premiers requièrent un faible degré de différenciation entre l'énonciateur et l'énoncé en ce qu'ils induisent un contrôle minime sur les opérations et les formes langagières. Au contraire, les seconds nécessitent une distance réflexive maximale : ils impliquent une très haute différenciation consciente et volontaire entre le sujet-énonciateur, le contenu, les opérations effectuées et les formes langagières utilisées.

Par ailleurs, un texte scientifique requiert une précision des contenus et des formes langagières, une mise en relation des concepts, une progression dans la construction des connaissances (Brossard : 55-83). Or, c'est bien ce qui est attendu d'un TFE, c'est-à-dire, que l'étudiant mette en scène le développement d'une pensée conceptuelle<sup>80</sup>, qu'il étende les pouvoirs de la pensée (Legendre 2005 : 230) ; le concept étant bien « le résultat d'un travail de généralisation et de rectification des idées sur les choses » (Brossard : 139). En principe, le TFE devrait rendre compte d'un mouvement d'intellectualisation opéré par l'étudiant et basé sur un jeu de réorganisations de concepts spontanés en une transformation/concrétisation des concepts scientifiques (Gauthier-Tardif 2012 : 227-228). Ces concepts scientifiques conduisent l'apprenant à prendre conscience qu'il utilise des concepts de façon spontanée, dans un rapport immédiat à l'action. Cette prise de conscience lui permet de développer une dimension métacognitive de ses apprentissages et l'installe dans une dynamique de progrès. En rédigeant son TFE, l'étudiant mobilise des connaissances, des stratégies qui lui sont utiles pour rédiger des écrits professionnels qu'il aura à produire quand il sera en poste. Aussi, nous partons du principe que l'écriture du TFE s'apprend et s'enseigne, elle prépare à l'écriture professionnelle.

A ce propos, nous avons pu constater à partir de notre pratique d'enseignante que l'étudiant-éducateur éprouve certaines difficultés à passer d'une situation orale de son quotidien à une formalisation de son expérience par l'écriture et qu'il ne maîtrise pas toujours les formes discursives adéquates pour mettre sa pensée en forme. Le passage du praticien ancré dans sa pratique à celui qui réfléchit et qui écrit à partir de, sur ses pratiques ne répond pas d'une évidence innée. Or, l'étudiant éducateur écrit durant tout son cursus mais, étant donné qu'il n'a jamais produit d'écrits aussi longs et que le degré de complexité requis par l'écriture du

---

<sup>80</sup> Comme Piaget, Vygotski distingue concepts spontanés de concepts scientifiques, il y ajoute une dimension d'intentionnalité, de prise de conscience. Les concepts spontanés sont immédiats, ils sont liés à l'expérience personnelle de l'enfant ; ils sont construits dans les rapports quotidiens que l'enfant entretient avec son environnement, ils sont non conscients et ne font pas l'objet de mises en relation, d'abstractions. Les concepts scientifiques appartiennent, quant à eux, à des connaissances plus élaborées transmises par l'adulte, l'école, ils renvoient à un niveau d'abstraction et se développent sur un long terme.

TFE re-présente une situation-problème qui dépasse celles qu'il a dû gérer jusque-là, nous situons ce travail dans une zone de développement proximal<sup>81</sup>. Aussi, vu sous cet angle, l'écriture peut être « résolue » en posant le TFE comme un outil<sup>82</sup> d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture professionnelle.

Dès lors, comment le TFE est-il perçu en termes de type d'écrit ? Quelles sont les spécificités qui lui sont attribuées ? L'écriture du TFE fait-elle l'objet d'enseignements et d'apprentissages ? Quelle place occupe-t-elle dans les dispositifs de formation et en quoi consiste-t-elle ? Quelle est la part de savoir expérientiel, de savoir théorique ? Y a-t-il articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs de l'action ? Et qu'est-ce qui s'y joue en termes d'intégration de savoirs « pratiques » ou « théoriques » ? Quelle est la mise en scène des référents théoriques et des connaissances expérientielles ? Que nous révèlent les TFE produits sur le traitement des concepts mobilisés ? Quel est le degré de réflexivité d'un TFE ? Existient-ils des différences flagrantes entre les TFE, entre ceux issus du Plein exercice et ceux de Promotion sociale ?

### **2.3. Le TFE, un instrument de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel**

Enfin, le TFE ne s'inscrit pas en rupture par rapport aux pratiques scolaires et professionnelles, il s'impose comme un espace où s'effectuent des transitions entre le statut d'étudiant et le statut de professionnel, entre l'étudiant et les acteurs de terrain, entre l'étudiant et son institution, entre les écrits qu'il a produits en formation et ceux qu'il aura à produire en tant que professionnel, entre sa formation initiale et sa formation continue. De ce fait, nous avons à considérer les modalités qui permettent de telles transitions. Moment-clé dans le parcours de formation de l'étudiant de troisième bachelier, le TFE est l'occasion pour ce dernier de développer et de valoriser ses compétences professionnelles, d'approfondir ses questionnements et de mettre en évidence son potentiel, ses potentialités d'évolution et de

---

<sup>81</sup> Zone définie comme un *espace se trouvant entre un niveau inférieur* (correspondant aux problèmes que l'enfant résout seul) *et un niveau supérieur* (les problèmes résolus avec l'aide de l'adulte ou d'un pair plus compétent).

<sup>82</sup> Précisons que la notion d'outil est bien ici mise au service de la pensée et qu'elle renvoie aux connaissances emmagasinées par l'étudiant.

réflexivité. Or, comme le signale J.-L. Dufays (2004 : 117) la réflexivité s'apprend progressivement :

« la réflexivité ne se décrète pas, elle se construit pas à pas dans une triple relation, entre stagiaire et élèves, entre stagiaire et formateur, entre le stagiaire et lui-même, où des notions comme l'exigence, le doigté, la confiance, le respect de chacun mais aussi la patience, l'humilité et l'humour exercent un rôle tout à fait capital. »

Aussi, pour garantir à l'étudiant un cheminement dynamique, pour l'éveiller et l'entraîner à la réflexivité, pour lui assurer un engagement réflexif durable dans son développement professionnel, il paraît incontournable d'envisager le TFE comme un instrument<sup>83</sup> de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel. Or, comme nous l'avons précisé précédemment, le développement humain se base, selon Vygotski, sur une médiation par l'outil et sur la collaboration entre l'apprenant et l'adulte. De ce fait, le rôle de l'enseignant s'avère décisif pour que l'esprit se constitue au travers de la culture (Bruner 2001 : 183) ; l'écriture du TFE suppose donc une médiation des apprentissages, une médiation de la culture « éducation spécialisée ». En outre, l'étudiant doit pouvoir établir un lien entre sa formation et sa future profession, s'y projeter, mobiliser un maximum de ressources, s'interroger sur ses interventions, douter, prouver sa capacité à gagner l'univers des professionnels de terrain.

De plus, nous pensons que le TFE favorise un savoir-devenir entendu comme « la capacité de l'individu à se projeter » (J. Rodet 2012<sup>84</sup>), comme la capacité de l'étudiant futur professionnel à se mettre en projet, à s'évaluer, à s'ajuster. Ce savoir-devenir est très important lors d'expériences transitoires puisque comme le souligne De Ketele, « une personne qui ne perçoit plus de devenir est une personne qui se contente de vivre de façon passive ». Le savoir-devenir est d'ailleurs à relier avec la norme ISO 26000 portant sur la Responsabilité Sociétale et le concept de développement personnel durable qui peut en être induit. Néanmoins, l'étudiant doit pouvoir disposer d'un matériel (méthodologique, métacognitif) pour faire émerger ses manières d'être. Les concepts de médiation (Rézeau 2002 : 6-7),

---

<sup>83</sup> Le concept d'instrument introduit par Vygotski permet d'étudier les ressources construites par les sujets associés à l'utilisation des artefacts culturels présents au sein de leur environnement (G. Lefeuvre & al. 2009 : 293).

<sup>84</sup> Jacques Rodet, Maître de conférence à l'Université de Versailles, source : <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2011-2012/janvier-2012/le-fin-motnbsp-savoir-devenir/> (consultée en juillet 2013).

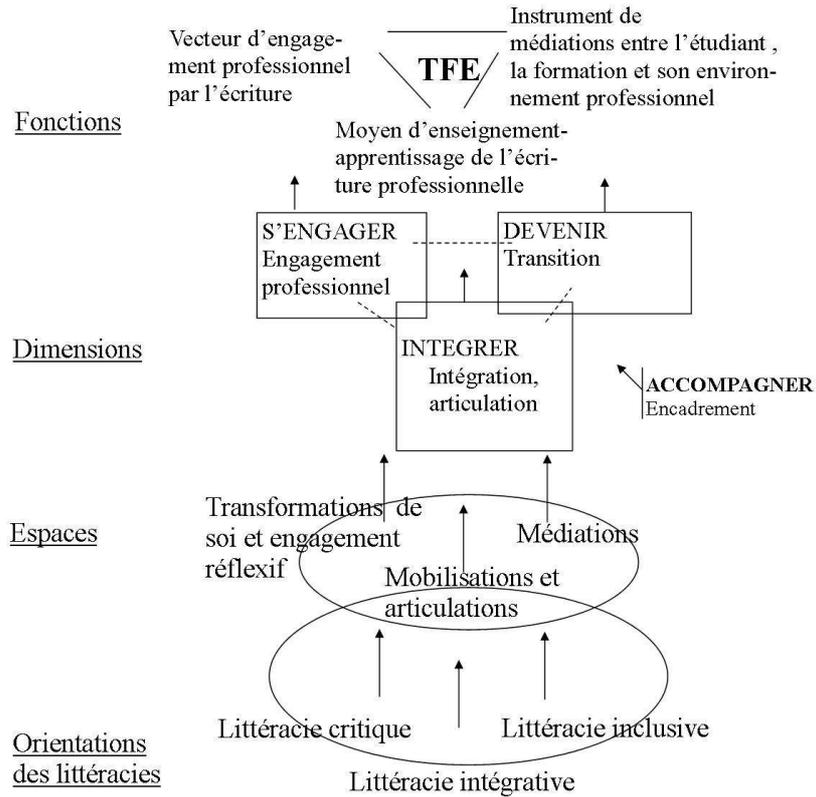
d'interaction de tutelle mais aussi ceux d'étayage<sup>85</sup> et de désétayage (Raynal 1997 : 131) prennent ici tout leur sens dans le suivi de l'écriture du TFE : l'enseignant guide l'étudiant, il l'aide à dépasser ses savoirs spontanés, il l'amène à une prise de conscience et une fois que l'apprentissage est enclenché, il limite ses aides pour lui permettre d'accéder seul à la résolution de l'écriture de son travail ; de ce fait, le « processus d'étayage rend le novice apte à réaliser ce qu'il n'aurait pas pu faire seul » (Reuter 1996 : 81). Néanmoins, le TFE entendu comme un instrument de médiations suppose de la part de l'étudiant des habiletés à dialoguer, de la part de l'accompagnateur des qualités d'un leadership d'accompagnement (Lafortune 2012 : 6) et aussi, l'existence d'un dispositif d'aide et de soutien approprié (Raynal 1997 : 131).

Dès lors, les textes-TFE montrent-ils des traces de problématisation, de mise en recherche ? Quels sont les outillages, les ressources mobilisés ? Le TFE (et notamment les grilles d'évaluation) est-il en lien avec le Référentiel de compétences des éducateurs ? Les étudiants construisent-ils un cadre clair pour leurs analyses ? Ce cadre répond-il à une conscience disciplinaire ? Que font-ils de leurs acquis de formation, sont-ils mobilisés ? Et de quelles aides bénéficient les étudiants pour rédiger leur TFE ? Plus encore, l'étudiant est-il entraîné à produire un TFE ? De quel dispositif de formation bénéficie-t-il ? que révèlent les discours sur le TFE en termes de modalités, de styles d'accompagnement et d' « être accompagné » ? Que proposent les dispositifs d'accompagnement ? Le TFE est-il pensé comme une transition du monde de la formation vers le monde professionnel, comme une transition entre la formation initiale et la formation continue ?

Notre objet TFE bénéficie à présent d'un cadre de réflexion. Les sommets du triangle TFE déterminent les fonctions que nous présupposons pour cet écrit, ils sont déterminés par des espaces, eux-mêmes déterminés par les orientations critique, inclusive et intégrative des littéracies universitaires.

---

<sup>85</sup> Le concept d'étayage est lié à la ZPD.



**Tableau 4 : Schéma général de questionnement de l'objet TFE**

Il nous reste à compléter le cheminement de notre questionnement par quelques considérations d'ordre didactique.

### **3. Des contours didactiques pour penser l'écriture du TFE**

Depuis les années 1980, l'écriture a fait l'objet de nombreux chantiers de réflexion (Barré de Miniac 1996 : 11) et depuis 1990, ce sont les analyses portant sur l'écriture à l'université qui se sont développées (I. Delcambre 2010 : 2). Composante omniprésente et multifonctionnelle de l'école, de l'enseignement supérieur mais aussi de la société en général, l'écriture s'est imposée comme un objet, un outil d'enseignement, d'appropriation, d'apprentissage et d'acculturation. De ce fait, elle participe à l'élaboration mais aussi à l'efficacité des activités scolaires, académiques et professionnelles.

De l'œuvre au texte, de la langue au discours, les objets d'enseignement du « français » se sont déplacés au fil du temps vers une approche du discours en situation. Avec les avancées

de la didactique du français entendue comme une discipline théorico-pratique favorisant l'articulation des problématiques, il s'agit non plus de s'appesantir sur l'étude d'une langue dans ses aspects strictement littéraires ou normatifs mais bien d'envisager l'apprentissage, l'apprendre à apprendre à lire-écrire, les productions écrites et ce, en tenant compte des relations entre les représentations et les pratiques, des apports des disciplines contributives. Autrement dit, les travaux relevant d'une démarche didactique<sup>86</sup> prennent en compte les objets d'enseignement (dominante épistémologique), les conditions d'appropriation des savoirs (dominante psychologique), l'intervention didactique (dominante psychosociologique), les pratiques d'enseignement (dominante pratique). Ces considérations nous éloignent de ce constat dressé par l'écrivain D. Pennac, « un marché aux puces où tu trouves tout et n'importe quoi sauf le désir d'apprendre ce que les profs t'enseignent » (2007 : 300).

Avant de proposer un modèle didactique, nous envisageons différents aspects de l'écriture du TFE et passons en revue un certain nombre de repères théoriques et méthodologiques (issus de l'anthropologie, de la psychologie cognitive, de la linguistique et des recherches en didactique) sur lesquels nous nous basons pour approfondir notre questionnement, construire et analyser nos données.

### **3.1. L'écriture du TFE : une pratique sociale et socialisante, des fonctions épistémique, heuristique et communicative**

Qu'elles relèvent des écrits du quotidien, de tâches scolaires ou de situations professionnelles, les activités d'écriture foisonnent. Mais elles ne sont pas investies de la même manière par tous les étudiants et force est de constater qu'elles sont le lieu d'un certain nombre de blocages et de problèmes. En effet, la massification scolaire, la mise en place de passerelles diverses ont amené sur les bancs des Hautes Ecoles et des universités, des étudiants aux profils bien souvent hétérogènes. Dans le cas plus particulier de la formation d'éducateur spécialisé, cette dernière a dû s'étoffer face à la diversité des publics à prendre en charge, elle s'est vue contrainte de relever ses exigences pour répondre aux changements sociétaux, à la lourdeur des tâches, aux accompagnements plus spécialisés car davantage centrés sur la personne. Or, les étudiants éducateurs, quand ils ne manifestent pas le besoin de sérieuses

---

<sup>86</sup> Nous reprenons ici une partie de la définition de la didactique que nous avons construite dans notre mémoire de DEA (2002).

remises à niveau en langue française, sont souvent fort dépourvus face aux nouvelles pratiques discursives, culturelles, intellectuelles, méthodologiques qui sont pourtant attendues dans l'enseignement supérieur. La construction de leurs savoirs par l'écrit apparaît alors problématique et, conjuguer savoirs théoriques et expérientiels relève dans certains cas, nous faisons référence à notre pratique d'enseignante, de l'exploit.

Il semble que penser *dans* et *par* l'écrit reste ardu, voire anxiogène, pour un grand nombre de futurs éducateurs et la dimension épistémique de l'écriture, de la lecture ne va pas nécessairement de soi. Plus encore, ne disposant pas toujours d'un bagage suffisant de connaissances orthographiques et grammaticales<sup>87</sup>, l'étudiant-éducateur, quand il entame son bachelier<sup>88</sup>, ne possède pas ou peu de connaissances autour des stratégies en lecture-écriture et, certaines opérations cognitives ne sont pas automatisées, leur mémoire de travail en est alors polluée (Kellog, McCutchen). Force est de constater qu'un grand nombre d'étudiants réussissent de justesse tandis que certains ne dépassent pas le premier bachelier. Pourtant, ces dernières années, les difficultés liées à l'écriture, tout niveau d'enseignement confondu, ont été largement traitées par la recherche et des pistes innovantes ont été proposées, sans compter les différentes initiatives prises par la Communauté française<sup>89</sup>. Le constat d'Y. Reuter (1989 : 70) - selon lequel le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture perdure - est encore bien actuel : trop souvent, les étudiants reçoivent des enseignements tronçonnés et peu théorisés, leurs apprentissages en sont alors appauvris faute de sens.

Dès lors, comme Y. Reuter (2000), nous définissons l'écriture et plus précisément, l'écriture du TFE comme une pratique sociale située dans un contexte déterminé et orientée en fonction de la situation de communication dans laquelle se trouve le scripteur, lui-même confronté à des savoirs, représentations et pratiques hétérogènes :

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens,

---

<sup>87</sup> Nous faisons référence aux tests diagnostiques que nous effectuons chaque année auprès d'étudiants de Bac1. Les étudiants qui montrent des acquis antérieurs solides sont assez rares.

<sup>88</sup> Pour rappel, les études d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif en Belgique francophone ne nécessitent aucun examen d'entrée. Les étudiants viennent de tout azimut et ne sont pas sélectionnés.

<sup>89</sup> Notamment, le décret œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants (Décret du 18 juillet 2007) exige la présence de Cellules d'Aide à la réussite et notamment, « la mise en place d'une formation destinée à améliorer la maîtrise des compétences langagières ».

linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support dans un espace socio-institutionnel donné. »<sup>90</sup>

En outre, en plus d'être une pratique sociale, l'écriture s'avère être aussi socialisante pour l'étudiant éducateur. En effet, l'importance réservée à l'écriture tient au fait qu'elle permette non seulement de stocker l'information mais aussi de réorganiser la communication orale (Goody 1979 : 146) et de disséquer le flux de la parole (Bazin in Goody : 10), d'atteindre des niveaux d'abstraction plus poussés et requis pour être diplômé. Il apparaît évident aujourd'hui que l'écriture influe sur les modes de pensées (Goody : 31), sur les opérations cognitives (Goody : 141) et le mot écrit ajoute une importante dimension à bien des actions sociales (Goody : 55). L'écriture présente des vertus socialisantes et, de nombreuses recherches ont pu montrer qu'elle participe à l'acquisition et à la transmission du savoir et des connaissances (Barré-De Miniac 1996), qu'elle structure la vie quotidienne (Lahire 2001), qu'elle est devenue une pratique fondamentale (Reuter 1996 : 11) à tel point qu'elle est scolairement et socialement indispensable. Les pratiques scripturales, en tant qu'espace de médiation entre l'humain et son environnement (Balcou 2004 : 8), sont non seulement de plus en plus investies mais elles valorisent aussi l'activité professionnelle, le développement personnel.

Enfin, l'écriture du TFE a aussi une visée communicative par le fait même qu'elle livre des textes qui ont été retravaillés pour être lisibles. Mais, si un texte répond souvent à une mise en scène simplifiée, il sous-tend un travail complexe. L'écriture n'est pas une simple transcription de l'oral, elle est aussi épistémique et heuristique : elle permet de penser, de réfléchir, de se distancier de l'immédiateté de l'action, de lui donner du sens. De la sorte, écrire engage l'étudiant dans un travail sur soi, dans une réflexion sur la relation à l'autre. En outre, la pratique scripturale instaure des ruptures dans le temps qui obligent l'étudiant-futur éducateur à interroger ses interventions, à se distancier de son vécu émotionnel et professionnel, à mettre en cause sa pensée et ses actions.

---

<sup>90</sup> Yves Reuter a quelque peu modifié sa définition (1996 : 58), les termes qui ont subi un changement ont été surlignés.

## 3.2. L'écriture du TFE : des stratégies et des processus rédactionnels

Ecrire ne relève aucunement du don et certains modèles issus de la psychologie cognitive ont mis en évidence le fait que l'écriture d'un texte renvoie à un processus élaboré, au développement de l'activité rédactionnelle et d'opérations rédactionnelles.

Tout d'abord, les deux stratégies d'utilisation des connaissances proposées par Bereiter et Scarmadelia (1987) dans leur modèle d'acquisition de compétences rédactionnelles permet, même si leurs considérations restent assez générales, de situer le scripteur selon cinq stades de développement. Pour rappel, les chercheurs distinguent la « stratégie des connaissances rapportées » de la « stratégie des connaissances transformées ». La première consiste à transcrire directement en mots des connaissances, elles ne sont pas réorganisées dans leur forme linguistique ni dans leur contenu conceptuel ; les textes produits sont alors composés de juxtapositions et renvoient aux pratiques de rédacteurs novices. La seconde, dans laquelle l'étudiant rédigeant son TFE devrait se retrouver, suppose une réorganisation et une transformation des connaissances, elle implique une prise en compte et une coordination des contraintes liées à la situation d'énonciation (thèmes, normes, intentions de communication, lecteurs) ; cette stratégie plus complexe s'acquiert de manière progressive<sup>91</sup>.

Ensuite, les modèles proposés par Hayes et Flower analysent les activités de rédacteurs experts et décrivent les processus rédactionnels de planification, de formulation et de révision. Néanmoins, étant donné le caractère très linéaire de ces modèles, nous leur préférons de loin le modèle spiralé proposé par la didacticienne C. Oriol-Boyer (1984-1985) et présenté par la psychosociologue R. Guibert (2003 : 62). Formé de boucles récursives, ce modèle inscrit l'écriture dans un processus dynamique : il articule les temps de lecture, d'écriture, de relecture et de réécriture. L'étudiant prend conscience que la rédaction de son TFE suppose des efforts, une progression composée d'innombrables phases où il procède à des modifications, tâtonnements, comparaisons et durant lesquelles moult écrits intermédiaires sont produits. A ce propos, les questionnaires que nous avons fait passer aux étudiants de Bac 2 et Bac 3 nous renseignent sur la façon dont les étudiants appréhendent l'écriture du TFE.

---

<sup>91</sup> Partant de ce *cycle acquisitionnel de compétences rédactionnelles*, K. Lehnen (2000 : 4) distingue quatre étapes : (1) mettre en mots des contenus ; (2) s'orienter vers des normes et des schémas ; (3) prendre en compte le point de vue du lecteur ; et (4) coordonner des perspectives et des normes.

Nous pouvons de la sorte avoir un aperçu des styles de comportement rédactionnel (R.Guibert 2003 : 66) des étudiants.

### **3.3. L'écriture : énonciation, discours, interlocution et jeux de textes**

Le concept linguistique d'énonciation nous est très utile pour lier les niveaux et les éléments qui constituent tout acte de communication. Tout d'abord, la reformulation du schéma de Jakobson proposée par la linguiste C. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 22) élargit notre champ d'action pour penser l'écriture du TFE et ses tensions. En outre, les éléments développés sont en lien étroit avec le concept de rapport à l'écrit développé par J.-M. Besse (Cros 2009 : 100) et les dimensions affectives, cognitives, relationnelles et sociales qu'il renferme. Voici ce que nous en avons retenu :

- L'existence d'une dissymétrie entre la production et la réception : les partenaires de la communication décodent le message suivant les significations qu'ils leur attribuent, les modèles de production et d'interprétations qu'ils se sont construits. Or, cette construction dépend des connaissances, des savoirs partagés et des compétences dont ces partenaires disposent.

- La diversité de « profils » des énonciateurs impliquant une diversité de représentations : l'émetteur-auteur et le récepteur-lecteur présentent chacun, et parfois différemment, des compétences linguistiques et para-linguistiques, des déterminations psychologiques, des compétences culturelles (encyclopédiques, ensemble des savoirs implicites possédés sur le monde) et idéologiques (ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel) ;

- Les contraintes de l'univers du discours : les données situationnelles, les contraintes thématico-discursives, les intentions de communication mais aussi les représentations que s'en construisent les énonciateurs, les images que l'émetteur et le récepteur se font d'eux-mêmes et de leur partenaire discursif - varient et influent sur les pratiques du TFE ;

Ensuite, parce qu'il nous offre une complémentarité au modèle proposé par Kerbrat-Orecchioni et qu'il introduit le concept de genre de discours (qui nous sert de cadre

interprétatif dans cette présente recherche), nous avons choisi de nous référer au double cadre de la communication de P. Charaudeau adapté par R. Guibert (2003 : 88). Ce double cadre présente plusieurs intérêts. Premièrement, il permet d'opérer une distinction entre les niveaux situationnel et communicationnel<sup>92</sup> du TFE ainsi qu'une distinction entre le cadre extérieur de la situation d'énonciation et le cadre intérieur du discours. Nous sommes d'ailleurs repartie de ce cadre pour représenter le genre-TFE (Chapitre 3). Deuxièmement, tout en établissant un lien entre la situation d'énonciation, la situation de communication et les pôles de l'interlocution auteur/lecteur, il marque aussi la distance entre l'auteur et le lecteur. Autrement dit, l'étudiant qui rédige son TFE, grâce à l'analyse de la situation d'énonciation, devrait être en mesure d'adapter ses stratégies discursives, de prendre en compte les éléments supposés partagés avec son lecteur ; il se construit en tant qu'auteur et dans un même temps, il construit son lecteur. Troisièmement, ce double cadre offre la possibilité de réfléchir aux relations de co-énonciation qui se jouent au sein d'un TFE. Il nous reste à considérer un autre maillon de la chaîne de l'échange verbal : le texte.

Tout texte nécessite un travail de texture, de tissage et, dans le cas du TFE, indique un mouvement réflexif. A la suite des travaux de R. Guibert, nous distinguons trois niveaux de matérialité du texte [les mots, la macro-punctuation (organisation graphique, spatiale, structurelle du texte) et le péri-texte (page de garde, bibliographies, notes en bas de page, table des matières, index)] et les *jeux de textes*<sup>93</sup> (2003 : 75) qui peuvent y être opérés. Nous avons repris, classés et définis dans le tableau ci-après les éléments constitutifs d'un texte (Guibert 2003 : 71-79) :

<b>Éléments intervenant dans les Jeux de textes</b>	<b>Spécificités</b>
avant textes	brouillons, versions intermédiaires dont la diffusion reste restreinte
égotexte	carnets de bord, journaux de recherche, brouillons, limités à l'auteur
hors-texte	éléments textuels clairement hors-sujet
infratexte	éléments textuels élaborés à partir de matériaux constitués par expériences, recherches de terrain ; ils prennent la forme de tableaux, de citations
intertexte	écrits publiés par d'autres et auxquels l'auteur se réfère ; ils prennent la forme de citation et pose le problème du plagiat ; ils marquent un rapport, accord, désaccord, évocation d'une méthode

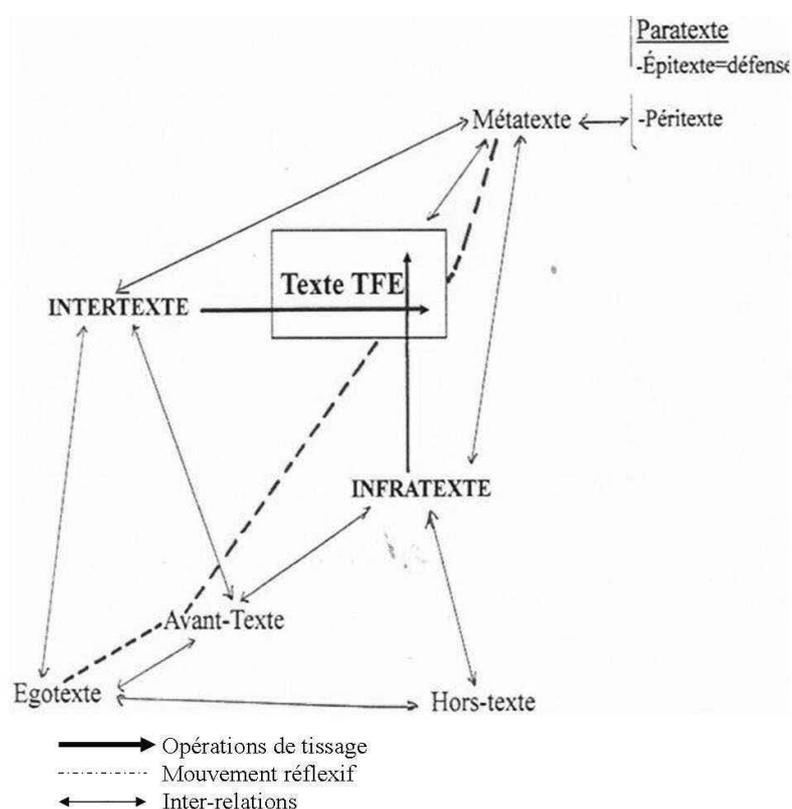
<sup>92</sup> P. Charaudeau (1995) distingue deux niveaux dans un acte de communication verbale : le *niveau situationnel* et le *niveau communicationnel* (Maingueneau 2009 : 116).

<sup>93</sup> R. Guibert est repartie de la typologie des relations transtextuelles établie par G. Genette. Rappelons que la transtextualité est définie par Genette comme « tout ce qui met (le texte) en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (1986 : 157).

métatexte	commentaires encadrant un autre texte ; ils montrent la distance, la réflexion, l'autoévaluation de l'auteur
péritexte	éléments qui entourent le texte dans version destinée aux lecteurs
hypertexte	éléments textuels rattachés par des liens sémantiques permettant de passer de l'un à l'autre
intratexte	éléments à l'intérieur du texte balisant la lecture et facilitant le travail du lecteur en indiquant ce que l'auteur a écrit ou va écrire

**Tableau 5 : Eléments servant à percevoir les jeux de textes**

Ces éléments nous offrent la possibilité d'utiliser une terminologie précise et nous aident à aiguiller les analyses que nous pouvons opérer au niveau du texte-TFE, sans oublier qu'ils sont d'une aide non négligeable pour penser une progression de l'enseignement-apprentissage de l'écriture du TFE. Sur base des schémas proposés par Guibert (2003 : 76-78) que nous avons adaptés<sup>94</sup>, nous avons représenté les jeux de textes qui s'opèrent au sein d'un TFE :



**Figure 2 : Les jeux de textes du TFE (adaptation des schémas de R. Guibert)**

Nous voyons qu'inter-reliés, les éléments du texte favorisent la construction d'une vision dynamique du TFE, ils nous guident dans les analyses que nous pouvons effectuer au travers des textes-TFE récoltés ; ils laissent entrevoir :

<sup>94</sup> Nous n'avons pas gardé la forme initiale en damier proposée par Guibert. Nous avons préféré recourir à des flèches bidirectionnelles en vue d'illustrer toutes les inter-relations possibles entre les jeux de textes.

- Les opérations de tissage entre le texte, l'intertexte et l'infratexte : ces opérations nécessitent un travail de constitution, de confrontation, de reformulation et de restitution d'informations (Guibert 2003 : 76) ;
- Les mouvements réflexifs qui se jouent au sein du TFE : ces mouvements vont de l'égotexte au métatexte en passant par les avant-textes et le texte ;
- L'importance du paratexte constitué du péri-texte (pages de titres, annexes, bibliographie, note de bas de page) et de l'épitexte (dont fait partie la défense du TFE).
- L'existence d'un hors-texte qui, en principe, ne devrait pas être apparent dans le texte-TFE ;
- La possibilité d'identifier un chevauchement d'identités scripturales : l'identité scripturale (la représentation de soi comme scripteur), l'identité artisanale et créatrice (l'écriture suppose un travail de transformations, d'ajustements, de bricolage) et l'identité énonciative (le scripteur situé entre les situations d'énonciation et d'interlocution) (Guibert 2003 : 98-101). Signalons que nous abordons aussi le caractère auctorial d'un texte (voir chapitre 3).

### **3.4. L'écriture du TFE : vers un modèle didactique**

Nous avons tout d'abord couplé les repères théoriques et méthodologiques que nous venons de présenter avec les éléments éclairant la mise en œuvre d'une didactique de l'écriture tels que les a énoncés Y. Reuter (1996) et le modèle didactique de la compétence scripturale proposé par M. Dabène (1991). Ensuite, nous avons regroupé les observables répertoriés ci-après en cinq groupes de préoccupations. Le TFE peut être envisagé en termes de :

- *conditions d'existence* : les sphères socio-historico-institutionnelles dans lesquelles le TFE s'inscrit (les conditions institutionnelles, organisationnelles ; les directives européennes en matière d'éducation, les référentiels de compétences européen et de l'éducateur spécialisé) ; la place de l'écriture du TFE octroyée par les institutions et les modes d'accompagnement qu'elles prévoient, les acteurs concernés par sa rédaction ;

- *réalisations* : le TFE en tant que produit fini (textes définitifs, écrits intermédiaires, écrits de préparation au TFE) ; le TFE en tant que genre de discours inscrit dans un interdiscours ; le TFE en tant que texte(s), jeux de textes, types de séquences textuelles et écarts de productions (en fonction des lieux de production, du profil des acteurs, des modes d'accompagnement) ; les représentations dont il est pourvoyeur tant de la part des étudiants

que des acteurs de terrain ou des formateurs<sup>95</sup> (ce qu'en entendent les acteurs, comment ils le perçoivent en termes d'utilité(s) et les pratiques hétérogènes qu'elles entraînent ; les valeurs qu'il sous-tend ; les intentions, les visées qu'il poursuit ;

- *compétences* : les compétences discursives et communicationnelles (les savoirs linguistiques (connaissances linguistiques des textes), sémiotiques (organisation de l'aire scripturale), socio-pragmatiques (fonctions sociales de l'écrit, décalage entre production et réception) (Dabène 1991 : 16) ; les savoir-faire (connaissances procédurales, prise en compte de la situation d'énonciation, anticipation de son lecteur, construction d'un soi-auteur, connaissance des écrits professionnels et capacité à gérer leurs spécificités pour produire des textes appropriés)) ; les compétences culturelles et disciplinaires (les bibliographies et les citations référencées, le lexique professionnel invoqué, les choix théoriques opérés, la conscience disciplinaire (Reuter 2012 : 168), les compétences idéologiques (ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel) ; les compétences réflexives (articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience) de l'étudiant ;

- *opérations de production*<sup>96</sup> et les opérations langagières : des connaissances sur les processus de l'écriture ; la mise en œuvre d'opérations de textualisation (l'organisation macro- et micro-structurale du texte<sup>97</sup>, la prise en compte des paramètres de la situation de communication), l'articulation intertextuelle (références, dialogisme, cadres génériques) et l'articulation cotextuelle (cohésion thématique) ; les capacités à gérer et anticiper les jeux de textes ; les relations entre lecture/écriture/réécriture ;

- *dispositif d'accompagnement* : les modes et modalités de préparation et d'encadrement prévu pour l'écriture du TFE, la place de l'écriture du TFE dans le dispositif de formation ; les styles d'accompagnement et le rôle de « médiateur » de l'enseignant-encadrant (ses qualités, ses connaissances techniques, ses modes d'intervention) ; les évaluations pratiquées par les institutions.

Tels qu'ils apparaissent, ces ensembles de préoccupations offrent un regard imparable sur les pratiques du TFE telles qu'elles sont prescrites, vécues ou attendues et les difficultés qui en

---

<sup>95</sup> Nous identifions les représentations et les tensions auxquelles le TFE donne lieu (chapitre 4).

<sup>96</sup> Sachant que les données sur les opérations apparaissent au travers de nos questionnaires mais restent assez sommaires.

<sup>97</sup> Hiérarchiser, organiser, linéariser, articuler, tisser, lire, confronter, rectifier (Reuter 1996 : 68-69).

découlent. Forte de toutes ces considérations théoriques, nous pouvons approfondir notre questionnement.

## **4. Vers un repositionnement de l'objet TFE en un objet de recherche**

Nous avons situé et conceptualisé l'objet TFE. Nous relient ici les différents ensembles de questions et les concepts théoriques et méthodologiques que nous avons évoqués jusqu'à présent. Nous disposons de la sorte d'un modèle d'intelligibilité pour comprendre le TFE qui fait lui-même office de feuille de route pour collecter et analyser nos données.

Rappelons que cette étude est née d'une question générale : à quoi sert le TFE ? qui s'est précisée au fil de nos lectures et de nos investigations en la question centrale de recherche suivante : Quelles sont les fonctions du TFE, quelles sont les conceptions que les acteurs en ont, et à quelles tensions et pratiques hétérogènes, ces conceptions côté étudiants/côté accompagnants et professionnels de terrains donnent-elles lieu ? De ce fait, cette question centrale nous a amené à envisager l'écriture du TFE selon trois dimensions clés que nous avons identifiées comme telles : *S'engager*, *Réfléchir*, *intégrer*, *Devenir* et d'une dimension qui apparaît transversale : *Accompagner*.

Aussi, trois pôles de questionnement apparaissent autour de ces dimensions clés, ils vont nous permettre de questionner les fonctions mais aussi les enjeux au niveau de la formation et de la profession d'éducateur, les tensions liées à l'écriture du TFE et d'en mesurer l'hétérogénéité des pratiques. Ces pôles présentent les particularités suivantes : tout d'abord, ils s'ancrent dans un contexte institutionnel déterminé et un champ d'appartenance (les littéracies universitaires) dont les visées sont liées à la démarche réflexive et configurent l'écriture du TFE. Ces visées définissent les orientations, les espaces dimensionnels dans lesquels cette écriture du TFE se situe. Ensuite, ces espaces sont précisés à l'aide de concepts issus de l'approche socioconstructiviste, ils déterminent les fonctions attribuables à l'écriture du TFE et aux tensions auxquelles elle peut donner lieu. Nous avons organisé nos propos autour de trois questions phares, elles-mêmes spécifiées en questions complémentaires ; chacun de ces

ensembles de questions est suivi de ce que nous observons et analysons dans les discours autour du TFE et au sein des textes-TFE.

#### **4.1. En quoi le TFE est-il un vecteur d'engagement professionnel par l'écriture ?**

Ce premier axe d'analyse fait référence au quatrième modèle culturel de l'évolution du système d'enseignement belge que nous avons dégagé quand nous avons situé l'objet TFE (Chapitre 1), il interroge notamment l'étudiant en tant qu'acteur social et questionne la fonction sociale, socialisante et épistémique de l'écriture, la « logique de socialisation sociétaria » de l'écriture du TFE. De plus, cet axe, tel que nous l'avons traité, est orienté par la visée critique des littéracies universitaires. En effet, étant donné que la société actuelle exige de former des citoyens et par conséquent, des professionnels éclairés, capables d'argumenter sur leurs gestes professionnels, l'écriture du TFE devrait révéler un engagement réflexif, un engagement professionnel de l'étudiant par et dans son écrit.

Cependant, les questions suivantes sont à envisager :

- Comment l'étudiant et les professionnels perçoivent-ils l'écriture du TFE ?
- Qu'en disent les textes institutionnels, les guides ?, quelles sont leurs attentes ?
- L'écriture du TFE est-elle vécue comme un processus qui permet de penser, d'argumenter, de se distancer de l'action, de soi par l'écriture ? donne-t-elle lieu à des autoévaluations ?
- Quel caractère auctorial livrent les écrits-TFE ?
- Les écrits portent-ils des traces d'un discours, d'un positionnement, d'une appartenance de futur professionnel, d'un réfléchissement (vocabulaire propre à l'éducateur, savoirs partagés) ?
- Ces aspects sont-ils source de tensions ?
- Comment les étudiants sont-ils accompagnés à mesurer ces différents aspects ?

Dès lors, nous étudions précisément :

- Les représentations des acteurs sur leur définition du TFE et l'utilité qu'ils leur attribuent ;
- Les discours émis par les institutions et lisibles au travers des décrets, règlements des études et guides émis par les établissements ainsi que les grilles de cours ;
- Les tendances du caractère auctorial des TFE ;
- Le positionnement en tant qu'acteur (intro et conclusion) ;
- Certains termes de vocabulaire permettant d'identifier le discours de l'éducateur spécialisé ;
- Les savoirs partagés convoqués (bibliographie) et les images du lecteur construit ;
- La façon dont sont définis les concepts mobilisés.

## **4.2. En quoi le TFE est-il un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle ?**

Ce deuxième axe d'analyse s'inscrit lui aussi dans le quatrième modèle culturel de l'évolution du système d'enseignement belge (Chapitre 1) mais il interroge ici l'étudiant en tant que praticien réflexif. Il convoque la fonction communicative de l'écriture. De plus, cet axe, comme nous l'avons traité, est orienté par la visée intégrative des littéracies universitaires. En effet, étant donné que le professionnel est censé jongler avec les spécificités de l'écrit (les éléments de la situation d'énonciation, les normes, les implicites et explicites) et écrire sur ses pratiques de manière réflexive, l'étudiant doit pouvoir, au niveau de l'écriture de son TFE, intégrer des connaissances expérientielles et des savoirs théoriques pour les faire dialoguer. De ce fait, le TFE répond à un genre de discours second, c'est-à-dire un discours complexe et élaboré, qui peut amener le futur professionnel à se préparer aux écrits professionnels qu'il aura à produire dans sa carrière professionnelle.

Cependant, les questions suivantes sont à envisager :

- Comment les acteurs perçoivent-ils le TFE en termes d'écrit ?
- Quelle compréhension ont-ils de ce qui est attendu d'un TFE ?
- Les écrits TFE produits présentent-ils une cohérence, une lisibilité telle qu'elle est attendue dans les écrits professionnels ?
- Comment s'articulent les référents théoriques et la dimension professionnelle ?

- L'analyse des productions montre-t-elle une réorganisation des concepts spontanés en concepts scientifiques, une intégration, une articulation de savoirs protéiformes ?
- Le TFE permet-il une telle intégration de savoirs ?
- Une telle intégration entraîne-t-elle des tensions ?
- Comment les étudiants sont-ils accompagnés à maîtriser ces aspects ?

Dès lors, nous étudions précisément :

- Les représentations des acteurs sur leur façon de situer le TFE dans les types d'écrits existants, sur ce qui est attendu d'un TFE en termes d'évaluation ;
- Les discours émis par les institutions sur ce qui est attendu d'un TFE en termes de produit, de processus ;
- Les traces révélant une lisibilité, une cohérence exigée pour les écrits professionnels ;
- La présence, les formes d'un métatexte révélant la distanciation, le positionnement, l'argumentation de l'étudiant par rapport à des textes d'autrui ;
- La façon dont les concepts mobilisés sont intégrés à la pratique ;
- Les formes de l'infratexte pour mesurer les traces de l'expérience pratique.

#### **4.2.1. En quoi le TFE est-il un instrument de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel ?**

Ce dernier axe d'analyse fait lui aussi référence au dernier modèle culturel de l'évolution du système d'enseignement belge (Chapitre 1) mais il se centre davantage sur l'étudiant en tant que praticien réflexif et en tant que personne. Il interroge la fonction heuristique de l'écriture. De plus, ce troisième axe est orienté par la visée inclusive des littéracies universitaires selon laquelle les dispositifs de formation amènent les étudiants à développer des compétences de haut niveau, à déployer leur savoir-y faire. Dès lors, l'écriture du TFE assure, selon nous, une transition entre les mondes de la formation et de la profession par l'écriture en mobilisant un outillage déterminé et des qualités personnelles.

Cependant, les questions suivantes sont à envisager :

- L'écriture du TFE est-elle vécue comme une transition entre le statut d'étudiant à celui de professionnel ?

- Les TFE produits donnent-ils à voir des traces d'acquis de formation préparant à la profession ? (problématisation, techniques mobilisées, méthodes de mise en recherche, cadre d'analyse construit)
- Les TFE produits sont-ils en lien avec le Référentiel de compétences ? (grilles d'évaluation)
- Quelles ressources les étudiants mobilisent-ils ? (aide extérieure, qualités personnelles)
- Qu'attendent les étudiants de leur « encadrant » ? et comment se font-ils accompagner ?
- Le TFE entendu comme transition est-il source de tensions ?
- Comment les étudiants sont-ils accompagnés pour anticiper ces aspects ? Que prévoient les dispositifs de formation ?

Dès lors, nous étudions précisément,

- La présence et les formes des problématisations dans les écrits TFE ;
- Les techniques, les outils et méthodes de recherche proposés en formation et mobilisés dans les TFE ;
- L'orientation disciplinaire des cadres d'analyse construits par les étudiants ;
- Les ressources mobilisées (au travers des remerciements) ;
- Le degré de réflexivité des écrits TFE (niveaux, postures,...) ;
- Les relations entre les grilles d'évaluation et le Référentiel de compétences.

Nous formulons notre *hypothèse fondamentale* en ces termes : nous postulons que l'écriture du TFE peut être source de difficultés, d'angoisse parce qu'il a des fonctions différentes qui ne sont pas toujours bien articulées et des enjeux peu ou mal identifiés. De ce fait, les étudiants en ont des usages différenciés et des conceptions différentes. Par ailleurs, ce qu'ils font de ce type de texte peut être en décalage avec ce qui est attendu de l'institution, qui elle-même n'est pas toujours au clair avec ce qu'elle en attend.

# Chapitre 3 : Le TFE, un objet à opérationnaliser

Au regard des concepts théoriques que nous venons d'évoquer ainsi que du questionnement que nous avons établi, il nous reste à rendre opérationnelle notre réflexion sur l'écriture du TFE. Ce chapitre passe en revue le cadre interprétatif que nous avons dressé à partir du concept de genre de discours, les données dont nous disposons pour cette recherche et les outils de traitement que nous avons mobilisés.

## 1. Le genre, un méga-outil pour anticiper le TFE en formation professionnalisante

En nous inscrivant dans le champ des littéracies universitaires, nous pensons les difficultés de l'écriture, de l'écriture du TFE, non en termes de déficit langagier mais en termes de relations. En effet, nous envisageons les relations entre l'objet TFE et son contexte socioculturel, les situations d'énonciation, entre le TFE, les discours et les formes d'organisation textuelle qu'il fait émerger. De ce fait, le concept de « genre de discours » nous est apparu incontournable pour mieux comprendre, décrire l'objet TFE et en mesurer les tensions, les malentendus, les blocages, voire les écarts auxquels il donne lieu.

Le genre est revenu sur le devant de la scène même si « persister à s'occuper des genres peut paraître de nos jours un passe-temps oiseux sinon anachronique » (Todorov 1978 : 44).

Actuellement, le concept de genre connaît une renaissance que S. Moirand (2003 : 1) explique par différentes raisons : une demande sociale se faisant plus forte et correspondant à des besoins de formations tant scolaires que professionnels ; la nécessité de construire des bases de données consultables, voire la pertinence de mettre en commun des données pour la recherche. Pour notre part, et nous rejoignons I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (2010 : 6), les descriptions précises du genre ont des finalités formative, empirique et théorique : le genre peut contribuer à élucider l'écriture pour la faciliter, à éviter les représentations « limitantes » et à faire évoluer l'écriture. C'est la raison pour laquelle, nous posons le genre-TFE comme un *méga-outil* servant à anticiper et à penser l'écriture du TFE.

Dans ce point, nous développons l'intérêt de poser le TFE comme un genre. Nous revenons brièvement sur l'évolution du concept pour mieux en mesurer les enjeux et les fonctions. Ensuite, nous procédons à quelques clarifications d'ordre terminologique et théorique avant de proposer des ensembles de critères permettant de décrire le genre-TFE.

### **1.1. Le « genre –TFE » : une potentialité d'enjeux pour une multiplicité de fonctions de l'écriture**

Nos propos sont organisés selon les trois pôles qui contribuent à l'existence de tout genre, à savoir : sa compréhension, sa réception et sa production. Apparaissent en filigranes les intérêts de convoquer le concept de genre pour traiter de l'écriture du TFE.

#### **1.1.1. De la réception à la compréhension**

Les premiers systèmes génériques fondés sur les catégories aristotéliennes<sup>98</sup> ont donné lieu à des typologies abstraites, fermées<sup>99</sup> et à des listes normatives ne visant nullement l'explication mais répondant avant tout à des critères de jugement. Le genre sert alors de classement, de convention, de garantie, de perpétuation de la tradition mais aussi de contrôle, il vogue entre normalisation ou exclusion. Or, la diversification des productions qui s'est opérée au cours des siècles n'a plus pu être traitée par la tripartition aristotélienne, elle a non seulement posé de sérieux problèmes de classement mais elle a engendré, dès le XVIIe siècle, des critiques

---

<sup>98</sup> La catégorisation aristotélienne distinguait trois genres (épique, dramatique, lyrique) qui ont donné lieu au fil du temps à trois genres rhétoriques (judiciaire, délibératif, épideictique).

<sup>99</sup> G. Genette a pu en montrer leurs limites liées à une confusion théorique entre genres et modes dans la *Théorie des genres* (1986 :130).

acerbes qui ont permis de poser les premiers jalons d'une réflexion sur le genre et de le penser comme modèle de compétence pour la lecture.

En effet, le caractère intemporel, figé, imposé par la tradition s'oppose à une dimension évolutive du genre impliquant un horizon du déséquilibre et d'écart. Les genres littéraires<sup>100</sup> sont alors comparés à des espèces humaines qui vivent, se différencient, se transforment et meurent ; ils présentent un caractère transitoire et temporel. Plus encore, toute œuvre est supposée favoriser sa réception et impliquer un horizon d'attente qui oriente la compréhension du lecteur (B. Croce<sup>101</sup> in Genette 1986 : 41). Les études pragmatiques et notamment, l'esthétique de la réception et les théories de la lecture vont s'intéresser aux fonctions esthétique et herméneutique du genre. Il ne s'agit plus de réduire une œuvre à sa structure comme le faisaient les formalistes russes ou de la rattacher à son auteur mais bien de s'intéresser aux usages des locuteurs, la relation entre l'écrivain et le lecteur, à l'interaction dans le discours. C'est la dimension socio-historique du genre et son évolution continue qui est considérée. A ce propos, H. R. Jauss ne considère plus les genres comme une juxtaposition de formes closes caractéristiques d'une époque (1986 : 64, 67). Selon lui, les genres n'existent pas isolément, ils constituent les différentes fonctions du système d'une époque déterminée et mettent l'œuvre individuelle en relation avec ce système. Dans cette perspective, tout ce qui précède s'élargit et complète ce qui suit. Par conséquent, considérer le TFE comme un genre nous permet de le regarder tel un objet en mutation constante qui connaît des écarts esthétiques et qui est influencé par d'autres écrits appartenant au même champ. Dépasant toute ambition purement normative, le genre-TFE nous sert à décrire et à expliquer la diversité des pratiques chez les étudiants-éducateurs.

De plus, étant donné son institutionnalisation, le genre communique avec la société où il a cours (Todorov 1978 : 51), il revêt une fonction sociale et agit comme une « courroie de transmission qui mène de l'histoire de la société à l'histoire de la langue » (Bakhtine 1984 : 271). En plus d'avoir un impact sur les normes sociales, il offre aussi, comme le signale Maingueneau (2009 : 60) un accès privilégié au changement social. D'ailleurs, le TFE s'est lui aussi progressivement institutionnalisé avec la massification scolaire, il est devenu la courroie de transition entre le monde de la formation et celui du travail. En principe, le genre-

---

<sup>100</sup> Les genres non littéraires n'étaient pas encore pris en compte.

<sup>101</sup> Croce conteste le côté normatif du genre et attribue une autonomie à l'œuvre d'art (un des principes de la stylistique moderne) (Genette 1986 : 40).

TFE devrait aussi contribuer au changement, au renouvellement des pratiques. En outre, le déplacement entre le rapport traditionnel texte/auteur vers la relation texte/lecteur effectué par le champ de la théorie de la lecture a offert aux genres de se positionner comme des catégories de la réception. Il s'en dégage une autre fonction du genre : celle de garantir une lecture légitime et avertie (Jouve 1993 : 16) au travers de laquelle le lecteur se fait une conception générique d'un texte. De ce fait, le lecteur émet des hypothèses de sens qu'il vérifie en fonction des traits caractéristiques du genre qu'il pense avoir identifiés. Enfin, le genre a aussi une fonction heuristique (Bouquet 2004 : 4) qui œuvre à faire découvrir le sens d'un texte et une fonction herméneutique dans le sens où il sert à déterminer, constituer le sens<sup>102</sup>.

A ce stade, poser le TFE réalisé en section éducateur spécialisé comme un genre, nous invite à l'envisager dans ses fonctions de classement, de contrôle, de normalisation ou d'exclusion et ainsi d'analyser sa réception et son interprétation. De plus, le genre-TFE nous amène à le considérer comme un outil facilitant une lecture légitime et avertie, comme un actualisateur et un producteur de sens ainsi qu'un outil de construction et de changement social pour la profession.

### **1.1.2. De la réception à la production**

Depuis les années 1960, la délégitimisation de la littérature face aux autres discours a permis d'élargir le concept de genre aux textes non littéraires et de prendre en considération la diversité des discours du quotidien. Les travaux de Bakhtine, en rapprochant le concept de genre des textes non littéraires, ont mis en évidence la dimension historique et individuelle des discours ainsi que l'importance des visées intentionnelles de ces derniers. La maîtrise des genres du discours apparaît capitale pour rendre possible l'échange verbal ;

« si les genres de discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible » (Bakhtine 1984 : 285).

---

<sup>102</sup> Cette fonction renvoie à la linguistique des genres<sup>102</sup> telle qu'elle est présentée par S. Bouquet (2004 : 7). Le genre y est posé comme un concept sémantique, un *trait générique*, un constituant sémantique suprasegmental qui détermine et actualise le sens de toute production langagière.

En plus d'être un facteur d'économie cognitive, les genres discursifs apparaissent essentiels à la compréhension dans la gestion de la diversité des énoncés :

« Sans l'existence de telles catégories, notre compréhension des énoncés produits serait probablement impossible : nous serions submergés par la diversité, par une impression chaotique que les régularités syntaxiques locales ne compenseraient certainement pas. »  
(Adam 2011 : 15)

Plus qu'une affaire de réception, le genre conditionne la production. Nous considérons le genre comme constituant la forme immédiate par laquelle la langue donne prise aux locuteurs. Le genre est une catégorie métalinguistique relevant de la connaissance ordinaire et formellement descriptible (Beacco 2004 : 111). T.Todorov avait déjà établi un lien entre genre, réception et production : « c'est parce que les genres existent comme une institution qu'ils fonctionnent comme des 'horizons d'attente' pour les lecteurs, des 'modèles d'écriture' pour les auteurs. » (1978 : 50-51). De surcroît, en tant qu'horizon d'attente, modèle d'écriture, le genre répond à une fonction ontologique (Schaeffer 1986 :181) et guide aussi bien les lecteurs que les scripteurs. Il rend compte d'un ensemble de ressemblances textuelles, formelles et surtout thématiques. Le genre peut expliquer les dimensions transtextuelles de l'écrit, c'est-à-dire, les imitations, les emprunts, les répétitions que l'on peut trouver d'un texte à l'autre. Il permet aussi de penser les particularités de textes relevant d'un même genre, d'en constituer une expérience et une conscience (Bakhtine 1984 : 185). En outre, il favorise une spécification de l'usage social de la parole (Beacco 2004 : 110) et garantit aux locuteurs (à condition qu'ils en aient une maîtrise) de ne pas être démunis face aux différentes situations de communication dans lesquelles ils se trouvent. Un autre aspect du genre à souligner est celui de sa contribution à la maîtrise de la communication mais aussi à l'expression de l'individualité : « c'est en fonction de notre maîtrise des genres que nous en usons avec aisance, que nous y découvrons plus vite et mieux notre individualité » (Bakhtine 1984 : 287). Une individualité, un vouloir-dire qui, face à autant de formes standardisées, se manifeste dans le choix du genre.

Enfin, étant donné que « l'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif » (Bakhtine 1984 : 288), le genre a une fonction stratégique dans tout le processus discursif. En effet, non seulement il suppose un destinataire qui lui-même le détermine en tant que genre mais il conditionne aussi

les attitudes des énonciateurs et des énonciataires, à savoir : leur *attitude responsive active* et leur *compréhension responsive active* (Bakhtine 1984 : 274). De plus, il a pour effet de réguler les procédés linguistiques, les styles<sup>103</sup> puisque chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés (Bakhtine 1984 : 269). *In fine*, le genre influence le choix des mots que nous sélectionnons selon ses spécificités, la gestion du discours d'autrui : notre pensée elle-même naissant et se formant en interaction et en lutte avec la pensée d'autrui (Bakhtine 1984 : 300). Bref, le genre, en tant qu'activité située au sein d'un échange social déterminé, conditionne sa réception et sa production :

« les auteurs écrivent en fonction (ce qui ne veut pas dire : en accord avec le) système générique existant (...) les lecteurs lisent en fonction du système générique, qu'ils connaissent par la critique, l'école, le système de diffusion du livre ou tout simplement par ouï-dire » (Todorov 1978 : 51).

Envisager le TFE comme un genre amène à : faciliter l'échange verbal et social des étudiants au niveau de la formation et de la profession ; garantir l'efficacité de la communication au sein des communautés éducatives ; offrir des modèles d'écriture en situant le texte-TFE par rapport à d'autres textes ; anticiper tout le processus discursif et permettre au futur professionnel de se construire en interaction avec le discours d'autrui ; participer au développement de l'expérience, de sa propre conscience de soi et de compétences métalinguistiques qui aident l'éducateur dans son vouloir-dire.

Bref, le genre-TFE offre la possibilité aux étudiants et aux acteurs concernés de se repérer dans les productions du TFE, de favoriser leur acculturation aux discours tant théoriques que pratiques, de s'exprimer avec aisance, de s'auto-évaluer et d'évaluer leurs productions, de construire leur individualité personnelle et professionnelle. Cette perspective nous conduit au cadre plus précis de l'enseignement-apprentissage.

---

<sup>103</sup>B. Schneuwly pose le style comme un élément du genre, une « configuration d'unités linguistiques », (Reuter (sous la dir. 1998 : 160).

### **1.1.3. De la réception, de la production et de l'enseignement-apprentissage**

De tout temps, l'enseignement de l'expression orale et écrite a été guidé par le genre, il a donc induit une fonction essentiellement classificatoire sans que soit pris en compte son caractère socioculturel. Les travaux de Bakhtine ont élargi la portée du genre à l'ensemble des pratiques langagières et ont permis de le penser en interaction avec une sphère sociale donnée. C'est parce que nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre (Bakhtine 1984 : 285) que ce dernier revêt un intérêt capital pour l'enseignement-apprentissage. Comme le souligne Y. Reuter (2010 : 117), même si le concept de genre n'est pas issu des didactiques, il aide à penser les phénomènes didactiques. Le genre apparaît être un cadre théorique et opératoire pour penser les situations d'enseignement-apprentissage et pour catégoriser, analyser ou évaluer les discours littéraires ou non. Ainsi, le genre s'impose au TFE, il est un outil incontournable d'enseignement-apprentissage et ce, à différents niveaux.

Tout d'abord, fondant la possibilité de communication et d'apprentissage dans une situation définie par un but, un lieu social et des destinataires (Dolz-Schneuwly 2000: 64), le genre agit comme un organisateur global et permet d'envisager le traitement du contenu, le traitement communicatif, le traitement linguistique d'un texte (Schneuwly 1998 : 162). Il est un outil sémiotique complexe, une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes (Schneuwly 1998 : 160). En tant qu'outil de connaissance (Schneuwly 1998 : 162), le genre incite à agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication. Ensuite, le genre se constitue au travers des pratiques qu'il détermine en retour, il est constitutif de *l'existant* dont il faut tenir compte (Reuter 2000 : 126). Il fournit des unités repérables par les destinataires et les possibles destinataires, il constitue des moules, des cadres mobilisables en situation de production ou de réception, « la prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture » (Reuter 1998 : 126). Le genre sert à la fois de filtres, de canevas pour lire et rédiger des textes et surtout se faire comprendre (Defays 2003 : 70). Recourir au genre apparaît incontournable pour comprendre, décoder ou « encoder » les discours écrits et oraux :

« On ne lit, n'écrit jamais un texte, n'écoute, ne prépare jamais un exposé in abstracto, c'est-à-dire sans s'aider consciemment ou non, d'autres textes ou exposés similaires, sans les (re)placer dans le genre qu'ils constituent ensemble » (Defays 2003 : 70).

De plus, le genre favorise les interactions entre lecture et écriture (Canvat 1998 : 273-276). L'écriture implique la lecture de textes relevant d'un genre précis, elle amène l'apprenant à se représenter un genre, à adopter une métalecture réflexive et à construire des critères par rapport à ce genre. L'apprenant peut ainsi mesurer les règles de conformité et les écarts induits par le genre. La lecture, quant à elle, offre par le biais du genre, un réservoir de possibles que l'apprenant peut intégrer dans ses productions. En outre, le genre permet de rattacher un texte à une socio-culture, à une histoire déterminée et peut amener l'apprenant à mobiliser des composantes textuelles et donc à accéder à des degrés de complexité divers de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, comme les genres préexistent, même de façon diffuse chez l'apprenant, cette proximité – somme toute relative – facilite l'appropriation de leurs structures et peut être une aide aux pratiques de lecture et d'écriture. Le genre se pose aussi comme un guide des activités de lecture-écriture : en tant qu'outil heuristique, il favorise le pacte entre le texte et le lecteur, il éclaire les horizons d'attentes et par conséquent, il influence sur les processus d'anticipation et d'inférence, le repérage d'indices, la mise en place de critères identificatoires.

Ensuite, le genre est bien une pratique discursive institutionnalisée (Adam 2008 : 36), il se définit par des critères linguistiques et des critères non-linguistiques, eux-mêmes dépendants d'une pratique sociale particulière. Le genre est un pivot de la réflexion sur la réflexion énonciative et la pertinence contextuelle des énoncés (Canvat 1998 : 269). Il garantit la possibilité aux locuteurs de s'ajuster à leur situation d'énonciation. De par le lien qu'il entretient avec une activité sociale ou professionnelle, le genre est conditionné et conditionne à son tour les productions. Mu par des normes clairement énoncées ou non, négociables ou pas, répondant à des attentes clairement identifiées ou non, le genre vogue entre explicite et implicite. De ce fait, il organise un espace de contraintes et de libertés qui expliquent non seulement les écarts et la diversité des productions relevant du même ensemble générique mais aussi les représentations différentes auxquelles il peut donner lieu. Il ouvre les voies de l'imitation, de la transposition mais aussi de la transformation, de la transgression.

Dans le cas de notre objet TFE, le genre permet d'envisager la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage variées et contribue au renouvellement des pratiques scolaires. Le genre s'impose comme une entrée intéressante pour l'apprentissage d'une écriture longue au travers de laquelle se posent des problèmes d'acquisition de procédures de bas niveau (graphiques, orthographiques, syntaxiques...) et de haut niveau (les procédures d'élaboration de procédures). De ce fait, l'outil genre permet de mettre en place un accompagnement efficient, la dimension normative-prescriptive du genre fait de lui une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages (Canvat 1998: 275).

Néanmoins, comme le signale Brossard (2004 : 169), tous les apprenants ne sont pas à égale distance de l'enseignant et il arrive que certains soient bloqués par leurs concepts spontanés. Le genre a beau être une aide et offrir des points de repère, il peut aussi être un obstacle (Reuter 2010 : 121). Le temps d'enseignement et le temps de développement ne se font pas au même rythme, l'enseignant aura à prendre en compte ce long processus de restructuration-transformation-révolution, il aura à travailler localement pour ensuite tout restructurer de façon globale, il devra peut-être même recréer une zone de développement prochain. De ce fait, le genre apporte « un point de vue potentiellement structurant sur les erreurs et les difficultés d'apprentissage » (Reuter 2010 : 121).

Aussi, le genre est un méga-outil qui assure la survie et la réussite en société. Et plus encore, le genre-TFE permet à l'étudiant d'adapter son écriture à la situation d'énonciation, il a une fonction de socialisation symbolique (Canvat 1998 : 272). Nous avons tenté de synthétiser, sous la forme du tableau<sup>104</sup> ci-après, les propos que nous venons de développer :

<b>1</b>	<b>Les genres sont des catégories</b>	
1.1	Pratiques-empiriques	indispensables à la compréhension, à la réception comme à la production-écriture
1.2	Prototypiques	définissables en termes tendanciels (+ ou -) plutôt que par des critères stricts
1.3	Régulatrices des énoncés	dans les interactions, en discours et des pratiques sociales (des pratiques discursives des sujets)
1.4	Evaluatives	servant au jugement (normalisation/exclusion)
<b>2</b>	<b>Les genres sont des configurations prises entre deux principes contradictoires</b>	

<sup>104</sup> Précisons que pour réaliser ce tableau, nous sommes reparties d'un tableau proposé par J.-M. Adam (1997 : 12-13) et nous l'avons complété.

2.1	Un principe de clôture (passé, répétition, convention, reproduction)	gouverné par des règles
2.2	Un principe d'ouverture	déplaçant les règles (écarts, diversité des productions)
<b>3</b>	<b>Outil d'enseignement, d'apprentissage, d'accompagnement</b>	
3.1	Une aide, un guide	permettant de penser et d'agir localement et globalement, de favoriser les interactions entre lecture-écriture, de socialiser à l'écriture professionnelle
3.2	Une source de tensions, de blocages, d'obstacles	rendant les règles, les normes hermétiques et nécessitant un processus de restructuration-transformation-révolution.

**Tableau 6 : Les intérêts d'étudier le TFE comme un genre**

Après avoir explicité les intérêts de poser le TFE comme un genre, passons à présent à quelques éclaircissements terminologiques.

## **1.2. Le genre : de quelques éclaircissements et délimitations**

Le *genre* est très prisé tant par les linguistes et les didacticiens. Pourtant, la question des genres reste complexe et mobilise des points de vue, des dénominations diversifiées (Charaudeau 2002 : 280). Avant de parler de genre-TFE, nous tenterons d'éclaircir les interrogations suivantes : le genre est-il un concept ou une notion ?, que doit-on entendre par *genre* ?, pourquoi rapprocher *genre* de *discours* ? Enfin, parle-t-on de genre *de* ou genre *du* discours ?

### **1.2.1. Le genre : une notion, un concept, un cadre**

Les termes de notion et de concept pour désigner le genre sont utilisés indifféremment. Pour J.-C. Beacco (2004 : 109), le genre est une notion de statut épistémologique ambigu, comme bien des vocables du langage ordinaire utilisés comme concepts au sein des sciences du langage. Quant à S. Bouquet (2004 : 4), il envisage le genre comme un concept tandis que Y. Reuter (2010 : 117) parle de notion de genre du discours et signale que le concept n'est pas issu du champ des didactiques. Néanmoins, d'après les définitions que nous avons analysées, si la *notion* et le *concept* renvoient à la construction, à la représentation de la connaissance ou d'idées, nous utilisons le terme concept pour rappeler le processus évolutif d'abstraction, de catégorisation, de conception, de travail autour d'hypothèses auquel ce terme renvoie. Quant à la notion, elle nous apparaît plus rudimentaire, intuitive, immédiate, elle sous-tend un déjà-là.

### 1.2.2. Définir le genre : un statu quo ?

Le genre est loin de répondre à un emploi unifié et sa définition ne fait pas l'unanimité :

« La notion de genre de discours est omniprésente en analyse du discours, puisque cette dernière s'attache à rapporter des paroles à des lieux. Mais elle a une valeur très instable dans la mesure où on peut appeler « genre » des groupements de textes fondés sur des critères les plus variés (secteur d'activité sociale, thématique, règles de composition, présence de tels ou tels traits linguistiques, etc.) » (Maingueneau 2009 : 68).

Néanmoins, une entente a pu être trouvée :

« Un certain consensus s'est établi pour que le terme genre de discours (mais certains préfèrent parler de « genre de texte ») soit une catégorie de nature situationnelle, qui désigne des dispositifs de communication socio-historiquement définis (...) » (Maingueneau 2009 : 68)

Des différents écrits que nous avons analysés, nous établissons le genre comme un cadre opératoire, une catégorie de classement plus ou moins stable qui s'étend à l'ensemble des pratiques discursives et qui agit tel un code normé et un code social propre à une époque. En tant qu'*outil théorique*, il s'applique au texte pour en définir les règles, les formes, les contenus, les buts visés, les moyens mis en place. En tant qu'*outil empirique*, il rend possible les groupements d'œuvres, il offre une série de traits communs, gouvernés par une loi générique sachant que cette loi peut être transgressée. Adoptant la perspective des travaux de Bakhtine et de Todorov, nous considérons les genres comme des formes de communication un tant soit peu stabilisées, liées à des pratiques de communication quotidiennes et déterminées par des circonstances (Todorov : 291). Le concept de genre s'avère intéressant dans le cas du TFE car il nous laisse la possibilité de le penser dans sa stabilité et ses écarts.

### 1.2.3. Genre et discours : un positionnement théorique de type situationnel

Longtemps, la notion de genre s'est confinée aux écrits littéraires. Ce sont les travaux de Bakhtine, notamment, qui ont permis de rapprocher « genre » de « discours » et de le

généraliser aux énoncés ordinaires d'une société, ainsi « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncé, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. » (Bakhtine 1984 : 265). De ce fait, les genres du discours s'inscrivent dans une activité humaine qui les détermine, dans une interaction avec le discours. Les genres sont l'espace où se réalise un discours et ils en déterminent les thèmes, le style et la structure. Les genres du discours sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés (Reuter 2010 : 117). Étudier le genre-TFE revient ainsi à le traiter comme un produit culturel et à l'envisager selon son organisation intrinsèque et selon un point de vue énonciatif, institutionnel et socio-historique. Nous le caractérisons suivant sa « multiplicité », son « hétérogénéité », sa « variabilité des contraintes » et son « mode d'être » (Detrie 2001: 130).

De plus, nous savons que les genres de discours qu'ils soient fortement ritualisés ou non, qu'ils soient des objets d'apprentissages spécifiques ou non, apparaissent complexes. Ils sont liés à une diversité de sphère d'activités et répondent à « un groupement de textes fondés sur des critères les plus variés (secteur d'activité sociale, thématique, règles de composition, présence de tels ou tels traits linguistiques, etc.) » (Maingueneau 2009 : 68). Pour les analyser, différents ancrages – qu'ils soient d'ordre social, communicationnel, formel ou compositionnel – sont possibles (Charaudeau 2002 : 280) ; ces ancrages ont engendré des typologies communicationnelle, situationnelle et énonciative. Pour notre part, en considérant l'« inscription sociale des énoncés » des TFE, leur inscription dans un espace variable socialement et historiquement, nous optons pour une approche situationnelle du TFE. Cette approche nous invite dès lors à envisager une série d'éléments<sup>105</sup> inhérents aux situations d'énonciation et de communication du TFE. Il nous reste encore à trancher entre genre(s) *du* discours et genre(s) *de* discours.

#### **1.2.4. Le genre : du ou de discours ?**

Todorov (1978 : 24-26) s'était exprimé sur le sujet, il admettait l'existence de discours au pluriel et l'importance d'accéder à l'expérience verbale de l'étudiant : « nous n'avons plus le droit de nous occuper des seules sous-espèces littéraires » ou encore, « à la place de la seule littérature apparaissent maintenant de nombreux types de discours ». Il considérait le genre comme un choix opéré parmi toutes les codifications possibles du discours par une société et

---

<sup>105</sup> Nous les développons dans le point relatif aux critères d'identification du TFE.

il ne se limite pas à la seule littérature : en dehors d'elle, la situation n'est pas différente (1978 : 23). Mais face à l'impossibilité de découvrir un dénominateur commun de toutes les productions littéraires, il a préféré les envisager selon des subdivisions. Pour statuer, nous avançons que le syntagme *du discours* englobe le discours humain, celui de *de discours* renvoie à l'existence d'une diversité d'exploitations discursives.

Comme Todorov, Bakhtine recourt au syntagme « genres du discours ». Néanmoins, si, comme ce dernier, nous considérons l'infinité des genres et des discours, c'est le pluriel rendu possible par les « genres de discours » que nous retenons. C'est d'ailleurs le point de vue défendu par J.-M. Adam qui parle de « genre de discours », d'analyse « de ou des » discours, le « de » étant équivalent à « des ». La position d'Adam est, certes, fortement controversée par J.-P. Bronckart (2004 : 102) qui n'hésite pas à affirmer que la notion bakhtinienne a été délibérément transformée. Bronckart réserve d'ailleurs la notion de « genre » aux seuls textes et parle de « genres de textes » et d'« analyse du discours » (2004 : 102) ; selon lui, discours et textes sont des réalités différentes (2004 : 103). Pour notre part, nous nous rallions à la position défendue par D. Maingueneau. En effet, ce dernier signale l'omniprésence de la notion de « genre de discours » en analyse du discours (2009 : 68), il le définit à partir de critères situationnels dont il précise certains paramètres pour le caractériser ; quant à la catégorie du genre de discours, elle désigne des dispositifs de communication socio-historiquement définis (2007 : 29-30). Opter pour le syntagme « genre de discours » laisse la possibilité d'entrevoir les imbrications entre genre, discours, texte et contexte socio-institutionnel :

« l'intérêt qui gouverne l'analyse du discours, c'est d'appréhender le discours comme une intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. Ce dispositif relève à la fois du verbal et de l'institutionnel (... ») (Maingueneau 2005).

Nous retiendrons que les genres de discours sont un moyen pour l'individu de se repérer dans l'ensemble des productions textuelles et par conséquent, un moyen pour les étudiants et leurs accompagnateurs de se repérer dans les méandres des productions de TFE. De ce fait, pour analyser le TFE en section éducateur spécialisé, nous nous rangeons du côté d'une démarche intégrative « visant à articuler les composants de l'activité discursive, saisie dans sa double dimension sociale et textuelle » (Maingueneau 2005). Cette démarche se fonde sur le

croisement entre l'analyse du discours et la linguistique textuelle. Comme Adam (2008 : 11), nous pensons que « le but de penser le texte et le discours dans de nouvelles catégories, situe résolument la linguistique textuelle dans le cadre englobant de l'analyse de discours ». Avant de passer à la mise en place de critères définitoires du TFE, signalons encore que genre *de discours* et genre *discursif* sont utilisés indissociablement.

### **1.3. De la configuration d'espaces descriptifs et du choix de critères d'identification**

Considérer le TFE comme un genre suppose l'établissement de critères de reconnaissance, au risque de rester dans de l'intuitif ou de tomber dans des supputations hasardeuses. En vue de penser les dimensions sociales et linguistiques du TFE, nous faisons appel à la linguistique textuelle et à l'analyse du discours ; mais précisons ce que sous-tendent ces espaces descriptifs. L'*analyse du discours* est une discipline qui vise à rapporter les textes – à travers leurs dispositifs d'énonciation – aux lieux sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles (Maingueneau 2009 : 18), elle s'intéresse aux interactions qui agissent sur les énoncés. La linguistique textuelle s'affiche comme un « sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » (Adam 2008 : 24). Aussi dénommée analyse textuelle des discours, la linguistique textuelle est une « théorie de la production co(n)textuelle de sens qui se base sur l'analyse de textes concrets », son objet d'étude est la constitution, l'agencement de l'unité texte (Adam 2009 : 25).

Dès lors, l'analyse du discours, dans la mesure où elle entretient des rapports avec la linguistique textuelle, nous est très utile pour opérer une distinction entre texte et discours et, analyser le TFE en tant que discours et en tant que texte. Précisons que nous envisageons le texte comme un « objet empirique considéré indépendamment de ses conditions de production » et le discours comme un « objet empirique avec ses conditions de production » (Adam 2008 : 8) ; le discours a un statut institutionnalisé, une présente une certaine stabilité publique et normative (Maingueneau 2008 : 26). Nous faisons donc bien ici la différence entre le type de discours qui relève de différents domaines et d'activités socio-historiques et des genres de discours qui se répartissent dans ces derniers. De ce fait, nous considérons le TFE comme un genre du type discursif académique inscrit dans un type de discours scientifique plus large. La proximité qu'entretient l'analyse du discours avec la texture du texte nous

conduit au champ de la linguistique textuelle entendue comme théorisation des formes textuelles de la discursivité (Sarfati 2008 : 80).

Si, le classement des discours et des textes selon des critères stables sont toujours actuellement sujets au débat, pour notre part, nous avons retenu la typologie à base séquentielle proposée par le linguiste J.-M. Adam. Ce dernier établit la séquence comme une unité constituante du texte, elle est composée de macro-propositions<sup>106</sup>, elles-mêmes constituées de  $n$  propositions. Or, souvent le texte présente une structure séquentielle hétérogène par insertion ou mélange de séquences, il s'agit alors d'observer leurs combinaisons et de déterminer sa dominante séquentielle. Cinq prototypes de séquences ont été définis par Adam (2011) : la séquence narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Dans notre cas, nous ne dégagerons que les tendances prototypiques du TFE. En outre, en nous basant sur la décomposition de la compétence linguistique proposée par Adam, nous distinguons d'une part, les contraintes discursives et donc propres aux genres et d'autre part, les contraintes textuelles, locales qui englobent les aspects lexicaux, grammaticaux, sémantico-logiques et graphiques des textes.

Dès lors, les réalités du TFE peuvent être analysées suivant deux plans d'analyse en interdépendance<sup>107</sup> :

- L'analyse du TFE en tant que discours orienté, contextualisé, régi par des normes (Plan 1). Le TFE est un discours<sup>108</sup> ancré dans un interdiscours constitué par des formations sociodiscursives déterminées ; cet interdiscours – entendu comme un réservoir rendant possible la production, la réception et la mise en formes des énoncés – fait émerger le genre-TFE mais aussi ses écarts, ses transgressions.
- L'analyse du TFE en tant que texte(s) entendu comme un tout cohérent mais hétérogène (Plan 2). Le TFE donne lieu à des réalisations qui peuvent varier et qui présentent une texture, une structure compositionnelle, une représentation sémantique, une énonciation, une prise en charge énonciative, une cohésion polyphonique. Ces réalisations répondent à un(des) acte(s) de discours (illocutoire).

---

<sup>106</sup> Dans la suite de ce travail, c'est le mot « phrase » que nous utiliserons et non celui de « proposition » qui renvoie à la logique aristotélicienne (Van Raemdonck 2007 : 80).

<sup>107</sup> Signalons que nous nous sommes basée sur les propos de J.-M. Adam mais nous les avons simplifiés.

<sup>108</sup> Nous considérons que le discours prend sens à l'intérieur d'un univers constitué d'autres discours.

De ces deux plans, nous avons dégagé et ordonné quatre ensembles de traits définitoires pour identifier le TFE tel qu'il est pensé, produit ou pratiqué en section éducateur spécialisé. Ces ensembles génèrent chacun des conceptions qui varient selon les interprétations des acteurs. De ce fait, ils laissent apparaître les tensions, les malentendus qui peuvent entraîner des écarts, des variations entre les productions de TFE, phénomènes auxquels tout genre est confronté et qui exigent la maîtrise de compétences discursives (compétence linguistique, générique, encyclopédique).

Les critères d'identification du TFE se répartissent comme suit :

<b>Plan 1</b>	<p><b><u>Plan relevant de l'analyse du discours</u></b></p> <p>Il implique un examen des déterminations discursives et de l'articulation des productions langagières à l'espace social. Il comprend :</p>
Ensemble A	<p>les <b>principes de constitution</b> du TFE ancrés dans des formations socio-discursives déterminées (côté institution(s)) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les désignations en circulation (et les conflits qui les accompagnent) ;</li> <li>- son officialisation spatiotemporelle (son apparition historique, les lieux et moments légitimes de sa constitution, sa permanence au sein du cursus) ;</li> <li>- sa place dans le système institutionnel et pédagogique (formes de son inscription, sa pondération en ECTS).</li> </ul>
Ensemble B	<p>les contraintes définitoires, les <b>conditions de réussite externes</b> du TFE liées aux formations socio-discursives :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la définition du genre ;</li> <li>- la finalité reconnue<sup>109</sup> à un tel écrit ;</li> <li>- le statut des partenaires légitimes : les énonciateur(s), coénonciateur(s) qui soutient, pour nous, tous les acteurs, les partenaires concernés par la production du TFE ;</li> <li>- la temporalité : elle implique la périodicité, la durée de déroulement requise pour la production de ce travail, la durée de périmation (c'est-à-dire la durée durant laquelle le TFE est lisible) ;</li> <li>- la dimension médiologique : elle renvoie à l'existence matérielle d'un texte et suppose le mode de support matériel (écrit, numérique), de stockage (conditions et lieux d'archivage) et d'accessibilité (mémoire vivante) du TFE, de diffusion ; nous y avons aussi traité les normes écrites et coutumières du TFE ;</li> <li>- les relations attendues entre les contrôles qualité et les Référentiels de compétences.</li> </ul>

<sup>109</sup> La finalité est ici entendue comme « *tout genre de discours visant un certain type de modification de la situation dont il participe* » (Maingueneau 2005 : 51) et permettant au destinataire et au destinataire de mesurer les attentes mises en jeu par un tel travail.

Ensemble C	<p>Les particularisations en termes de <b>formats</b><sup>110</sup>, de <b>formes</b><sup>111</sup> du genre-TFE, émanant de l'interdiscours formé par les acteurs concernés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une réalisation formelle écrite et orale (stabilité formelle) ;</li> <li>- le statut attribué au TFE par rapport aux écrits ;</li> <li>- le type d'écrit auquel il est rattaché (scolaire, scientifique, professionnalisant,...) ;</li> <li>- son contenu exploitable : les thématiques exploitées, les méthodologies mobilisées, une articulation entre savoirs d'expérience et lectures théoriques ;</li> <li>- les critères d'évaluation du TFE ;</li> <li>- un caractère scriptural spécifique : un ancrage disciplinaire, la « nouveauté » de l'exercice TFE, les difficultés et la production d'écrits périphériques qu'il entraîne.</li> </ul>
<b>Plan 2</b>	<p><b><u>Plan relevant de la linguistique textuelle</u></b></p> <p>Il s'intéresse aux plans d'analyse plus proprement textuels<sup>112</sup>.</p>
Ensemble D	<p>Les <b>composantes internes</b> du(des) texte(s)-TFE produits par les étudiants, les contenus effectivement mis en scène et leur organisation textuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-l'architecture des contenus (longueur, disposition/plan, disposition, marquages typographiques) ;</li> <li>-les dominantes séquentielles et séquences textuelles constitutives ;</li> <li>-caractéristiques énonciatives, polyphonie (type et mode de présence de l'énonciateur et de l'énonciataire) ;</li> <li>-les opérations de tissage (jeux de textes) et la présence d'un métalangage ; textualité (opérations de segmentation, opérations de liage)</li> <li>-l'orientation argumentative, les modalités typologiques (formes des descriptions, des argumentations...) et leurs formes d'articulation ;</li> <li>-le développement d'un mouvement réflexif (propre à l'écriture réflexive) ;</li> <li>-les systèmes iconiques (tableaux, images) et sémiotiques (linguistique, iconique...) ;</li> <li>-les formes syntaxiques et leur marquage (flèches...) ;</li> <li>-les unités lexicales et leur marquage (lettres, chiffres...).</li> </ul>

**Tableau 7 : Les critères d'identification du TFE**

Nous avons opérationnalisé l'ensemble de ces critères sous la forme du schéma<sup>113</sup> ci-après que nous avons imaginé. Ce schéma illustre le canevas d'analyse que nous proposons

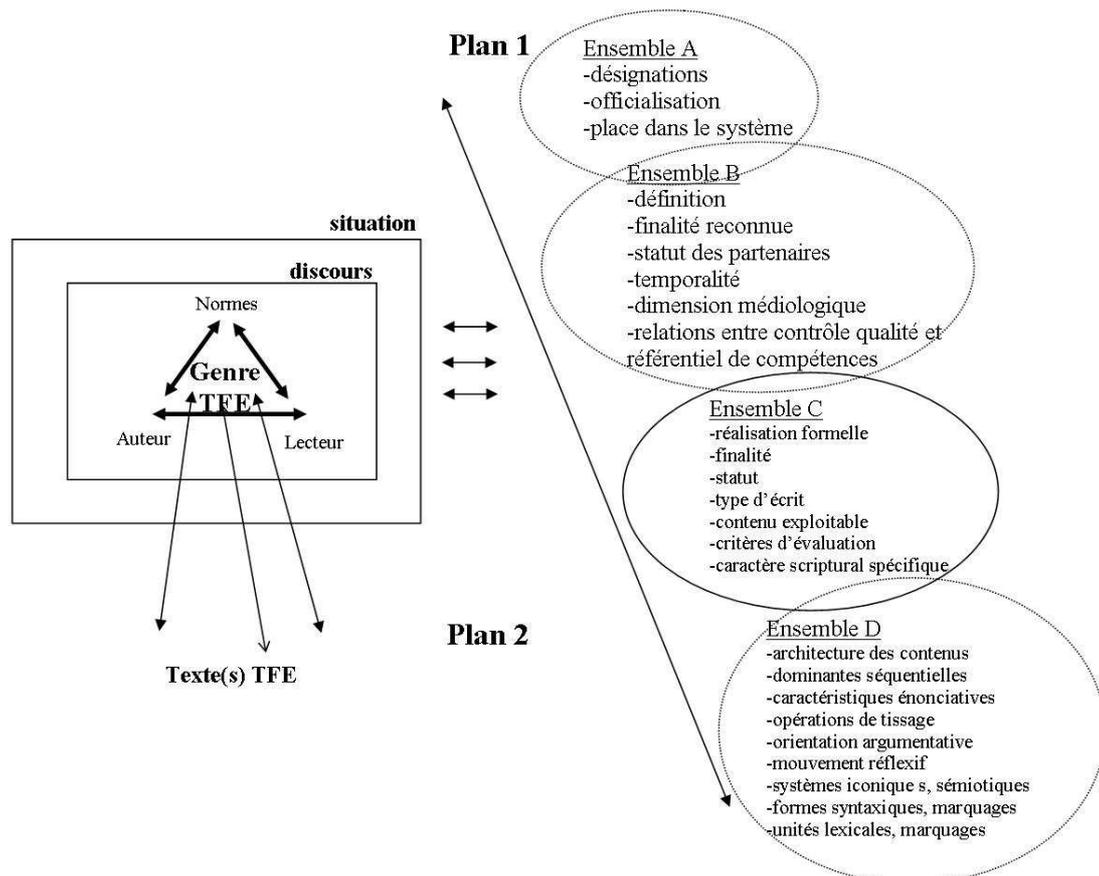
<sup>110</sup> Par « format », nous entendons « arrangement, disposition, longueur, présentation, structure d'un ensemble de données sur un écran, sur un fichier, d'un imprimé » ou encore « arrangement structuré d'un ensemble de données » (Legendre 2005 : 683). Signalons aussi que, selon V. de Nuchèze citée par I. Delcambre (in *Pratiques* 2004 : 48), les formats d'écriture « consistent à présenter l'énonciateur sous différents aspects et à donner corrélativement une place au lecteur ». Elle distingue les énoncés généralisants, les énoncés polémiques et les énoncés centrés sur le travail effectué.

<sup>111</sup> Par « forme », nous entendons « ensemble de caractéristiques retenues pour représenter une entité » (Legendre 2005 : 705).

<sup>112</sup> J.-M. Adam distingue de ces plans d'analyse, les niveaux « texture, structure compositionnelle, sémantique, énonciation, actes de discours (2011 : 34).

<sup>113</sup> Pour réaliser ce schéma, nous sommes repartie du double cadre énonciatif présenté par R. Guibert (voir Chapitre 2), nous avons adapté les schémas proposés par J.-M. Adam 1997 : 16), (2008 : 36) et avons repris à J.-M. Defays (2003 : 71) son modèle du genre situé entre trois pôles (auteur, lecteur, normes). Signalons que nous avons simplifié les schémas d'Adam pour la raison suivante : ils nous semblent davantage centrés sur le

pour dresser le « profilage » du TFE. Néanmoins, il peut très bien être transposé à d'autres écrits. Ce schéma nous semble être une ressource méthodologique et didactique intéressante par le fait qu'il peut aider les étudiants à développer des aptitudes à produire et à interpréter des énoncés de manière appropriée.



**Figure 3 : Le genre-TFE, ensemble de critères définitoires.**

Dès lors, nous inscrivons le genre de discours TFE dans un espace sociodiscursif d'un lieu social donné (l'enseignement belge francophone inscrit dans l'espace européen de formation et en lien avec la profession d'éducateur spécialisé). Le concept de discours renvoie à une certaine stabilisation publique et normative des énoncés (textes prescriptifs) ; la mention d'interdiscours rappelle les nombreuses possibilités de mises en formes des énoncés (textes institutionnels édités par les établissements de formation, discours des acteurs). De ce fait, le

---

positionnement de la linguistique textuelle par rapport à l'analyse du discours et moins sur une représentation opérationnelle du genre.

genre-TFE, comme réalisation du discours, est pris en charge par un auteur, il se destine à un lecteur et est régi par des normes (pôles Auteur/Lecteur/normes). Il est un espace plus ou moins stable dans lequel le(s) texte(s)-TFE prennent sens. Ce(s) texte(s)-TFE présentent un caractère hétérogène étant donné qu'ils peuvent être soumis à des variations d'ordre discursif et textuel.

Il nous reste à aborder un dernier aspect du genre-TFE : son caractère auctorial.

#### **1.4. Le genre-TFE : un genre routinier, un caractère auctorial**

Nous avons encore à prendre en compte le caractère auctorial du TFE, c'est la raison pour laquelle nous nous appuyons sur les propos de D. Maingueneau (2007 : 30). Ce dernier attire l'attention sur le fait que le genre ne fonctionne pas de manière homogène, il distingue deux grands régimes de généralité dont les logiques sont divergentes : les genres conversationnels<sup>114</sup> et les genres institués. Sous genres de régime institué, il regroupe les genres « auctoriaux »<sup>115</sup> et les genres routiniers, dans lesquels nous classons le TFE. Précisons que l'adjectif « routinier » sous-tend le fait qu'un texte répond à des routines fortement ou non ritualisées. Ainsi, en tant que genre routinier, le TFE est soumis à des contraintes globales (elles portent sur l'ensemble de l'activité verbale) et verticales (elles sont imposées par la situation de communication) (Maingueneau 2007 : 31). Plus encore, Maingueneau affine son analyse des genres de régime institué en dégagant quatre modes de généralité instituée (Maingueneau 2007 : 32-34). Pour ce faire, ce dernier distingue tout d'abord la situation de communication (dont l'approche est plutôt sociologique) de la situation (ou scène) d'énonciation (d'ordre strictement linguistique et qui porte sur la dimension constructive des textes). Ensuite, il décompose la situation d'énonciation en trois scènes qu'il caractérise : la scène englobante (elle renvoie au type de discours mobilisé) et la scène générique (elle détermine les caractéristiques du genre) qui déterminent la scénographie (il s'agit du cadre scénique du texte).

---

<sup>114</sup> Selon Maingueneau, les genres conversationnels présentent une composition plutôt instable, ils répondent à des contraintes *locales* et *horizontales* car ils nécessitent des stratégies d'adaptation, de négociation entre les interlocuteurs.

<sup>115</sup> Les *genres auctoriaux* renvoient aux discours littéraires, philosophiques, politiques, religieux,... ils sont le fait de l'auteur lui-même ou d'un éditeur.

Nous avons traduit les propos de Maingueneau selon une échelle des productions discursives allant des genres les plus routiniers aux genres les plus auctoriaux.

	Genres institués de mode 1	Genres institués de mode 2	Genres institués de mode 3	Genres institués de mode 4
scène générique	très déterminée et imposée	déterminée (paramètres de l'acte communicationnel définis)	déterminée	incomplète (nécessité d'autocategorisation)
Scénographie	très stricte	préférentielle mais écart toléré	pas préférentielle et encourageant l'innovation	libre
instance auctoriale	impossible, inexistante	existante	marquée	très marquée
----- TFE -----				
←----->				
Genres routiniers			Genres auctoriaux	

**Tableau 8 : Caractère auctorial du TFE**

De toute évidence, le TFE en tant que genre routinier n'appartient aucunement ni aux genres de modes 4 ni à ceux de modes 1 puisque sa scénographie n'est ni libre ni très stricte. De ce fait, le TFE ne peut que se situer dans les modes 2 et 3, l'analyse de nos textes-TFE nous permettra d'en confirmer les tendances.

## **2. Des données, des outils de collecte et de traitement de données**

Ce point fait écho au travail théorique<sup>116</sup> qui a été mené dans le Chapitre 2. L'objectif que nous poursuivons est d'expliquer comment nous avons procédé pour tenter de répondre à nos questions (Mongeau 2008 : 81). Dès lors, nous explicitons la démarche que nous avons observée pour recueillir et traiter les données que nous avons à notre disposition.

<sup>116</sup> Nous avons repris la distinction entre « travail théorique » et « travail sur le terrain » à M. Beaud (2006).

## 2.1. Une récolte de données contextualisées

Ce sous-point présente rapidement le terrain qui a servi à notre étude du TFE et la manière dont nous avons procédé pour déterminer notre échantillonnage. Nous détaillons ensuite l'ensemble des données en notre possession en distinguant<sup>117</sup> les *données invoquées*, les *données provoquées* et les *données suscitées*. Nous explicitons aussi les techniques que nous avons mobilisées pour constituer nos données et les phases que nous avons suivies pour les récolter.

### 2.1.1. D'un terrain d'investigations à un échantillonnage

Le bachelier en éducateur spécialisé est organisé dans 9 (+1<sup>118</sup>) Hautes Ecoles de Plein exercice ainsi que dans 13 établissements de Promotion sociale. Pour déterminer les échantillons à partir desquels nous travaillons, nous avons tenu compte du découpage géographique qui a été opéré par la Communauté française ces dernières années et qui répond à des logiques de rationalisation et d'eupéanisation. De ce fait, le paysage de l'enseignement supérieur s'est littéralement polarisé (Décret paysage 2013 en cours) autour de quatre universités, à savoir : l'Université Libre de Bruxelles, l'Université de Liège, l'Université Catholique de Louvain et l'Université de Mons. Ces changements, alors qu'ils sont encore en cours, ont déjà occasionné de nombreux grincements de dents ; les débats philosophiques se sont estompés en apparence mais la concurrence s'en est accrue. Remarquons néanmoins que les établissements de Promotion sociale relèvent des compétences d'un autre ministre et qu'ils n'ont pas été intégrés aux pôles universitaires ; cette situation questionne leurs conditions d'existence futures.

Le tableau ci-après rend compte de l'ensemble de l'offre de formation en bachelier éducateur spécialisé en Belgique francophone. Notre échantillonnage reprend les zones géographiques de Bruxelles et du Hainaut (zones encadrées) et ce, pour des raisons de faisabilité. Précisons que le choix que nous avons opéré au niveau des établissements reflète la diversité du paysage

---

<sup>117</sup> J.-M. Van der Maren (2003 : 137) distinguent les *données invoquées* (elles existent indépendamment de la recherche), les *données provoquées* (elles sont produites grâce à des questionnaires) et les *données suscitées* (elles émergent lors des entretiens).

<sup>118</sup> L'Institut d'enseignement supérieur Parnasse-deux Alice organise un bachelier en éducateur spécialisé en activités socio-sportives.

scolaire belge : nous avons sélectionné six<sup>119</sup> établissements de Plein exercice<sup>120</sup> relevant de différents pôles et de différents réseaux ainsi que cinq instituts de Promotion sociale<sup>121</sup> s'inscrivant, eux, dans les différents réseaux.

Enseignement supérieur de plein exercice		acronymes <sup>122</sup>
Zone Bruxelles	Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie : -Haute Ecole de Bruxelles, Institut Pédagogique Defré	HEB
	-Haute Ecole Lucia De Brouckère, Institut Supérieur Pédagogique et Economique (ISPE), Jodoigne	HELDB
Zone Hainaut	Pôle hainuyer U-Mons :	
	-Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut/ Catégorie pédagogique de Mons	HECFH-M
	-Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut/ Catégorie pédagogique de Tournai	HECFH-T
	-Haute Ecole Provinciale de Charleroi	HEPC
	Pôle Louvain (UCL)	
	-Haute Ecole Catholique de Charleroi-Europe / Catégorie pédagogique, Ecole Normale de la Providence, Gosselies	HELHA
Zone Liège	Pôle mosan (ULG) -Haute Ecole Charlemagne, Institut d'enseignement supérieur pédagogique « Les rivageois » -Haute Ecole Libre mosane HELMo-CFEL -Haute Ecole de la Province de Liège, Catégorie pédagogique, Jemeppe	
Zone Luxembourg	-Haute Ecole de la Communauté française du Luxembourg Robert Schuman, Catégorie pédagogique, Virton	HERS

Enseignement supérieur de promotion sociale			
Bruxelles	-Institut Jean-Pierre Lallemand	SCPE <sup>123*</sup>	IJPL
Hainaut	-Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes	SCSO**	CESA-B
	-Centre d'Enseignement pour Adultes, Roux	SCPE	CESA-R
	-Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française, Tournai	SCPE	IPSCF-T
	-Centre Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale, Borinage	SCPE	CPEPSB
	-IEPSCF, Frameries	ESP***	
	-IPSMA, Charleroi	SCSO	
	-AME PS, Erquelinnes	SCEC****	
Liège	-CPSE	SCSO	
	Centre de Promotion Sociale pour Educateurs		
	-IPEPS, Liège	SCPE	
	-IPEPS, Verviers	SCPE	
Luxembourg	-Institut des Cadres et de Promotion Sociale, Mirwart	SCSO	

<sup>119</sup> Signalons que nous opérons des distinctions partielles entre l'implantation de Mons et de Tournai ; ces Hautes Ecoles relèvent du même pouvoir organisateur.

<sup>120</sup> Notés aussi PE pour désigner l'enseignement de Plein exercice.

<sup>121</sup> Notés aussi PromSoc pour désigner l'enseignement de Promotion sociale.

<sup>122</sup> Nous avons abrégé le syntagme « Haute Ecole » en « HE ».

<sup>123</sup> \*SCPE : Enseignement Supérieur Court Pédagogique ; \*\*SCSO : Enseignement Supérieur Court Social ; \*\*\*ESP : Enseignement Supérieur Pédagogique ; \*\*\*\*SCEC : Enseignement Supérieur Court Economique.

Namur	-Institut de formation sociale	SCSO	
-------	--------------------------------	------	--

**Tableau 9 : Offre des bacheliers en éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif organisés dans l'enseignement supérieur de Plein exercice et de Promotion sociale en Belgique francophone**

Quant aux segments des populations cibles que nous avons questionnés, ils répondent à ce découpage géographique. Précisons que contrairement à une des recherches menée par C. Scheepers (2002) durant laquelle cette dernière a pris le soin d'interroger tous les formateurs de la Région bruxelloise et de la Ville de Liège en section enseignement, nous avons pris le parti de nous concentrer davantage sur le discours des étudiants de Bac 3 et sur celui des professionnels de terrain. Le discours des formateurs est bien évidemment pris en compte mais nous voulions assurer un décentrement par rapport à l'usage scolaire du TFE. Au total, nous avons retenu les propos de :

-56 étudiants de Bac 2 dont 20 étudiants de la HEB et 36 étudiants de la HECFH ; ces étudiants sont âgés de 20 à 25 ans, la représentativité féminine étant égale aux deux tiers des groupes considérés. En outre, même si nous nous référons très peu à cette population, nous avons aussi interrogé 50 étudiants de Bac 1 relevant uniquement de la HECFH(M), ils présentent les mêmes caractéristiques que les étudiants de Bac 2 ;

-155 étudiants effectifs<sup>124</sup> de Bac 3 dont 75 étudiants de Plein exercice et 80 de Promotion sociale. Ces étudiants présentent une moyenne d'âge de 22 ans pour le Plein exercice et de 25 ans pour la Promotions sociale<sup>125</sup>. Signalons néanmoins que l'écart-type d'âge est très important pour la population de Promotion sociale, ces étudiants étant nettement plus âgés que ceux de Plein exercice. La population de sexe féminin représente 76 % de nos étudiants interrogés<sup>126</sup>. Quant au choix du lieu de leur stage, hormis 7 % d'étudiants qui ont effectué leur stage hors Belgique, pour la plupart, ils restent confinés à la région où ils effectuent leur stage<sup>127</sup>.

- 17 intervenants dont 9 formateurs intervenant dans la formation d'éducateur spécialisé (5 formateurs de Plein exercice et 4 formateurs de Promotion sociale), 2 responsables de

<sup>124</sup> Au départ, nous avons récolté plus de deux cents questionnaires. Nous avons réduit nos échantillons de moitié pour chaque groupe. Les questionnaires effectivement traités ont été choisis de manière aléatoire, les autres ont fait l'objet d'une lecture floue, ils n'ont fait que confirmer les grandes catégories que nous avons dégagées au travers de nos analyses.

<sup>125</sup> Voir Annexe 12, Résultats 20.

<sup>126</sup> Voir Annexe 12, Résultats 21.

<sup>127</sup> Voir Annexe 12, Résultats 22.

bibliothèque et 2 administratifs, 1 ancien inspecteur des Hautes Ecoles, 1 inspecteur de Promotion sociale et le Délégué des droits de l'enfant ;

- 48 professionnels éducateurs de terrain sélectionnés selon le découpage que nous avons présenté ci-avant et plus particulièrement, concentrés autour des pointes géographiques Tournai-Mons-Charleroi-Bruxelles. Pour ce faire, nous avons contacté quelques dizaines d'institutions s'inscrivant dans les divers secteurs de l'éducation spécialisée. A ce propos, le tableau de répartition des secteurs d'intervention où officient nos acteurs de terrain illustre une grande diversité de lieux de pratique<sup>128</sup>. Cependant, le secteur de l'Aide à la jeunesse est particulièrement bien représenté puisqu'il regroupe 44 % de nos répondants. De plus, les professionnels contactés sont pour 73 % d'entre eux des éducateurs de formation ; les autres professionnels sont à la base assistant social, criminologue, enseignant ou psychologue et occupent un poste d'éducateur spécialisé<sup>129</sup>. Ils ont été diplômés entre 1971 et 2012. Notons que les chiffres présentent une répartition équilibrée et assez remarquable<sup>130</sup>, ce qui laisse supposer que d'années en années, les équipes se renouvellent naturellement. Enfin, nous comptons quasiment autant d'hommes éducateurs que de femmes éducatrices dans notre échantillon de professionnels<sup>131</sup>. Ces chiffres demandent à être vérifiés à plus grande échelle car ils laissent penser que les femmes, malgré qu'elles soient plus nombreuses à être diplômées, ne se dirigeraient pas vers la profession d'éducateur.

Notre échantillonnage est peut-être limité à une zone géographique restreinte, mais il n'en est pas moins représentatif d'une fraction de la population des étudiants-éducateurs, des formateurs et des professionnels de terrain. En outre, nous disposions au départ de 300 questionnaires d'étudiants de Bac 3 mais nous les avons soumis au principe de saturation pour ne garder *in fine*, que 155 unités ; notre objectif étant de mieux comprendre le TFE à partir des perceptions existantes et de valider ou d'invalider notre hypothèse de départ. Considérons à présent le contexte temporel de notre recueil de données et les outils de recherche que nous avons mobilisés.

---

<sup>128</sup> Voir Annexe 12, Résultats 25.

<sup>129</sup> Voir Annexe 12, Résultats 23.

<sup>130</sup> Voir Annexe 12, Résultats 24.

<sup>131</sup> Voir Annexe 12, Résultats 21.

### **2.1.2. Des données : entre récolte et constitution**

D'un point de vue méthodologique, nous avons trois grandes catégories d'éléments empiriques : les *données préalables* à notre recherche, les *données déclarées* par les acteurs et les *données observables* au travers des textes-TFE. Nous exposons les différentes données à notre disposition suivant l'ordre chronologique de leur obtention et selon les techniques que nous avons utilisées pour les recueillir. Nous terminons par exposer les limites de nos investigations.

#### Des documents « invoqués »

Nous avons rassemblé un certain nombre de documents<sup>132</sup> indépendants de notre recherche, ils peuvent se présenter sous format papier ou électronique. Il s'agit des textes institutionnels (décrets, articles de loi), des textes édictés par les établissements de formation (textes relatifs à l'organisation des études, règlements d'ordre intérieur), des guides de rédaction du TFE, des notes de cours (quand nous avons pu y avoir accès) et des textes produits par les étudiants de Bac 2 (mini-TFE, articles de presse), Bac 3 (textes-TFE). Nous classons aussi dans ces données, l'ensemble des guides relatifs à la rédaction de mémoires, de thèses, de TFE. Nous y incluons aussi l'ensemble des documents qui nous ont servi à construire notre cadre théorique et les manuels relatifs à l'écriture d'un mémoire, d'un TFE.

#### Un entretien non-directif<sup>133</sup>

En guise de phase exploratoire, nous avons procédé en octobre 2010 à un premier entretien non-directif<sup>134</sup> auprès de deux éducatrices spécialisées intervenant au Home des Carliers<sup>135</sup> situé à Tournai (Belgique). Cet entretien visait non seulement à vérifier la pertinence de notre démarche mais aussi à calibrer les questions retenues pour les entretiens semi-directifs et les questionnaires que nous avons à mener. Durant cette entrevue, différentes facettes de la profession de l'éducateur ont été abordées tels que : le fonctionnement institutionnel, le public cible, les types d'accompagnements assurés, les projets mis en œuvre, l'écriture collective du règlement d'ordre intérieur, le travail en équipe et la complémentarité des professionnels, la place réservée à l'écrit, la rédaction des écrits

---

<sup>132</sup> Les références de ces données sont reprises dans la bibliographie.

<sup>133</sup> Noté dans le tableau récapitulatif des entretiens, Ent 0.

<sup>134</sup> Voir Annexe 2.

<sup>135</sup> Institution accueillant des enfants placés par le Juge de la jeunesse.

professionnels essentiellement assurée – dans cette institution – par l’assistante sociale, l’encadrement des stages mis en œuvre par l’ensemble de l’équipe et le suivi des TFE pris en charge par deux collègues en particulier.

Ces échanges ont donné lieu à quelques rajouts dans nos questionnaires : l’aspect individuel et collectif de l’écriture, l’écriture pratiquée en amont et en aval, la qualité de la formulation, de l’orthographe et de la syntaxe dans les écrits qui, d’après nos interlocutrices, si elle n’est pas soignée, peut entraîner des incompréhensions, des malaises et des conflits. Signalons aussi l’absence de FE dans l’institution malgré le nombre d’étudiants de troisième bachelier venant effectuer leur stage au sein du Home.

### Des entretiens semi-directifs<sup>136</sup>

Entre mars 2009 et novembre 2012, et selon un protocole identique<sup>137</sup>, nous avons questionné les discours sur le TFE tenus par des acteurs concernés par la formation d’éducateur spécialisé et rattachés aux institutions que nous avons sélectionnées (voir découpage géographique ci-avant). En recourant aux entretiens semi-directifs, nous avons privilégié « le sens donné à l’expérience » des acteurs (L. Savoie-Zajc *in* B. Gauthier 2009 : 356). Chaque rencontre a quasiment toujours précédé ou suivi la passation des questionnaires destinés aux étudiants. Les questions que nous avons posées portaient essentiellement sur : les représentations inhérentes au TFE, le fonctionnement de la section et la tenue des stages, la place du TFE dans le cursus et au sein de l’institution, les attentes, les enjeux, les modes de préparation à l’écriture de ce travail, le dispositif d’encadrement, les modes d’évaluation, le rôle et l’engagement des formateurs.

En optant, toujours, pour des entretiens semi-directifs, nous sommes aussi allée interroger le Délégué aux droits de l’Enfance de la Communauté française et éducateur de formation (Bernard Devos) ainsi qu’un ancien inspecteur des Ecoles normales (M. Odrovic) et un inspecteur de Promotion sociale en fonction (L. Léonard). Les propos de ces acteurs nous ont servi à affiner les thématiques issues des questionnaires et entretiens.

---

<sup>136</sup> Nous avons noté les entretiens « Ent » suivi d’une numérotation.

<sup>137</sup> Voir Annexe 2.

## Des questionnaires

En vue d'accéder aux réalités du TFE, nous avons construit quatre questionnaires en lien avec notre question de recherche. Chaque questionnaire a été testé sur des étudiants, des professionnels de terrain et ont été revus selon les remarques qui nous ont été adressées. Les passations se sont déroulées entre mars 2009 et janvier 2013. Les données issues de ces questionnaires peuvent être appréhendées selon un angle d'approche quantitatif et qualitatif. Les questions ouvertes nous permettent une « création de sens » tandis que les questions fermées nous permettent une « vérification », une « généralisation » (Mongeau 2008 : 84). Au total, nous avons traité 49 questions ouvertes et 18 questions fermées. Les questions reprises dans les questionnaires A, B et C ont été rédigées en fonction des trois fonctions supposées du TFE (s'engager, intégrer, devenir) et de la dimension qui leur est transversale (Accompagner) ; elles nous fournissent des informations quant aux enjeux du TFE pour la formation et la profession.

- *les questionnaires A et B*<sup>138</sup>

Le questionnaire A concerne uniquement les 155 étudiants effectifs de Bac 3 (de Plein exercice et de Promotion sociale), il comprend 18 questions décomposables en 32 entrées. Le questionnaire B s'adresse aux 48 professionnels éducateurs en poste, il reprend 15 questions décomposables en 36 entrées. Chacun des questionnaires reprend des questions ouvertes et des items donnant lieu à des variables de type logique, ordinal et numérique ainsi qu'à des catégories. L'organisation générale de ces questionnaires répond à une même trame, il s'agit de faire le tour des représentations des étudiants et des professionnels sur le TFE en tant que réalisations (appellation, définition, utilité), qu'opérations langagières (contenu, forme, articulations diverses), difficultés et qualités requises, qu'encadrement et dispositif d'accompagnement. Les questionnaires interrogent les dimensions S'engager, Intégrer/articuler, Devenir et Accompagner du TFE.

Néanmoins, le questionnaire B se distingue de la version A selon plusieurs points. Il prend en compte plusieurs postures : le professionnel de terrain en tant qu'ancien étudiant et auteur d'un TFE ; le professionnel de terrain en tant qu'acteur en poste ; le professionnel de terrain

---

<sup>138</sup> Voir Annexe 1.

en tant qu'accompagnateur et/ou évaluateur de TFE. De la sorte, le questionnaire B opère un retour sur le vécu, les effets et ressentis du professionnel par rapport à la propre écriture de son TFE (les professionnels que nous avons interrogés ont été diplômés entre 1971 et 2012<sup>139</sup>). Il permet aussi de recueillir les impressions de ces professionnels par rapport aux productions de TFE, au suivi de stagiaires, à leurs attentes de professionnels en poste en termes de compétences par rapport à la rédaction et à la défense d'un TFE d'étudiant-éducateur.

Les passations du questionnaire A se sont faites en classe, entre mars et juin 2009. Chaque passation a duré de 30 à 50 minutes selon la disponibilité des formateurs et l'intérêt des étudiants. Seuls les questionnaires de la HEPC ont fait l'objet d'échanges électroniques, les étudiants étaient en stage et uniquement joignables via leur boîte électronique, ce qui explique le nombre très limité de réponses que nous avons obtenues en retour. En outre, les 9 groupes – excepté celui de la HEPC – ont participé à un focus-groupe. La passation du questionnaire B s'est déroulée de la manière suivante : nous avons contacté les institutions par téléphone, nous sommes allées déposer des questionnaires en mains propres ou nous les avons envoyés par mail, selon la disponibilité de nos interlocuteurs. Signalons que nous avons contacté un très grand nombre d'institutions sur la Région de Bruxelles mais nous n'avons malheureusement pas eu beaucoup de retour, malgré quelques insistances.

- *des focus-groupe*

La passation du questionnaire A s'est toujours suivie d'un focus-groupe avec les étudiants. Ces focus-groupe tels que nous les avons menés renvoient à une discussion structurée sur un sujet particulier (P. Geoffrin *in* B. Gauthier 2009 : 391), et ici particulièrement, sur les impressions, les ressentis des étudiants par rapport aux différentes questions qui leur ont été soumises. L'avantage de cette technique d'entrevue est de faciliter la compréhension, de donner du sens aux comportements et aux attitudes que nous avons observées lors des passations. Les moments d'échange nous ont permis de vérifier la compréhension commune face à certaines questions et parfois d'approfondir certaines réponses qui nous ont été apportées. Ces échanges nous ont été précieux pour le traitement des réponses qualitatives car

---

<sup>139</sup> Voir Annexe 12, Résultats 24.

ils nous ont fourni des directions supplémentaires à suivre (par exemple, les styles des étudiants à se faire accompagner).

- *les questionnaires C et D*<sup>140</sup>

Profitant de notre statut d'enseignante à la Haute Ecole de Mons (HECFH-Mons) et à la Haute Ecole de Bruxelles (HEB), nous avons aussi interrogé par le biais des questionnaires C et D<sup>141</sup>, trois classes de deuxième bachelier ainsi que trois classes de Bac 1.

Le questionnaire C a été proposé à trois classes d'étudiants de deuxième année : deux d'entre elles suivaient un cours de préparation au TFE, la troisième ayant uniquement un cours de 10 heures de recherche documentaire. Ce questionnaire comprend un total de dix questions ouvertes portant sur une proposition de définition, l'utilité, le pourquoi de cet écrit, les attentes, l'identification des personnes qui sont impliquées, les critères d'évaluation, les différences entre le TFE et les écrits produits, les étapes de réalisation d'un TFE, les échéances à respecter, le contenu idéal d'un cours préparant le TFE.

Le questionnaire D a été proposé à des étudiants de première année et ce, pour évaluer – à titre indicatif – leurs habitudes scripturales au moment de leur entrée en Haute Ecole. Il se compose de cinq questions ouvertes s'intéressant aux pratiques scripturales quotidiennes des étudiants.

### Des écrits sur la pratique

Nous avons classé dans les écrits sur la pratique, les 22 TFE des étudiants de Bac 3 et diverses productions (mini-TFE, articles de presse) d'étudiants de Bac 2 que nous avons récoltés.

Les textes-TFE sont issus des écoles reprises dans notre échantillon. Signalons que ces TFE sont très rarement en accès libre, ce qui explique que cet échantillon de textes a été constitué de façon tout à fait aléatoire : soit nous les avons reçus d'office, soit nous les avons pris au hasard dans les rayons des bibliothèques quand ils étaient disponibles et photocopiables. Cependant, les écrits TFE que nous avons sélectionnés répondent tous à deux critères : ils ont

---

<sup>140</sup> Voir Annexe 1.

<sup>141</sup> Les questionnaires C et D sont destinés à des étudiants de première et deuxième bacheliers qui ne sont pas encore directement concernés par l'écriture du TFE, voir Annexe 1.

été produits entre 2007-2011 et se sont vus attribué une note entre 14 à 18 sur 20. Nous avons aussi récupéré deux versions de TFE qui ont été refusées, leur cotation équivaut à un 6 sur 20. Ces TFE ont été numérotés de 1 à 22, 13 écrits proviennent de l'enseignement de Plein exercice et 9 écrits, de l'enseignement de Promotion sociale. Ils ont été produits par 7 étudiants de sexe masculin et 15 étudiants de sexe féminin. Ils comptent en moyenne 21 000 mots (de 9 000 à 34 000 mots) et 85 pages (de 50 à 134 pages). Ils relèvent de secteurs d'intervention variés.

Quant aux écrits des étudiants de Bac 2, ils sont de deux types : les premiers ont été produits dans le cadre de nos cours d'EPEO (Ecrits professionnel), il s'agit d'articles de presse dont la visée était de travailler le changement de postures<sup>142</sup> ; les seconds sont des mini-TFE rédigés dans le cadre d'un cours d'initiation de 20 heures à l'écriture du TFE. Ces textes intermédiaires ne seront que très brièvement évoqués. Néanmoins, ils présentent l'intérêt de confirmer les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'écriture d'un texte plus long et plus normé tel que le TFE.

Rappelons que notre démarche de recherche se veut avant tout exploratoire et compréhensive. C'est la raison pour laquelle nous avons privilégié un angle d'approche qualitatif et quantitatif. Cependant notre échantillonnage présente les limites suivantes : notre démarche étant transversale, nous avons comparé les propos de populations et des productions produits à un moment donné. Il est clair qu'une démarche longitudinale nous aurait permis de suivre les variations du phénomène « TFE » dans le temps ou de suivre les progressions des étudiants, par exemple. Le fait d'avoir restreint l'espace géographique de cette recherche nous a, certes, amputée de données qui auraient certainement été plus riches si elles avaient été récoltées sur l'ensemble de la Belgique francophone. Néanmoins, notre échantillonnage est suffisamment représentatif pour proposer des analyses fiables. Passons à présent au codage et au traitement de nos données.

---

<sup>142</sup> Ce dispositif d'écriture a été présenté au Colloque AQPES 2013.

## 2.2. Des traitements et exploitations des données

Les données dont nous disposons ont fait l'objet d'une préparation et d'un codage précis que nous explicitons ci-après. Des résultats en ont été dégagés suivant des procédures d'analyse précises.

### 2.2.1. Préparation des données, codage et notation

Les entretiens ont, pour la plupart, été retranscrits entièrement, selon une transcription *verbatim*, mots à mots<sup>143</sup> ; ils sont noté Ent suivi du numéro attribué à l'acteur concerné. De ce fait, tout le matériel verbal a été consigné sans faire aucun tri (L. Savoie-Zajc in B. Gauthier 2009 : 355) pour ressembler le plus possible à l'entrevue. Nous avons complété les propos récoltés par les attitudes, gestes que nous avons pu noter durant les entrevues même si nous n'oublions pas, que les transcriptions reflètent des conversations décontextualisées (L. Savoie-Zajc : 356) et que le passage de la langue orale à la langue écrite induit des pertes d'informations. Signalons néanmoins, que certaines entrevues avec les formateurs ont, elles, fait l'objet de transcription partielle. En effet, nous avons épuré les textes transcrits des redondances, de certaines digressions ou des séquences qui ne se rattachaient pas à la présente recherche.

Les questionnaires A et B se répartissent entre des questions ouvertes et des questions fermées<sup>144</sup>. Ce choix se justifie par le fait que les questions ouvertes présentent les avantages de « privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées » (F. de Singly 2008 : 66). De plus, les questions ouvertes nous ont permis de progresser dans la compréhension des logiques propres aux étudiants et aux professionnels de terrain. Cependant, les réponses aux questions ouvertes ont été parfois difficiles à traiter étant donné leur profusion ou leur dispersion. Leur traitement nous a demandé de procéder à des lectures floues avant d'établir des inventaires et de pouvoir réellement les coder. Les questions fermées, quant à elles, offrent un codage fixé à l'avance, elles nous ont surtout donné des directions, des indications d'échelles, des tendances dans les pratiques des acteurs. Elles nous aussi offrent la possibilité

---

<sup>143</sup> Nous n'avons repris qu'un extrait de l'entretien 13 (Annexe 11) ainsi que le compte rendu de l'entretien exploratoire (Annexe 10).

<sup>144</sup> La décomposition des questionnaires selon les différents types de variables est disponible dans l'Annexe 1.

de trianguler certaines données. L'ensemble des réponses aux différents questionnaires a été dactylographié et consigné dans un fichier Excel. Tous les intervenants ont été numérotés :

- les professionnels se sont vu attribué un numéro allant de 1 à 48 ;
- les étudiants de Bac 2 ont reçu un numéro allant de 1 à 56 ;
- les étudiants de Bac 3 ont reçu un numéro allant de 1 à 155 (nous retrouvons les étudiants de Promotion sociale dans les tranches allant de 1 à 10, de 51 à 90 et de 124 à 155 tandis que les étudiants de Plein exercice se retrouvent, eux, dans les tranches allant de 11 à 50 et de 91 à 123).

En vue de faciliter la lecture des résultats, nous avons opté pour le système de notation suivant : les résultats sont notés « Résultats », les questionnaires concernés sont marqués par les lettres QA, QB, QC et QD ; les questions qui s'y rapportent sont notées « Q » suivi du numéro qui leur a été attribué. Par exemple, la question 1 issue du questionnaire A adressé aux étudiants de Bac 3 est identifiée « QA/Q1 » :

• **Questionnaire A adressé aux étudiants de section éducateur spécialisé (Bac 3)**

Q0a Q0b Q0c	Catég Catég Catég		Nom établissement Type établissement Secteur géographique	
Q1	Catég	Q1	Quel(s) terme(s) utilisez-vous ? (cochez plusieurs réponses possibles)	<input type="checkbox"/> Mémoire <input type="checkbox"/> Travail de fin d'études <input type="checkbox"/> Unité d'épreuve intégrée <input type="checkbox"/> Autres à préciser : .....
Q2	Q-ouv	Q2	Qu'est-ce, selon vous, que ce travail de fin de cursus ? (proposez des éléments pour le définir)	

**Figure 4 : Exemple de codage du questionnaire A**

Les textes-TFE n'étaient disponibles qu'en version « papier », nous les avons donc numérisés et ocrisés. Mais comme pour les textes intermédiaires et les notes de cours que nous avons récoltés, nous avons essentiellement travaillé à partir des versions « papier ». Suivant les points que nous désirions analyser, nous avons séquencé, annoté l'ensemble des textes-TFE étudiés. Voici un aperçu<sup>145</sup> du codage que nous avons effectué :

<sup>145</sup> Voir Annexe 12, Résultats 39.

Type Ens	Lieux	N° TFE	Titre	Année	Nbre Total pages	Nbre Total mots	Nbre paragraphes	secteur d'intervention	Auteur (sexe)
PleinExerc	HEB	1	Développement d'un out	2011-2012	56	14091	521	handicap adulte	M
PleinExerc	HEB	2	Comment une éducatric	2010-2011	70	20555	585	aide à la jeunesse	F
PleinExerc	HEB	3	Le travail de l'estime de	2007-2008	134	34203	792	psychiatrie	F*
PleinExerc	HECFH	4	Le rôle de l'éducateur e	2008-2009	108	20874	393	pédiatrie	M
PleinExerc	HECFH	5	SAAE : une famille de	2009-2010	73	15672	276	aide à la jeunesse	M
PleinExerc	HECFH	6	L'utilisation du théâtre d	2008-2009	93	13999	553	aide à la jeunesse	F
PleinExerc	HEPC	7	La mise sous contentio	2008-2009	120	20185	1058	psychiatrie	F
PleinExerc	HEPC	8	L'accompagnement : ur	2008-2009	120	23683	969	éducateur de rue	M
PleinExerc	HELHA	9	Grandir avec des limite	2009-2010	112	21433	828	adultes	F
PleinExerc	HELDB	10	Quels sont les effets d'	2007-2008	64	9598	614	aide à la jeunesse	F
PromSoc	CESA	11	Educateur : thérapeute	2007-2008	90	38817	866	psychiatrie	F
PromSoc	CESA	12	Le bénéfice dus tage d	2009-2010	73	34068	682	handicap adulte	F
PromSoc	HEB	13	Le rôle de l'éducateur e	2009-2010	85	26706	710	adultes	F

**Figure 5 : Exemple de codage des textes-TFE**

Voici un tableau récapitulatif reprenant les lieux géographiques et de formation concernés par notre recherche, les populations interrogées et les données dont nous disposons pour investiguer les « réalités » du TFE en section éducateur spécialisé :

Origine	Formation				Profession				Formation				Profession											
	HEB	HELDB	IJPL	CESA-B	INSTITUTIONS	HECFH-T/M	HEPC	HELHA	IEPSCF-T0	CPEPSB	CESA-R	INSTITUTIONS	HEB	HELDB	IJPL	CESA-B	INSTITUTIONS	HECFH-T/M	HEPC	HELHA	IEPSCF-T0	CPEPSB	CESA-R	INSTITUTIONS
	PE	PE	PromSoc	PromSoc	Divers	PE	PE	PE	PromSoc	PE	PE	PromSoc	PE	PE	PromSoc	PromSoc	PE	PE	PromSoc	PE	PromSoc	PromSoc	PromSoc	Divers
Institutions	20	13	20	9		20	2	20	21	10	20													
Type d'enseignement Bac 3 (en nbre)																								
Population d'étudiants-Bac 3	E3 11-20, 91-100	E3 41-50, 121-123	E3 1-10, 124-133	E3 61-69		E3 20-30, 101-110	E3 154-155	E3 31-40, 111-120	E3 70-80, 144-153	E3 51-60	E3 81-90, 134-143													
Codage étudiants-Bac 3																								
Focus-groupe	oui	oui	oui	oui		oui	non	oui	oui	oui	oui													
Population d'étudiants-Bac 2	20					36																		
Codage étudiants-Bac 2	E2 1-20					E2 21-56																		
Population d'étudiants-Bac 1 (en nbre)																								
Population de formateurs, bibliothécaires, personnel administratif (en nbre)	1 Admin- Biblio	2 Form 1 Biblio	1 Form 1 Admin	1 Admin	1 Délégué 1 Inspecteur	1 Form	x	2 Form 1 Biblio	2 Form	1 Form	1 Admin	1 Inspecteur												
Codage Personnel/formation	Ent 1	Ent 5 (a, b, c)	Ent 6 (a, b)	Ent 7	Ent 11, Ent 12	Ent 2	Ent 4	Ent 3 (a, b, c)	Ent 9 (a,b)	Ent 10	Ent 8	Ent 13												
Population Professionnels de terrain (en nbre)					4							44												
Codage Professionnels					P 45-48							P 1-44												
Règlements	1	1	1	1*		1	1	1	1	1	1													
Guides rédaction TFE	1	1	1	1*		1*	x	x	1	x	1													
Grille d'évaluation	oui	non	oui	oui		oui	non	non	oui	oui	oui													
TFE effectivement traités	3	2	2	x		4 (+2)	2	2	4	2	2													
Codage TFE	TFE1, TFE2, TFE3, TFE22	TFE10	TFE13, TFE14	TFE11		TFE4, TFE5, TFE6, TFE20, TFE21	TFE7, TFE8	TFE9	TFE15, TFE16, TFE17, TFE18	TFE19	TFE12													

Tableau 10 : Tableau général des données recueillies et construites servant à l'étude du TFE

## 2.2.2. Analyse et synthèse des données

Nous avons dépouillé les données veillant à décomposer globalement et localement l'objet TFE en éléments significatifs. Ces éléments devraient permettre de mieux comprendre les discours autour du TFE et les pratiques qui en découlent. Nos propos s'organisent autour des ensembles d'analyses que nous avons menées et des procédures, outillages auxquels nous avons recours pour analyser les données. L'ensemble des résultats, pour la plupart, figurent dans les Annexes.

### Les analyses qualitatives

Nous avons choisi de traiter une partie de nos données par le biais de l'analyse de contenu pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'analyse de contenu couvre « un ensemble de techniques d'analyse des communications » et propose un « éventail d'outils », procédures d'analyse (Bardin 2007 : 35). Ensuite, définie comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter » (Berelson *in* Bardin 2007 : 39-40), l'analyse de contenu offre le bénéfice de traiter de l'information contenue dans les messages, elle porte aussi bien sur les signifiés (analyse thématique) que sur les signifiants (analyse lexicale, analyse des procédés). Notons que pour analyser le matériel informationnel dont nous disposons, nous avons tenu compte des orientations possibles, résumables en six questions : qui parle ?, pour dire quoi ?, à qui ? comment ? dans quel but et avec quel résultat ? (Lasswell *in* Mucchielli 2006 : 27). De ce fait, analyser le contenu de notre matériel a consisté, par le biais de méthodes sûres, à faire l'inventaire, rechercher les informations, dégager le(s) sens, formuler, classer les informations qui y sont contenues (Mucchielli 2006 : 24).

Aussi, nous avons envisagé nos analyses qualitatives comme un « processus continu de reformulation » (Mongeau 2008 : 104) des éléments composant le schéma de questionnement que nous avons proposé dans le Chapitre 2. Nous avons suivi trois étapes : une réduction, une présentation et une interprétation des données. La réduction des données a consisté en une thématisation des corpus que nous avons observés. En effet, nous nous sommes inscrite dans une analyse heuristique, nous avons procédé à une lecture flottante de nos données suivie d'une lecture en référence avec notre cadre théorique. Nous avons associé une étiquette aux unités de signification en fonction d'une caractéristique, d'une catégorie et ce, jusqu'à

saturation. De ce fait, la thématization nous a permis de réduire les données pour l'ensemble des documents analysés.

### Les textes de loi, les décrets, les règlements

La démarche d'analyse de nos données respecte plusieurs phases. Dans un premier temps, aiguillée par nos critères identificatoires du genre-TFE, nous avons procédé à une recherche manuelle d'occurrences des environnements verbaux de tous les termes associés au TFE et ce, au travers des « projet pédagogique, social et culturel » et « Règlement des études » des établissements retenus dans notre corpus. Dans un deuxième temps, nous avons appliqué une recherche manuelle d'occurrences dans les ouvrages et guides émis<sup>146</sup> par les instituts de formation relevant de la promotion et du plein exercice, y compris ceux ne relevant pas de notre échantillon. Etant donné qu'il existe bien un échange de bonnes pratiques (certains guides n'hésitent pas à rediriger leurs lecteurs vers des écrits publiés par d'autres institutions<sup>147</sup>) et que la « toile » participe à la reconfiguration du genre-TFE, nous avons donc considéré deux ensembles de guides<sup>148</sup> : ceux émis par les institutions faisant partie de notre échantillon et ceux ne se retrouvant pas nécessairement dans notre corpus mais que nous ne pouvions déceimment pas ignorer. Nous avons utilisé le système d'abréviations suivant : G pour guide, suivi du sigle de la Haute Ecole concernée. Nous distinguons deux ensembles de guides :

(1) Les guides se rapportant au TFE réalisé hors enseignement supérieur ont été notés de la manière suivante : G-ULB (Guide du Département de sciences politiques de l'Université Libre de Bruxelles), G-UCL (Vade mecum du département de Sociologie et Anthropologie de l'Université Catholique de Louvain), G-UMonsPo (Compléments de la Faculté Polytechnique de Mons, Université Mons en Hainaut), G-UMonsPs (informations de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Université Mons en Hainaut).

(2) Les guides se rapportant au TFE réalisés dans le cadre de l'enseignement supérieur ont été notés : G-HEB (Guide de la Haute Ecole de Bruxelles) , G-HECFHT (Guide de Haute Ecole de la

---

<sup>146</sup> Les institutions ne prévoient pas toutes un guide relatif à l'écriture du TFE. Par exemple, l'implantation montoise de la HECFH ne dispose pas d'un tel document.

<sup>147</sup> Le G-HEVL (p. 4) signale que « les étudiants et/ou professeurs souhaitant, en complément d'information » peuvent consulter des documents plus élaborés qui sont les guides de la HEAJ et de la HERS.

<sup>148</sup> Les références complètes se trouvent dans la bibliographie.

Communauté française en Hainaut), G-HEPC (Guide de la Haute Ecole Condorcet) et G-HEVL (Guide la Haute Ecole de la Ville de Liège), G-HERS (Guide de la Haute Ecole Robert Schuman), G-HEAJ (Guide de la Haute Ecole Albert Jacquart), G-HEFF (Guide de la Haute Ecole Fransisco Ferrer).

Quant aux décrets, textes de loi et règlements des études, ils ont été référencés comme tels.

### Les entretiens

Les entretiens semi-directifs ont été traités selon une analyse thématique. Nous avons tenu compte tant des critères d'identification du genre que de notre questionnement central et des grandes fonctions que nous avons attribuées au TFE. Certains extraits d'entretiens ont été retenus pour leur caractère typique ou atypique, ils sont notés « Ent » suivi du numéro correspondant à la personne interrogée. Par exemple, le Délégué des droits de l'enfant est noté « Ent 11 ».

### Les questions ouvertes issues des questionnaires

Les questions ouvertes ont été traitées en fonction des critères du genre et du questionnement central de cette recherche selon un traitement thématique. En revanche, dans certains cas, nous sommes allée plus loin. Par exemple, dans le cas de la définition du TFE, nous avons isolé des identificateurs spécifiques autour des caractérisants et des caractéristiques servant à définir ce travail ; ensuite, nous y avons classé toutes les unités de signification s'y rapportant et que nous jugions pertinentes. Nous les avons dénombrées en fonction de leurs apparitions et réparties suivant les différentes populations questionnées. De la sorte, nous avons veillé à la fois à l'établissement de catégories thématiques, mais aussi à des comparaisons inter-groupes et intra-groupe (d'Unrug 1974 : 12-13). Par exemple, pour la définition du TFE<sup>149</sup> donnée par les acteurs, nous avons isolé les catégories se rapportant aux caractérisants et celles relatives aux caractéristiques :

---

<sup>149</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

Résultats 3 : Les définitions du TFE suivant les caractérisants et caractéristique invoqués (QA/Q2, QB/Q2a, QC/Q1)

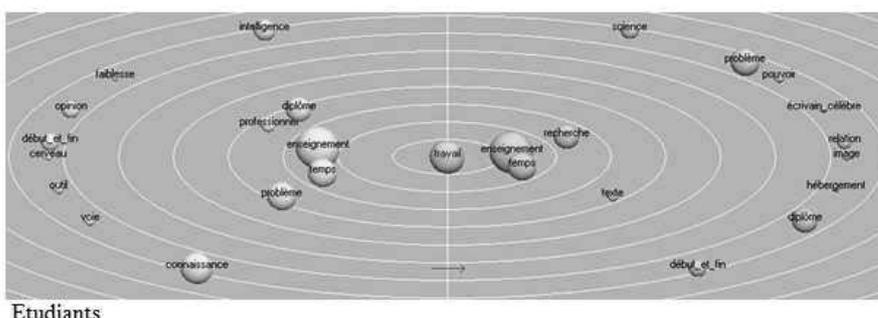
Caractérisants désignant le TFE	Bac3 PE	Bac3 Prom Soc	Bac2	Prof
-travail	23	24	13	10
-aboutissement	11	10	5	5
-réflexion, étude	5	6	2	9
-synthèse, bilan, conclusion	8	7	3	2
-recherche	1	1	4	-
-étape	1	1	1	-
-projet	1	1	2	-
-épreuve	1	-	-	-
-accomplissement	-	-	-	1
-finalité	2	-	-	-
-outil, moyen	-	-	-	1
-rapport de stage	-	-	1	10
-écrit professionnel	6	-	2	-
-mémoire	-	2	6	2
-dossier	-	-	2	-
Caractéristiques attribuées au TFE	Bac3 PE	Bac3 Prom Soc	Bac2	Prof
-évaluation de l'évolution des connaissances issues de la formation	19	29	9	13
-preuve des connaissances acquises et des	7	9	5	1

Figure 6 : Exemple de traitement de données par analyse de contenu

Les propos émis par les étudiants de Bac 2 et de Bac 3 et repris dans notre texte se rapportent automatiquement à la question traitée. Ils sont notés respectivement « E2 », « E3 » et sont suivis du numéro d'encodage attribué à l'étudiant. Par exemple, dans le cas de la question Q1, nous pourrions avoir « E3-26 ». Quant aux propos émis par les professionnels de terrain, ils sont notés « P » et sont eux aussi suivi du numéro d'identification attribué à chaque professionnel interrogé. Par exemple, la réponse du professionnel de terrain N° 24 à la question ouverte N° 2 issue du questionnaire B sera répertoriée sous la forme QB/Q2 et notée « P24 ».

Notons aussi que nous avons traité certaines questions avec le Logiciel Tropes<sup>150</sup>. Par exemple, le graphe en aires représente par fréquence décroissante, les Univers des mots et indique les relations entre les classes d'équivalents. Chaque référence est représentée par une sphère dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient ; la distance entre les classes est proportionnelle au nombre de relations qui les lient. Par exemple, toujours dans le cas de la définition du TFE, le graphe en aires nous permet de cerner les relations entre le centre du graphe représenté par le terme « travail », entre les sphères de gauches représentant les équivalents et générant des classes (sphères de droite).

<sup>150</sup> Tropes (Version 8.1) est un logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes. Il a été développé dès 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré, il offre la possibilité de mener de manière informatisée une analyse de contenu. Il est lui aussi disponible en ligne sur le site : [www.tropes.fr](http://www.tropes.fr).



**Figure 7 : Graphe en aires autour du terme travail**

### Les ouvrages et les recherches portant sur l'écriture d'un mémoire, d'un TFE

Nous avons consulté une série de manuels, de précis<sup>151</sup> traitant de la rédaction de mémoires, de mémoires professionnels, de thèse. Nous n'avons pris en compte que les points servant à notre questionnement central et plus particulièrement, ceux nous permettant de vérifier les grandes fonctions que nous avons attribuées au TFE. Quant aux recherches portant sur l'écriture, l'écriture de mémoire, elles viennent étayer et alimenter régulièrement nos propos ; certaines typologies servent aussi à positionner et à spécifier certains aspects du TFE.

### Les notes de cours et feuillets récapitulatifs

Nous disposons de huit jeux de notes de cours proposés à des étudiants de deuxième Bac. Sept jeux relèvent du Plein exercice (les quatre premiers jeux de notes sont issus exclusivement de la section éducateur spécialisé ; les trois autres proviennent de la section enseignement et sont utilisés à titre indicatif) ; nous ne disposons que d'un seul document en provenance de la Promotion sociale. Nous avons aussi pris en compte deux feuillets qui nous ont été donnés et qui ont été rédigés à l'intention des étudiants de Plein exercice. Ces notes ont été diffusées entre 2009 et 2012. Ces divers documents, malgré qu'ils ne couvrent pas la totalité des lieux de formation que nous avons investigués – les enseignants n'ont pas tous souhaité nous faire part de leurs notes – offrent néanmoins quelques éléments intéressants quant à l'accompagnement du TFE tel qu'il est prévu, vécu dans l'Enseignement supérieur non universitaire. Ces informations viennent compléter la dimension transversale « Accompagner » de notre questionnement de recherche.

<sup>151</sup> Voir Bibliographie.

La figure ci-après offre un aperçu de la façon dont nous avons traité les notes de cours. Nous avons distingué le type d'enseignement, la section concernée, le nombre de pages et la spécificité disciplinaire des auteurs des documents récoltés :

Jeux de notes (JN)	Type d'enseignement, Section	Intitulés du cours	Nbre d'heures ou de périodes	Discipline de référence du titulaire du cours	Nbre de pages
JN1	Plein Exercice, Educateur spé.	« Travail de fin d'études et recherche documentaire »	10 heures	Langue française	21
JN2	Plein Exercice, Educateur spé.	« Accompagnement du TFE »	22 heures	Langue française	32
JN3	Plein Exercice, Educateur spé	« Préparation au travail de fin d'études »	22 heures	Langue française	50
JN4	Plein Exercice, Educateur spé.	« Préparation au TFE et accompagnement »	22 heures	Langue française	45
JN5	Promotion Sociale	« Recherche appliquée en éducation »	14 périodes	Psychopédagogie	2

**Figure 8 : Extrait de la description des jeux de notes de cours dédiées à la préparation du TFE**

### Les textes-TFE : quelques préalables à l'analyse textuelle du texte-TFE

Nous nous référons aux apports de la linguistique textuelle parce qu'elle a pour « ambition de donner des instruments de lecture des productions discursives humaines » (Adam 2008 : 12). De plus, elle s'est enrichie des apports de la grammaire textuelle et elle s'inscrit dans l'analyse du discours. Cette alliance est, selon nous, doublement intéressante. D'un point de vue linguistique, elle ne procède pas à une dissociation entre le texte et le discours (Adam 2008 : 11), elle envisage la phrase et le texte<sup>152</sup> sous un angle fonctionnel et elle offre la possibilité de penser contextuellement l'appartenance des textes et les relations qu'ils entretiennent avec d'autres textes. D'un point de vue didactique, elle permet d'agir sur des contenus à enseigner et de prévoir des progressions dans les activités d'écriture. Pour notre part, nous nous examinons les phénomènes de progressions thématiques (Carter-Thomas, Dupont, Adam), ils nous livrent des informations pertinentes quant à la dynamique textuelle des TFE. Nous prenons aussi en compte des éléments comme : les tissages entre les jeux de textes, certains éléments du schéma de la communication de Kerbrat-Orrechioni (voir Chapitre 2), les typologies textuelles telles qu'identifiées par J.-M. Adam (voir Chapitre 3), les théories de l'argumentation (Olivier, Thiry). Cependant, quelques précisions d'ordre linguistique sont nécessaires pour fonder les analyses auxquelles nous procédons.

<sup>152</sup> La théorie de la phrase est étendue au texte.

### *Des types d'énoncés*

L'analyse des titres nous sert de base à l'observation des progressions thématiques que nous menons au travers des TFE récoltés. Pour ce faire, nous avons opéré un basculement des unités de la phrase aux éléments informatifs dans le texte. En effet, pour mener à bien nos investigations, nous considérons la série des titres des TFE que nous avons récoltés comme des « phrases » mais aussi comme des « énoncés » analysables. A l'instar du linguiste M. Wilmet, nous considérons la phrase comme un ensemble « d'un ou de plusieurs mots réunissant une énonciation et un énoncé » (2007 : 201). Aussi, l'énonciation apparaît être le « contenant » de la phrase, de l'énoncé ; elle s'identifie au moyen de trois questions : qui énonce ?, quand ? et comment ? Autrement dit, l'étudiant-éducateur ancré dans une situation spatio-temporelle définie développe, d'une certaine manière, un sujet directement accessible par le titre qu'il a donné à son travail. Nous distinguons, en nous inscrivant dans le raisonnement de Wilmet (2007 : 209) trois modalités du « comment » ou trois types d'énoncé : l'assertion, l'interrogation et l'injonction.

### *La dynamique de l'information*

Nous envisageons la dynamique de l'information au travers des tables des matières des TFE. Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept de progression thématique en considérant les titres généraux attribués au TFE par leur auteur/étudiant comme un énoncé ancré dans une énonciation bien déterminée ; les tables des matières ont été envisagées comme des textes. Nous avons observé plusieurs principes et avons procédé par étapes successives.

Premièrement, partant du principe que « Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur des éléments connus récurrents, il faut en même temps un apport d'information nouvelle. » (Thomassone 2002 : 87), nous avons distingué les thèmes et les rhèmes de l'ensemble des titres des TFE. Rappelons que la gestion de ces thèmes et rhèmes assurent une continuité de sens, une compréhension du sens global d'un texte ; ils se basent sur les règles de répétition et de progression. Signalons aussi que le texte peut aussi présenter des ruptures thématiques ; elles apparaissent quand l'auteur interrompt son avancée informationnelle. Nous avons donc décomposé chaque titre général selon son (ses) thème(s), « ce dont on va parler » et selon son(ses) rhème(s) « ce qu'on en dit » (F. Thyron 2003 : 139). Définis dans le cadre du texte qui contient des phrases, les

thèmes sont les informations déjà connues, ils marquent le point de départ de l'information, ils sont « ce sur quoi l'on s'appuie pour faire progresser l'information » (Thomassone 2002 : 84) ; les rhèmes sont les informations nouvelles (D. Dupont 1994 : 27), ils apportent du sens au texte à un moment de la lecture. Voici un exemple de découpages et de raisonnement auxquels nous nous sommes adonné :

Exemple TFE 1- Titre : Développement d'un outil de communication (=TH) basé sur la méthode PECS (=RH(a)) pour une personne handicapée adulte mentale sévère (RH(b)).

TH (Thème, Support de l'information) =outil de communication

RH (Rhème, Apport de l'information) = (a) méthode PECS, (b) personne adulte mentale sévère

Raisonnement : Les aspects tels que « communication », « méthode PECS » et « personne adulte handicapée » apparaissent être les nœuds du développement du TFE 1.

Deuxièmement, nous avons vérifié la concordance entre nos découpages en thèmes et en rhèmes et le contenu global de chaque TFE considéré et ce, en vue d'éviter tout biais dans nos interprétations. Troisièmement, nous avons tenu compte des trois types possibles de progression thématiques<sup>153</sup> (D. Dupont 1995 : 30-33 ; Adam 2008 : 60-62) que nous avons représentés ci-après (figure 8<sup>154</sup>) :

- *La progression à thème constant* : elle suppose le maintien d'un même thème dans une ou plusieurs phrases qui est associé à différents rhèmes, elle répond au modèle (voir schéma ci-après point I) : **P1** : Th1 → Rh1 ; **P2** : Th1 → Rh2 ; (...)

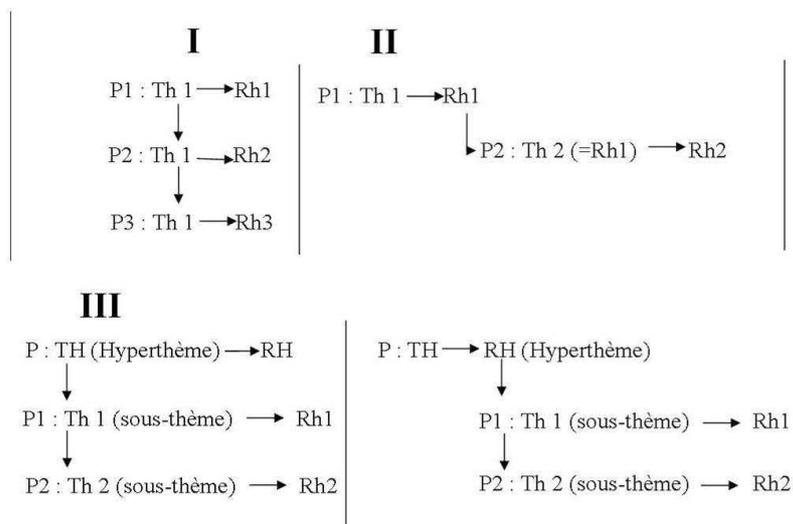
- *La progression linéaire* : elle suppose un enchaînement selon lequel le rhème devient le thème de la phrase suivante, elle répond au modèle suivant (voir schéma ci-après point II) :

**P1** : Th1 → Rh1 ; **P2** : Th2 (=Rh1) → Rh2 ; (...)

- *La progression à thèmes dérivés* : elle se base sur la dérivation d'un hyperthème en différents thèmes associés à des rhèmes (voir schéma ci-après point III, partie gauche). Notons aussi que le rhème peut faire office d'hyperthème comme le montre le point III (partie droite) du schéma ci-après.

<sup>153</sup> Cette typologie a été développée par le linguiste B. Combettes (1983).

<sup>154</sup> Nous avons représenté les trois types de progression thématique d'après les schémas proposés par A. Petijean (1981) ; B. Combettes (1993).



**Figure 9 : Les types de progression thématique**

Troisièmement, en vue d’appréhender les types de progression thématique lisibles au sein des tables des matières, nous avons élevé les thèmes identifiés dans les titres au rang d’hyperthème, entendu comme « terme de rang sémantique supérieur » (D. Dupont : 32). De la sorte, l’hyperthème se subdivise en thèmes qui ont chacun des rhèmes. Nous tenons aussi compte des cas où le rhème « de niveau supérieur » occuperait une place thématique. Quatrièmement, nous avons codé tous les titres de niveau 1 (issus des tables des matières) comme des phrases (P) que nous avons numérotées, nous en avons dégagé les thèmes, les rhèmes. Nous avons aussi considéré les titres de niveau 2,3 et 4 ; les thèmes et rhèmes répondent à une numérotation progressive et sont signalés par le signe seconde (‘). *In fine*, nous avons mis en évidence les progressions et les ruptures thématiques présentes dans les 22 tables des matières. Voici un exemple d’analyses que nous avons menées :

TFE 1				
Niv 1		Niv 2	Niv 3-(4)	Nbr P
P1 : Th1 (≠TH, RH)	→ Rh 1			4
		└ Th 2' (=Rh1) → Rh 3'		
		└ Th 2' → Rh 4'		
		└ Th 2' → Rh 5'		
		└ Th 3' (≠TH, RH) → Rh 6'		
P2: Th 2 (≠TH, RH(b))	→ Rh 2			10
		└ Th 3' (=Rh2) → Rh 4' ) x 5		
P3: Th 3 (≠TH, RH)	→ Rh3			24
		└ Th 4' (=Rh3) → Rh 4' ) x 2		
		└ Th 5' (=RH (a)) → Rh 6' x 3		
		└ Th 5' → Rh 7' ) x 7		
P4: Th 4 (=RH)	→ Rh4			3

**1.Présentation du lieu de stage**  
 1.1Historique  
 1.2L'équipe  
 1.3Le public cible  
 1.4Mon identité professionnelle au sein de l'équipe

**2.Handicap et polyhandicap**  
 2.1 Etymologie du mot « handicap »  
 2.2 Historique  
 2.3 Quelques définitions  
 2.4 Etiologies  
 2.5 Epidémiologies

**Figure 10 : Exemple d’analyse des progressions thématiques (TFE 1)**

Dans le cas du TFE 1, le titre de niveau 1 (noté P1) se décompose en un thème (Th1) qui ne se rapporte ni au TH ni au RH énoncé dans le titre général ( $\neq$ TH,RH) et en un rhème (Rh1) découpé selon quatre points se rapportant aux titres de niveau 2. Les trois premiers titres de niveau 2 sont en lien avec le Rh1, ils montrent une progression (notée  $\perp$ ) à thèmes constants tandis que le quatrième témoigne d'une rupture thématique (notée  $\perp$ ). Signalons que quand l'étudiant a usé de nombreux sous-points, très peu représentatifs en termes d'informations et de pages, nous avons simplifié le codage par l'utilisation d'une accolade suivie d'un « x le nombre de progressions à thèmes constants ». La « P2 » issue de la Table des matières du TFE N° 1 est un exemple de cette simplification.

L'ensemble des données que nous avons récoltées par le biais de ces analyses<sup>155</sup> ont été classées dans un tableau<sup>156</sup> qui nous permet de saisir les tendances de la dynamique informationnelle qui se joue au niveau des TFE. Nous avons pris en compte des aspects tels que : l'apparition du thème et du rhème, leur développement, la gestion entre le « donné » et le « nouveau », les types de progression thématique mobilisés, la structuration et la répartition de l'information en nombre de pages. Pour construire ce tableau, nous sommes partie d'une classification proposée par le linguiste Carter-Thomas (2002)<sup>157</sup> que nous avons enrichie. Mais contrairement à ce dernier, nous ne nous sommes pas uniquement concentrée sur les « défauts de cohérence au niveau de l'organisation thématique ». Les catégories de critères que nous avons retenus sont les suivantes :

- apparition du thème et du rhème ;
- développement des informations ;
- articulation des informations ;
- niveaux de structuration des titres ;
- répartition de l'information selon les principales sections du TFE.

L'ensemble des critères observés ont été encodés dans un tableau excel et ont fait l'objet d'un traitement quantitatif. Ils nous permettent d'élaborer une typologie dans la progression thématique des TFE. Ensuite, cette typologie a été confrontée aux introductions et conclusions de l'ensemble des TFE qui, ont-elles-mêmes fait l'objet d'une analyse qualitative suivie d'une

---

<sup>155</sup> Voir Annexe 12, Résultats 48.

<sup>156</sup> Voir Annexe 12, Résultats 49.

<sup>157</sup> Cette classification est tirée des travaux de recherche qu'A. Rousseau a mené dans le cadre de son mémoire (2010 : 42-44).

analyse quantitative selon une série de critères définis par analyse thématique des introductions et des conclusions. Signalons que, pour des raisons de faisabilité, nous n'avons pas considéré les connecteurs utilisés dans les TFE, une telle analyse pourra faire l'objet d'une prochaine recherche.

### *Les séquences textuelles*

Sans rentrer dans les débats portant sur les typologies textuelles, comme J.-M Adam, nous considérons le texte comme un ensemble composé d'une à plusieurs séquences<sup>158</sup>. La séquence est de type narratif, descriptif, argumentatif, explicatif ou encore dialogale-conversationnel. En outre, un texte peut présenter une dominante séquentielle (et par la même occasion une structure dominée), c'est-à-dire qu'il présente un mode de composition dominant. Le texte est alors plutôt narratif, plutôt descriptif, plutôt argumentatif, plutôt explicatif, plutôt dialogal malgré l'insertion de séquences d'un autre type. Pour notre part, ce qui nous paraît essentiel est le fait que les séquences de type descriptif, narratif, explicatif sont fondées sur une représentation du réel, elles montrent une organisation spatiale et temporelle marquée. Aussi, le narratif fait référence au monde des actions ; l'explicatif, l'argumentatif présentent, eux, une construction du scripteur en fonction de l'objectif qu'il poursuit. En vue d'établir les séquences dominantes au sein des TFE, nous avons utilisé les fonctions du logiciel Tropes. Ce dernier procède à un diagnostic du style général qui nous permet de déterminer les tendances argumentatives, narratives et descriptives des écrits des étudiants.

### *L'implication et la distanciation de l'étudiant-auteur*

Etant donné que « Le jugement et la prise de position caractérisent le texte argumentatif » (Thyrion : 37) et qu'il est, en principe, attendu d'un éducateur qu'il puisse prendre position, nous avons pris en compte les moyens linguistiques que ce dernier utilise dans son TFE pour exposer les concepts (en lien avec le Thème défini) auxquels il fait appel. Nous tentons dès lors de mesurer le niveau d'adhésion ou de distanciation de l'étudiant aux propos qu'il rapporte. Nous nous sommes appuyée sur une série restreinte de critères<sup>159</sup> tels que :

---

<sup>158</sup> J.-M. Adam, « Types de séquences textuelles élémentaires », in *Pratiques*, n°56, décembre 1987, p. 56.

<sup>159</sup> Faute de temps, nous n'avons pas pris en compte des critères tels que : les syntagmes de prise en charge : selon moi, je pense,... ; les syntagmes attributifs= selon untel, si l'on se réfère à... ; les signes typographiques

- l'expression du doute : peut-être, probablement,...
- la présence d'un métatexte : commentaires encadrant un autre texte et marquant une distance, une réflexion, une autoévaluation.

### Les analyses quantitatives

Deux types de données relèvent d'analyses quantitatives : les questions fermées présentes dans nos questionnaires et certains aspects des textes-TFE.

#### *Les questions fermées*

Les analyses quantitatives portent essentiellement sur les questions fermées que nous avons proposées dans nos questionnaires. Elles prennent la forme d'échelles ordinales de type Likert, de oui/non à cocher, de choix multiples ou de simples énoncés ou de chiffres à fournir. Généralement, ces questions fermées sont accolées de questions ouvertes pour nous offrir la possibilité de bien vérifier la teneur des propos avancés par les acteurs. Les réponses aux questions ont toutes été retranscrites en format Excel. Certaines ont été traitées par Excel et d'autres, par le logiciel Hector<sup>160</sup>. Nous traitons de la sorte des variables intermédiaires telles que l'âge, le sexe, le statut des acteurs, le type d'établissement scolaire, le nom de l'établissement scolaire, le lieu d'établissement. Néanmoins, nous avons dû construire une variable dérivée qui est le « Type d'acteurs », cette dernière englobe les étudiants de Plein exercice, ceux de Promotion sociale et les professionnels éducateurs de terrain. Voici un aperçu de notre base de données dans Hector :

---

qui marquent l'adhésion ou la distanciation ; les expressions de concessions : malgré, mais, néanmoins, pourtant, certes, il est vrai que...

<sup>160</sup> Pour rappel, le logiciel *Hector* est un logiciel de données statistiques pour des recherches en Sciences Humaines. Il est libre d'accès et présente une certaine facilité d'emploi, il a été créé par Alain Dubus (Ancien enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, ancien professeur de statistiques à l'Institut d'Orthophonie de Lille). Il couvre toute une série d'opérations telles que des tris, des croisements, des statistiques, des graphiques,...

	151	152	153	154	155	156	157	158
Numéro orig	121	122	123	154	155	1	2	3
Statut	étudiant	étudiant	étudiant	étudiant	étudiant	Profession	Profession	Profession
Formation (PQ0a)	ES	ES	ES	ES	ES	AS	ES	ES
Etablisst formation (PQ0b)	HELDB	HELDB	HELDB	HEPHC	HEPHC	IP SMA	HELHA	IP SMA
Type acteurs	Etudpleine	Etudpleine	Etudpleine	Etudpleine	Etudpleine	Profess	Profess	Profess
Type Etablisst formation	PleinEx	PleinEx	PleinEx	PleinEx	PleinEx	PromSoc	PleinEx	PromSoc
Lieu Etablisst formation	Secondaire	Jodoigne	Jodoigne	Charleroi	Charleroi	Marcinelle	LLN	Marcinelle
Appel mémoire (EQ1a1,PQ1a1)	F	F	F	V	F	F	F	F
Pertinence TFE/EP (PQ12)						F	F	F
Nouveauté Tâche (EQ10)	V	F	V	F	F			
Difficulté tâche (EQ17,PQ14)	V	V	V	V	V	F	F	F
Préd Théorie/stage (EQ14)	pendant	pendant	avant	pendant	pendant			
Proportion théorie/TFE (PQ6)						0,3333	0,3333	0,3333
Sexe	F	F	F	F	F	M	M	F
Age Etudiant	22	23	22	20	22			
Année diplôme (PQ0c)						2002	2001	

Figure 11 : Aperçu de la base de données générales telle qu'elle a été traitée par le Logiciel Hector

Le logiciel Hector nous a permis de faire des tests statistiques et d'établir des liens entre les valeurs observées pour certaines variables. Nous avons procédé à des analyses de variance et vérifié si les moyennes de différents groupes étaient statistiquement significatives. Nous avons aussi recouru à la procédure Khi carré et vérifié si la répartition de certaines caractéristiques reflétaient ou non une répartition au hasard.

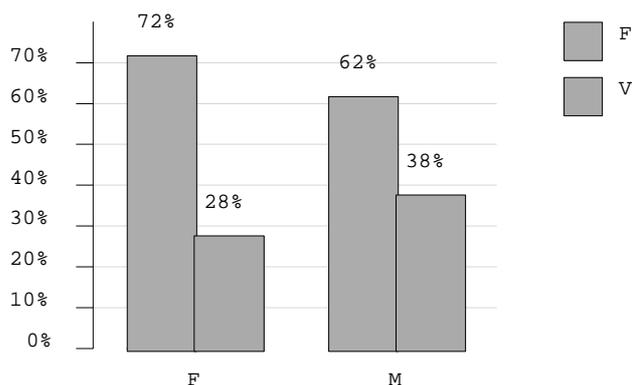
Par exemple, à la question « Pensez-vous poursuivre vos études ? » (QA/Q18c), indépendamment du type d'établissement, du sexe des acteurs et de leur âge, seuls 30 % des étudiants pensent poursuivre leurs études. Voici, à titre indicatif, la lecture que nous offre le Logiciel Hector pour les étudiants de Plein exercice :

Les étudiants de Plein exercice désireux de poursuivre leurs études sur base de 47 réponses données :

(Sexe) x (Veut poursuivre formation (EQ18c)) selon les positions de (Type acteurs) - (Type acteurs) = 'Etudpleine' (n=47)

N %L	F	V	S/LIGNE :
+			
F	28 72%	11 28%	39 100%

M	5 62%	3 38%	8 100%
S/COLONNE:	33 70%	14 30%	47 100%



**Figure 12 : Exemple d'analyse effectuée par le biais du Logiciel Hector**

Nous utilisons aussi le système de comptage offert par Excel. Par exemple, les types d'écrit auquel est rattaché le TFE (QA/Q5 ; QB/Q3) ont fait l'objet de moyennes pour déterminer les pourcentages de réponses par population :

	Nbre Interwés	E. Prof-el %	E. Scol %	E. Acad %	E. Prof-ant	Disc scient %	E. :
5 IJPL	20	3 15	4 20	1 5	7 35	0 0	
6 CPEPSB	10	4 40	0 0	0 0	3 30	1 10	
7 CESA-B	9	1 11	2 22	0 0	3 33	0 0	
8 IEPSCF	21	4 19	5 24	0 0	6 29	0 0	
9 CESA-R	20	3 15	0 0	0 0	4 20	0 0	
	Nbre Interwés	E. Prof-el %	E. Scol %	E. Acad %	E. Prof-ant	Disc scient %	E. :
1 HEB	20	1 5	3 15	0 0	11 55	0 0	
2 HECFH-M	20	2 10	0 0	1 5	2 10	1 5	
3 HELHA	20	2 10	1 5	1 5	10 50	1 5	
4 HELDB	13	0 0	4 31	4 31	6 46	0 0	
5 HEPHC	2	0 0	0 0	0 0	2 100	0 0	
	Nbre Interwés	E. Prof-el %	E. Scol %	E. Acad %	E. Prof-ant	Disc scient %	E. :

**Figure 13 : Exemple d'analyse effectuer par Excel**

### Les textes-TFE

Les textes-TFE ont eux aussi fait l'objet de recherches statistiques. En lien avec notre questionnement central, certains aspects de ces textes ont été examinés par Tropes et Excel.

Le Logiciel Tropes nous aide à étudier les styles (argumentatif, narratif, descriptif) et mises en scène des textes TFE (verbes d'action, prise en charge à l'aide du « je ») ainsi que les catégories de mots fréquemment utilisés tandis qu'Excel nous permet d'établir des pourcentages suivant les points observés.

Les quelques explicitations que nous venons de fournir quant aux types données dont nous disposons et au traitement que nous leur réservons nous permet à présent de passer à la phase analyse.



**DEUXIEME PARTIE**

**LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES,**

**DES FONCTIONS ET DES**

**ENJEUX POUR LA FORMATION**

**ET LA PROFESSION**



Comment se définit et se caractérise le TFE d'un éducateur spécialisé ? A quelles zones d'ombre, de tensions les discours autour du TFE donnent-ils lieu ? Que donnent à voir les réalisations textuelles du TFE ? Cet écrit est-il un enjeu pour la formation et la profession ? Et d'ailleurs quelle place occupe-t-il dans la formation ? De quel accompagnement/encadrement bénéficie-t-il pour s'imposer comme un écrit réflexif préparant à la profession d'éducateur ?

La deuxième partie de cette thèse vise à examiner ce que couvre réellement et localement le TFE. Elle interroge les vertus réflexives et professionnalisantes d'un tel écrit.

Dans le quatrième chapitre, nous tentons de comprendre la complexité du TFE. Par le biais des critères définitoires que nous avons identifiés, nous procédons à une analyse des prescriptions, des traductions, des conceptions autour de cet écrit. Cette investigation nous emmène au cœur des *agir* et des tensions multiples de cet écrit de fin de cursus.

Dans le cinquième chapitre, suivant les dimensions et les fonctions que nous avons dégagées dans notre modèle d'intelligibilité du TFE, nous passons à la loupe les textes-TFE que nous avons à notre disposition. Au-delà des pratiques hétérogènes que ces textes livrent, nous interrogeons les enjeux d'un tel écrit pour la formation et pour la profession.

Nous terminons, dans le sixième chapitre, par investiguer les dispositifs de préparation, d'accompagnement, d'encadrement de l'écriture d'un TFE. Nous posons le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture réflexive à visée professionnalisante. Nous proposons quelques pistes pour garantir à cet écrit un niveau de réflexivité permettant d'inscrire l'étudiant dans un développement professionnel et personnel durable.



# Chapitre 4 : Le TFE, des agir et des tensions multiples

Entre prescriptions, traductions, représentations et vécus, le TFE présente une réalité complexe d'autant plus qu'il couvre deux travaux distincts : d'une part, le travail de fin d'études réalisé en enseignement de Plein exercice et d'autre part, l'épreuve intégrée réalisée en enseignement de Promotion sociale. Aussi, le genre peut s'avérer être un méga-outil pour comprendre globalement et localement le TFE en tant que discours, en tant que texte(s) socialement construit(s) et surtout, en termes de tensions.

Nous avons organisé nos propos selon les trois premiers ensembles<sup>161</sup> de critères que nous avons dégagés dans le Chapitre 3, à savoir : (A) les principes de constitution du TFE, (B) les conditions de réussite externes du TFE ; (C) les formats et formes du TFE. En plus de se voir clôturé par la zone de tensions qu'il fait émerger, chaque critère d'identification est développé de façon à laisser apparaître les *agir* multiples du TFE. Ces agir sont classés et développés suivant les trois niveaux distingués par J.-P. Bronckart (2005 : 227), à savoir : *l'agir-prescriptif*, *l'agir-amont* et *l'agir-aval*. L'agir-prescriptif (noté côté institution de niveau 1) fait ici référence aux décrets et textes de loi édictés sur le TFE; l'agir-amont (noté côté institution de niveau 2) renvoie, lui, à la première réalisation des textes officiels tels qu'ils ont été traduits : les règlements, les projets pédagogiques les institutions d'enseignement supérieur non-universitaire ; les dossiers, les guides publiés et validés par ces mêmes institutions et qui jouent un rôle d'interface entre l'institution et l'ensemble des acteurs. Quant

---

<sup>161</sup> Notons que l'ensemble (D) « les composantes internes » des textes TFE est investigué dans le Chapitre 5.

à l'agir-aval (noté côté acteurs dont nous distinguons : les formateurs, les professionnels qu'ils soient formateurs ou éducateurs de terrain et les étudiants), il répond à un deuxième niveau d'interprétation des textes officiels et couvre les représentations des acteurs interrogés. Nous y classons les données récoltées au travers de nos entretiens et de nos questionnaires, les notes de cours qui nous ont été fournies mais aussi les ouvrages publiés sur le TFE ainsi que des productions liées au TFE et les textes-TFE eux-mêmes.

Au-delà de la mise en avant d'invariants, nous nous concentrons sur les points de convergence et de divergence, les écarts et les tensions auquel le TFE<sup>162</sup> donne lieu. Nous répondons ainsi aux entrées méthodologiques définies par Reuter (2007 : 17) : la première consiste à procéder à analyser ce que le genre-TFE prescrit et proscriit, et par conséquent, à cerner les contours et les difficultés qu'il peut occasionner ; la deuxième tend à identifier les débats en cours et à aborder le TFE comme un genre en/sous tension en confrontant les conceptions côté institutions/côté étudiants et côté professionnels.

## **1. Les principes de constitution du TFE (ensemble A)**

Tout genre s'inscrit dans un espace sociohistorique déterminé, il est produit par des locuteurs inscrits dans une sphère discursive spécifique. Mais qu'en est-il pour le TFE ?

### **1.1. Des désignations en circulation**

Ce point propose un rapide détour historique et étymologique sur l'appellation *TFE* avant d'aborder ses champs d'application et ses différentes désignations en circulation.

#### **1.1.1. Une appellation contrôlée ?**

Aucune encyclopédie ni aucun dictionnaire de la langue française ne mentionnent les formes *travail de fin d'études* ou *épreuve intégrée*. Mieux, elles sont introuvables dans les bibliographies publiées dans le domaine des sciences de l'éducation. Dès lors, une explication

---

<sup>162</sup> Quand nous avons à distinguer le travail de fin d'études de l'enseignement supérieur de Plein exercice et l'épreuve intégrée de l'enseignement supérieur de Promotion sociale, nous utilisons les syntagmes pleins.

sémantique et historique des syntagmes travail de fin d'études et épreuve intégrée ainsi qu'un éclaircissement sur leurs domaines d'application s'imposent.

Si le mot *travail* livre des acceptions<sup>163</sup> diverses liées à sa forme (employé au singulier ou au pluriel) et à son contexte d'utilisation limité ici au domaine de la connaissance, il faut attendre la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>164</sup> pour qu'il soit associé à un travail scientifique, à un travail de réflexion, à une activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise notamment à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées. Il se note aussi « travail de + substantif » qui renvoie à un « effort, exercice physique ou intellectuel, réalisé en vue de l'acquisition, de l'apprentissage ou de la réussite de quelque chose »<sup>165</sup>. Notons que quand l'accent est mis sur le résultat, le travail englobe diverses opérations telles que « Travail analytique, synthétique ; travail de comparaison, de compilation, d'érudition, d'interprétation, de recherche. »<sup>166</sup>. Et, quand l'accent porte sur l'exécution et les conditions du travail, il se met au pluriel et renvoie à « Recherche, ensemble de recherches sur un domaine particulier (...) En partic., dans le domaine universitaire. Travaux dirigés, travaux pratiques. »<sup>167</sup>. De plus, la forme (au pluriel) *études* au sens d'« Ensemble progressif de travaux et d'exercices nécessaires à l'acquisition ou au développement de connaissances générales ou particulières » (*Atilf*) ajoute au travail une dimension de progression dans les exercices, de développement des connaissances pour l'inscrire dans une durée.

Les glissements de sens du mot travail et un rapprochement avec celui d'études peuvent expliquer l'origine de l'appellation *TFE*. En tant qu'activité, le TFE nécessite un effort, un exercice intellectuel visant à produire et à acquérir des connaissances dans un domaine donné. Envisagé comme résultat, il implique des opérations cognitives complexes nécessaires à la démarche de recherche ; et pris dans le sens d'exécution/conditions de travail, il s'apparente à des travaux de recherches et vise la maîtrise d'une activité. En outre, en plus d'être associé à une démarche, il peut aussi désigner un « ouvrage écrit sur une question après étude préalable » (*Quillet* 1970 : 6995).

---

<sup>163</sup> Les ouvrages principalement consultés sont : le *Trésor de la Langue française* (noté TLF), le *Trésor de la Langue française informatisé* (noté Atilf), les *Robert*, *Quillet* et *Larousse*.

<sup>164</sup> Attesté en 1840, *Trésor de la Langue Française (TLF)*, tome 11, 1982 : 547.

<sup>165</sup> Attesté vers 1935, *TLF*, tome 11, 1982 : 548.

<sup>166</sup> Attesté vers 1877, *TLF*, tome 11, 1982 : 547-549.

<sup>167</sup> Attesté vers 1916, *TLF*, tome 11, 1982 : 549.

D'autres explications peuvent éclairer l'apparition d'un tel travail de fin de cursus. L'auteur J.-M. Baily (*Cahiers pédagogiques* 2005 : 7), par exemple, la fait remonter aux examens de maturité, voire aux séances d'académie dans les Collèges jésuites. Pour notre part, il nous semble que l'association du travail intellectuel à des exercices pratiques nous ramène au modèle allemand de l'université de Humboldt du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Les différentes définitions du travail relevant du domaine intellectuel énumérées apparaissent à cette époque. Rappelons que le modèle allemand a façonné l'université telle qu'on la connaît aujourd'hui : il défendait une université non plus limitée à l'enseignement mais combinant enseignement et recherche et dans laquelle a été encouragée pour la première fois la figure de l'enseignant-chercheur. Le modèle allemand a véritablement inspiré l'Europe et les Etats-Unis dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, il a entraîné avec lui, un recours spontané aux exercices pratiques, aux séminaires de recherche, aux exercices en laboratoire,...

Des écrits relevant de la dissertation universitaire apparaissent comme le *mémoire* et la *thèse*. Le substantif masculin mémoire<sup>168</sup> désigne soit une « Dissertation sur quelque objet de science, d'érudition, de littérature rédigée à l'intention d'une société savante ou en vue d'un concours d'examen »<sup>169</sup>, il est associé aussi au mémoire de maîtrise, mémoire de licence, soit un « Exposé complet d'une question, d'un sujet, rédigé en vue d'un examen, d'une communication dans une société savante. »<sup>170</sup>. La thèse désigne, quant à elle, un « travail présenté sous forme d'ouvrage exposant une recherche scientifique originale et ses résultats dans un établissement supérieur habilité, soumis à une soutenance publique devant un jury pour l'obtention du grade de docteur » (*Atilf*). Dès lors, ces écrits pourraient expliquer la mixité entre réflexion savante et exercice pratique qu'offre le travail de fin d'études actuel. En outre, le glissement du syntagme *mémoire de fin d'études* vers celui de *travail de fin d'études* laisse présager que le TFE est un écrit voisin des travaux académiques.

Envisageons à présent le syntagme *épreuve intégrée*. Pris dans un sens spécifique, le terme *épreuve* désigne les « Expérience, examen, test, imposé à une personne afin d'apprécier ses qualités physiques, morales, intellectuelles, dans le but de la juger ou de lui conférer un grade,

---

<sup>168</sup> Le substantif masculin « mémoire » a été attesté vers 1190, il désigne « relation par écrit ». Depuis le 17<sup>e</sup> siècle, d'abord au pluriel puis au singulier, il désigne une dissertation sur un sujet précis (*Le Robert*, tome 2, 1993 : 1220).

<sup>169</sup> *TLF*, tome 11 : 623.

<sup>170</sup> *Larousse in extenso*, tome 5 1997 : 4735.

un titre, une dignité »<sup>171</sup>. Plus encore, dans le domaine scolaire, l'épreuve renvoie à un « Exercice pratique écrit ou oral que subit un élève en classe ou lors d'un examen afin d'être jugé selon ses capacités »<sup>172</sup>. Accolée de l'adjectif *intégrée*, l'épreuve est définie actuellement dans l'enseignement belge comme « une opération d'évaluation globale portant sur l'ensemble des compétences, liées à une unité de formation, qui devraient être acquises au moment de l'opération considérée » (Décret 1991). Pour rappel, le terme *intégration* renvoie à l'« Action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre : 784), elle suppose à la fois une intégration des apprentissages et des enseignements et sous-tend un décloisonnement des matières. L'intégration est un « processus et résultat du processus par lequel l'élève interprète la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qu'il a déjà acquises » (Boyer *in* Legendre : 784). Ainsi, l'intégration prévoit une articulation entre les finalités déterminées par le système sociétal et pédagogique, les situations de formation et les situations professionnelles.

Ce retour sur les acceptions nous amène à constater à quel point le travail de fin d'études et l'épreuve intégrée peuvent être légitimement rapprochés. Le dossier pédagogique « Epreuve intégrée » de l'enseignement de Promotion sociale définit d'ailleurs l'épreuve intégrée comme « un travail de fin d'études ». Aussi, en guide de définition intermédiaire, nous retiendrons du TFE qu'il prend place dans une tradition académique, qu'il s'inscrit dans le temps des études pour en marquer la fin et la réussite, qu'il peut être envisagé comme un processus et comme un produit et qu'il requiert une intégration des connaissances tant théoriques que pratiques.

### **1.1.2. Des termes en concurrence pour un désir de mémoire**

Force est de constater que, loin d'être une appellation contrôlée, le TFE subit les lois d'une concurrence que l'on retrouve tant au niveau de ses désignations que des lieux qui le produisent.

---

<sup>171</sup> Attesté en 1889, source : *Atilf*.

<sup>172</sup> Attesté en 1900, source : *Atilf*.

- **Des champs d'application**

Le TFE est loin d'être réservé à l'enseignement supérieur non universitaire, il se retrouve aux différents niveaux de l'enseignement en Belgique. En effet, un certain nombre de **facultés universitaires** belges recourent au travail de fin d'études. Nous avons confronté des guides<sup>173</sup> disponibles en ligne émanant de divers départements d'universités. Signalons que certains d'entre eux sont plus explicites que d'autres. En règle générale, le travail de fin d'études fait partie des prescriptions légalement imposées pour l'obtention d'un diplôme de grade de master 2, c'est-à-dire d'un master à finalité spécialisée couvrant 60 crédits. Il donne lieu à un écrit et à un exposé oral évalués par un jury ou par une commission. Il est soumis à un agenda strict et il suppose un encadrement opéré par un promoteur, à savoir : un enseignant intervenant dans la faculté. Les objectifs et critères de réussite relèvent des caractéristiques d'un écrit scientifique :

« Pour bien réussir cette épreuve, l'étudiant doit : trouver un thème de recherche et délimiter un objet d'étude, repérer les sources qui sont des références incontournables, formuler une question et y répondre, clarifier les termes de la question, bien expliquer les objectifs du travail, structurer le raisonnement et organiser les idées de manière logique, rédiger de manière claire et concise son travail et maîtriser la littérature sur son objet d'étude. » (G-ULB : 1)

Ainsi, le TFE à l'université est un écrit original basé sur un apport personnel, il n'est pas une juxtaposition de résumés de contributions scientifiques (G-ULB : 1), il est associé à un travail de recherche dont le sujet est en lien avec la discipline concernée et dont la démarche peut être de type hypothético-déductif (G-ULB). Le TFE est comparé à un essai de synthèse problématisée dont le fil conducteur est assuré par une question centrale clairement énoncée (G-ULB : 1), il s'appuie sur une documentation suffisamment complète (G-UMons : 5), il comprend une hypothèse. Il suppose l'acquisition et l'approfondissement de connaissances spécifiques sur un sujet déterminé (G-ULB : 1) et exige de l'étudiant une aptitude à traiter une question dans son ensemble ainsi que des capacités de compréhension, de synthèse, de rédaction, d'argumentation et de sens critique.

Cependant, d'une faculté à l'autre, des éléments divergents sont observables : la longueur est variable et se compte en nombre de pages (30 à 50 pages), de signes (30 000 à 60 000 signes)

---

<sup>173</sup> Le système de notation est expliqué au Chapitre 3, point 2.2.2.

ou de mots (3800 à 9500 mots). L'orientation du contenu diffère elle aussi : soit le TFE est un travail ciblé, uniquement théorique et est une réponse à une demande adressée à l'étudiant (G-UCL : 3), il présente une dimension conceptuelle prédominante (G-ULB : 14) ; soit, il consiste en un stage d'initiation à la pratique en milieu professionnel, un travail de recherche réalisé au sein d'un Centre de recherche de la Faculté, un mémoire ou toute autre forme de travail de fin d'études proposée par l'étudiant (G-ULB : 1). Même si les termes « mémoire » et « travail de fin d'études » sont parfois confondus<sup>174</sup>, le TFE est distingué de la thèse et du mémoire et ce, en termes de méthode - le mémoire exigé dans un master de 120 crédits, par exemple, répond à une finalité approfondie, il suppose la mobilisation de tous les acquis méthodologiques et heuristiques de la démarche universitaire (G-UCL : 3) - mais aussi en termes d'étendue,

« Le travail de fin d'études n'est pas une thèse. En vue de freiner la tendance à un développement exagéré de ce travail, dont la qualité n'est pas nécessairement liée à l'étendue, il a été décidé que le mémoire, hors annexes éventuelles, ne pourrait dépasser cinquante pages environ. L'étudiant doit y mettre l'accent sur son apport personnel. » (G-UMonsPs : 5)

De plus, le TFE est aussi pratiqué dans l'**enseignement secondaire** de technique de qualification en Plein exercice et en Promotion sociale. Il commence d'ailleurs à s'étendre à l'enseignement général. Ne disposant pas de données véritablement représentatives d'une pratique, nous prenons appui sur le « Dossier pédagogique » inter-réseaux<sup>175</sup> régulant l'épreuve intégrée organisée dans l'enseignement secondaire de promotion sociale et sur deux études menées relatives au TFE dans l'enseignement secondaire de Plein exercice. L'étude menée par la Fédération de l'Enseignement Secondaire catholique (FESec)<sup>176</sup> en 2006 et celle publiée par le Centre Interfaces en 2005 se sont basées sur des documents récoltés dans des écoles secondaires catholiques, elles font référence au décret Missions du 24 juillet 1997. La première éclaire les liens entre le TFE et le développement de compétences ; la deuxième propose une réflexion sur les possibilités de mises en œuvre et de réalisations offertes par le TFE.

Le TFE tel qu'il est pratiqué dans l'enseignement secondaire présente quelques similitudes avec celui de l'enseignement supérieur non universitaire. Premièrement, l'enseignement de

---

<sup>174</sup> Nous avons souligné les termes mémoire et travail de fin d'études dans l'extrait.

<sup>175</sup> Ce dossier concerne l'Enseignement de Promotion sociale de régime 1 tel qu'il a été énoncé dans le décret de 1991.

<sup>176</sup> Pour soulager la lecture de notre texte et référencer les propos cités, nous avons utilisé la mention FESec (renvoyant à l'étude menée en 2006).

Promotion sociale cadre ce qui est attendu de l'épreuve intégrée en se référant à la version coordonnée du décret du 16 avril 1991, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement de Plein exercice. De ce fait, la pratique même du TFE diffère d'une école et d'une filière à l'autre. Cette situation a pour conséquence des variations au niveau des rapports aux savoirs et aux disciplines, des finalités poursuivies, des mises en œuvre et des accompagnements (Bailly : 18), de l'évaluation (Bailly : 11) et de la nature même du travail : il prend la forme d'un dossier documentaire, d'un dossier d'analyse ou d'un dossier interdisciplinaire (Bailly : 10). Il est même comparé au *travail personnel encadré* demandé aux étudiants français préparant leur Bac. Deuxièmement, le TFE est considéré comme un « chef d'œuvre », un « Travail Personnel Accompagné », une « activité d'intégration ». En général, le TFE est un « travail relatif à une problématique ou à une thématique particulière relevant du métier d'éducateur », il prend la forme d'un travail écrit et oral, il est l'occasion pour les élèves de secondaire de décroquer les matières, d'intégrer les savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifique à la profession (Dossier : 2). Troisièmement, le TFE est « objet mobilisateur » (FESeC : 3), il se définit comme « une production de l'élève qui s'inscrit dans la durée et qui permet d'intégrer des compétences déjà acquises ou à développer. Généralement, le sujet fait l'objet d'une négociation entre le professeur et l'élève. Le choix définitif articule souvent intérêt personnel et problématique. » (FESeC : 3). Et quatrièmement, le TFE se voit attribuer un grand nombre de bénéfices : il prépare aux études supérieures et à l'avenir professionnel de l'élève, il est le lieu de résolution de problèmes et de réalisation de projets, il favorise les pratiques interdisciplinaires, il encourage la coopération et la négociation, il modifie le rapport au savoir, il est valorisant.

Enfin, nous retrouvons une dernière réalisation du TFE au sein de l'école **primaire**. En effet, les élèves de sixième primaire<sup>177</sup> sont eux aussi amenés à produire un TFE. Néanmoins, cette pratique reste très peu développée et rares sont les écoles qui s'y adonnent. Le manque d'engouement pour une telle activité s'explique par le fait qu'elle exige non seulement un investissement considérable de la part des élèves et des instituteurs mais aussi qu'elle n'est pas prise en compte dans l'évaluation externe conduisant à l'obtention du Certificat d'Etudes de Base. De plus, la pression opérée par les parents qui préfèrent que leurs enfants soient entraînés à l'épreuve externe ne pousse guère les équipes enseignantes à développer un tel dispositif d'écriture. Quand il est organisé (Tefnin 2008 : 4), le TFE est construit en classe et

---

<sup>177</sup> La sixième primaire en Belgique est équivalente au CM2 en France.

porte essentiellement sur la recherche, le tri, la compréhension de l'information, la communication. Les élèves élaborent un questionnement personnel, un échéancier et discutent de la répartition des points selon des compétences reprises dans le référentiel. Les parents, quant à eux, soutiennent le processus mais ne peuvent y intervenir.

Nous constatons que le même intitulé TFE couvre des pratiques très hétérogènes : les visées et les intentions sont très différentes, les compétences et les capacités présentent des niveaux très divers. Regardons à présent ce que couvre le TFE en enseignement supérieur non universitaire.

- **Des désignations en circulation**

différences commencent à apparaître au niveau 2. En effet, en enseignement de plein exercice, le travail de fin d'études est généralement noté par l'abréviation « TFE » voire « T.F.E. » ou « TFE » ou encore par les mentions « TFE-Mémoires », « le mémoire ou le travail de fin d'études », ce qui laisse à penser une certaine similitude entre ces deux écrits. Les documents officiels de l'enseignement de promotion sociale proposent, eux, la mention unique « épreuve intégrée » notée aussi « EI ». Par contre, les guides émis par les instituts laissent entrevoir une autre réalité : celui de l'IJPL, par exemple, utilise les termes « mémoire », « directeur de mémoire ».

Du côté des professionnels, les formateurs et intervenants interrogés du Plein exercice emploient indistinctement « travail de fin d'études et mémoire » et ceux de Promotion sociale, « épreuve intégrée, travail de fin d'études et mémoire ». Une de nos intervenantes signale à ce propos « *ici on utilise TFE alors j'utilise TFE mais pour moi, c'est un mémoire. Le mémoire, c'est le travail de fin d'études demandé à l'université* » (Ent 2). Ces derniers affirment d'ailleurs que l'épreuve intégrée ne se différencie en rien du travail de fin de cursus attendu en Plein exercice, ils la jugent « *identique* » (Ent13). Au contraire, certains de nos interlocuteurs de Plein exercice n'hésitent pas à dire que ces travaux se distinguent, ils n'envisagent pas que *l'on puisse les comparer ou les associer* (Ent1). Cette situation renvoie à l'existence d'une *vielle querelle* entre les deux enseignements (Ent13). En effet, ces enseignements dépendent des compétences de deux ministres différents, des liens ont donc été rarement effectués ; et, les études de Promotion sociale connaissent un certain dénigrement parce qu' « *elles ne garantiraient pas le même niveau* » (Ent 13). Le Décret paysage (janvier

2013), parce qu'il vise la reconfiguration de l'ensemble de l'enseignement supérieur, aura peut-être raison de ces divergences. Quant aux professionnels éducateurs de terrain, 56% d'entre eux utilisent uniquement l'appellation « TFE », 29% utilisent indistinctement « Mémoire-TFE » et 10% seulement, l'étiquette unique de « mémoire »; un seul professionnel associe le TFE à l'EI. Du côté des étudiants, comme pour les professionnels, une grande majorité utilise l'appellation « TFE » : soit 70% des étudiants de Plein exercice et 50% des étudiants de Promotion sociale. Cependant, une différence se fait sentir au niveau de l'emploi de l'étiquette « Mémoire » : seul 1% des étudiants de Plein exercice l'utilise contre 17,5% pour les étudiants de Promotion sociale. En outre, si aucun étudiant de Plein exercice n'a mentionné l'« EI » ce qui semble logique puisque cette étiquette ne fait pas partie du discours des Hautes écoles, seul 3,75% des étudiants de Promotion Sociale y font référence et 7,5% associent le TFE à l'EI.

Le tableau ci-après fait apparaître une véritable concurrence entre les appellations et marque une prédominance pour les emplois « TFE », « TFE-Mémoire » et ce, même en Promotion Sociale alors qu'officiellement le TFE est appelé « épreuve intégrée » :

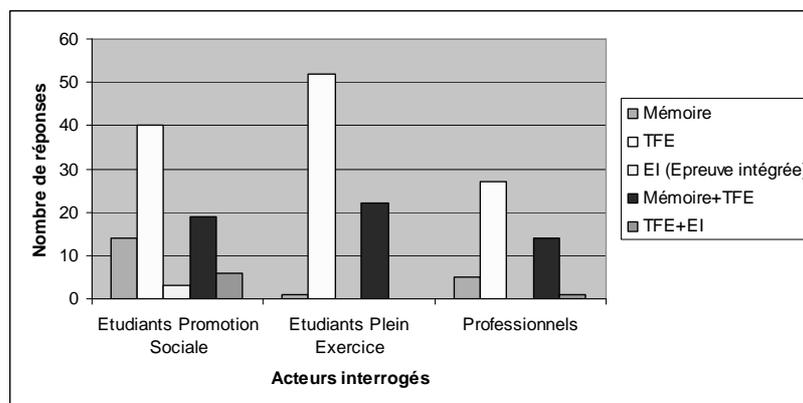


Figure 14 : Désignations du TFE selon les acteurs interrogés<sup>178</sup>

### Identification d'une zone de tensions N°1

L'appellation même de travail de fin d'études en enseignement supérieur non universitaire porte des germes de tensions puisqu'il semble être un dérivé du mémoire universitaire sans en être un véritablement. Certes, le TFE se distingue du mémoire par sa nature et ses visées étant donné qu'il symbolise un processus de socialisation à orientation professionnelle mais ces

<sup>178</sup> Voir Annexe 12, Résultats 1.

éléments n'apparaissent pas clairement et donnent lieu à des confusions. En outre, l'éventuelle proximité entre le TFE et le mémoire professionnel exigé en France et dont l'apparition est plus récente (1991) reste à interroger.

De plus, le TFE relève de diverses formations socio-discursives et dépasse largement le cadre de l'enseignement supérieur non universitaire. Par conséquent, ce travail donne lieu à des pratiques diversifiées même s'il désigne unanimement le couronnement de la fin d'études tous niveaux d'enseignement confondus. L'utilisation d'une même étiquette pour désigner des réalisations différentes induit les acteurs concernés en erreur. Nous rencontrons d'ailleurs des difficultés dans notre pratique quotidienne : les étudiants qui ont rédigé un TFE en secondaire sont loin de se douter que le TFE qui leur est demandé en enseignement supérieur répond à des attentes plus spécifiques et plus complexes. Aussi, cette concurrence de désignations induit, selon nous, des malentendus pour tous les acteurs concernés et ce, au niveau de la définition, de la représentation, de ce que l'on pense qui est attendu et de ce qu'on peut attendre de l'exercice TFE.

## **1.2. Une officialisation spatiotemporelle**

Pour rappel, l'ensemble de la formation relevant de l'enseignement supérieur de Plein exercice a connu une très grande liberté académique avant la mise en œuvre du décret « de Bologne » du 31 mars 2004, ce qui peut expliquer une véritable disparité dans les pratiques liées au TFE. Dans les faits, le TFE en enseignement supérieur de Plein exercice a été tout d'abord initié par des professeurs diplômés de l'enseignement supérieur universitaire ou non. La mise en place du TFE remonte au milieu des années 1970<sup>179</sup>, elle a été initialement laissée à la libre appréciation de chaque pouvoir organisateur. La remise d'un TFE a ensuite été officiellement envisagée avec le Décret de 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles<sup>180</sup>, elle est devenue obligatoire avec le décret du 27 février 2003 portant sur les grades académiques dans les Hautes Ecoles. Les données que

---

<sup>179</sup> Cette information nous a valu des heures infructueuses de recherche dans le Moniteur belge car le TFE relevait d'une pratique implicite ; elle nous a été heureusement confirmée par P. Dangre et N. Collard (Service de gestion de l'enseignement supérieur- CFWB).

<sup>180</sup> Ce décret a été complété par D. 26-04-1999 ; modifié par D. 02-06-2006 ; D. 30-06-2006 ; abrogé par D. 30-06-2006 (en vigueur en 2009-2010).

livre le décret de 1995 restent assez laconiques<sup>181</sup> mais il a eu pour effet d'inscrire le TFE dans les activités d'intégration professionnelle au même titre que les stages et les travaux pratiques (Décret 1995, Ch. 1 pt 20). Le Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents va plus loin encore : il fixe la nature et les formes (écrite et orale) du TFE – signalons que l'adjectif « publique » figurant dans le décret de 1995 a été troqué pour celui d'« orale », ce qui nous semble livrer le TFE à un certain confinement. Ce décret de 2000 (ch. III, art. 15) élève le TFE au rang d'une recherche liée aux acquis de l'étudiant :

« Le travail de fin d'études est une production écrite personnelle et originale par laquelle l'étudiant de troisième année utilise ses acquis dans le cadre particulier du sujet qu'il a choisi de développer et de la recherche qu'il mène à ce propos. Il donne lieu à une présentation orale. »

Il en précise sommairement les modalités d'encadrement : « La supervision du travail de fin d'études est assurée par les maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs. » (Décret 12/12/2000, ch. IV, art. 21). Complété par la Circulaire du 20 juillet 2005, l'article 6 du décret de 2000 inclut la réalisation d'un TFE dans l'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche, il sous-tend « une initiation à la recherche, des notions d'épistémologie des disciplines et une préparation au travail de fin d'études ».

## **Identification d'une zone de tensions N°2**

Une confrontation entre la lecture de l'ensemble de ces textes de loi et la façon dont ils sont vécus révèlent des tensions et appellent deux remarques. La première est que les prescriptions relatives au TFE restent limitées à la formation initiale des enseignants, la section éducateur spécialisé n'ayant – jusqu'à présent – fait l'objet d'aucune mention particulière excepté la grille minimale jointe au décret du 2 juin 2006 qui attribue une place officielle au TFE. Or, le fait que cette filière d'études soit organisée dans la même catégorie pédagogique que les sections d'enseignement et qu'elle soit chapeautée par des enseignants intervenant dans les différentes sections de cette catégorie laissent supposer que les prescriptions relatives au TFE ont tacitement débordé leur cadre de prédilection. La deuxième remarque renvoie au fait qu'à

---

<sup>181</sup> Seul l'enseignement supérieur de type long a alors bénéficié d'indications plus précises quant à la nature et aux modalités de production, d'évaluation, d'encadrement du TFE (Décret 1995, Ch. III, art. 19).

ce jour encore, le travail de fin d'études n'a pas été véritablement défini, il fait l'objet de recommandations propres à chaque catégorie et sa conduite peut varier d'un département, d'une section à l'autre.

Notons qu'à la différence du TFE pensé en enseignement supérieur de Plein exercice, l'épreuve intégrée demandée en Promotion sociale a été plus rapidement officialisée et mise en œuvre, elle est cadrée et uniformisée au niveau de son agir-amont, elle est répertoriée dans les activités d'enseignement. En effet, l'enseignement de Promotion sociale est régi par un seul et même décret valable à la fois pour les niveaux secondaire (régime 1) et supérieur (régime 2), à savoir : la version coordonnée<sup>182</sup> du décret de 1991 portant sur l'organisation de l'enseignement de Promotion sociale. De la sorte, chaque filière est envisagée selon une logique de progression et s'organise autour d'unités de formation reprises dans un dossier pédagogique spécifique. Chaque unité comprend des cours « qui sont regroupés parce qu'ils poursuivent des objectifs communs et constituent un ensemble pédagogique au niveau de l'acquisition de connaissances et/ou de savoir-faire » (Décret 1991 : 3). Le décret de 1991 assure non seulement une continuité entre les diplômes A2 et A1 mais il offre aussi une harmonisation de l'ensemble de la formation d'éducateur spécialisé ainsi que de la pratique de l'unité « épreuve intégrée ». L'arrêté du 20 juillet 1993<sup>183</sup> précise d'ailleurs ce qui est attendu de cette épreuve, la manière dont elle s'organise, s'évalue et est sanctionnée :

« Cette épreuve a pour objectif de vérifier si l'étudiant maîtrise, sous forme de synthèse, les capacités couvertes par les unités déterminantes mentionnées au dossier pédagogique de la section ».

Sans parler des modalités d'accompagnement et d'évaluation qui sont nettement plus explicites qu'en Plein exercice et qui sont reprises dans le point « Programme pour la personne chargée de l'encadrement » : guider et accompagner l'étudiant dans son cheminement réflexif, le cadrer sa problématisation et le choix de ses référents, l'encourager à collaborer.

---

<sup>182</sup>La version coordonnée est une version dans laquelle toutes les modifications apportées par une vingtaine de décrets édictés depuis 1991 ont été incorporées dans la version initiale du décret.

<sup>183</sup> L'arrêté du 20 juillet 1993 portant sur le règlement général de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court et de régime 1.

A titre indicatif, nous avons interrogé des étudiants de Bac 2<sup>184</sup> sur les raisons pour lesquelles il leur est demandé de rédiger un tel écrit. Certes, cette question différait de peu de la question portant sur l'utilité d'un TFE<sup>185</sup> mais ces étudiants situés à mi-parcours de leur formation et non directement concernés par l'écriture d'un TFE, ont fourni des réponses parfois surprenantes. Leurs réponses nous sont utiles pour identifier d'autres **tensions** liées au TFE. En effet, quelques étudiants sont persuadés que le TFE est une « lubie » de l'institution, ils ne le rattachent pas à un décret ou une quelconque décision « supra »-institutionnelle (focus groupe). Tandis qu'un étudiant pense que le TFE sert à « *combler un peu la 3<sup>e</sup> année qui est maigre en cours* » (E2-20) ou qu'il fait tout simplement « *partie du programme* » (E2-15), que « *c'est comme ça dans chaque haute école* » (E2-18). En revanche, un grand nombre évoque le côté évaluatif du TFE. En outre, certains étudiants établissent un lien entre le TFE et la profession : « *pousser l'étudiant à s'informer car dans le métier de l'éducateur, il faut se tenir au courant* » (E2-40), « *être capable d'argumenter* » (E2-19), « *Pour nous habituer à réaliser ce genre d'écrit pour la vie future* » (E2-32). D'autres encore établissent un lien entre le TFE et la formation « *afin de nous investir au mieux pour la fin de nos études sur un sujet important* » (E2-26) ou alors, un lien entre le TFE et un retour sur capacités « *pour savoir si on s'est bien polymiquer, savoir plus sur la façon dont on réfléchi, se questionne* » (E2-6).

### 1.3. Une place dans le système institutionnel et pédagogique

Du côté institutionnel, le TFE a acquis une place légitimée par les textes de loi (voir notamment ci-dessus, point 1.2). Néanmoins, il connaît des modalités d'organisation et de reconnaissance différentes d'un enseignement à l'autre. Dans le cas de la Promotion sociale, l'épreuve intégrée correspond à la fois à l'ultime unité de formation (UF14) équivalant à 40 périodes et à un travail présenté à la condition d'avoir régulièrement suivi l'unité de formation et d'avoir obtenu les attestations de réussite de toutes les autres unités. Par contre, en Plein exercice, le travail de fin d'études est une activité d'enseignement obligatoire assimilée à un examen ; les étudiants le présentent lors d'une même session d'examens et ce, même s'ils n'ont donc pas validé l'ensemble de leurs cours. De plus, la liberté laissée aux pouvoirs organisateurs explique les différences existant entre les intitulés et les pondérations des grilles de cours, la tenue ou non de cours préparatoires à la rédaction du TFE.

---

<sup>184</sup> Questionnaire C adressé aux étudiants de Bac 2, question QC/Q3.

<sup>185</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4.

Du côté des professionnels-formateurs, les entretiens ont révélé que le cours de recherche appliquée en éducation spécialisée en Promotion sociale est réservé à la réalisation du TFE. La situation diffère en Plein exercice puisque certains professeurs abordent le TFE au sein de cours dévolus à la préparation du TFE ou de leurs cours de discipline sans que cela ne s'affiche explicitement dans la grille de formation tandis que d'autres estiment que le « *TFE relève de l'autonomie de l'étudiant* » (Ent 2).

### Identification d'une zone de tensions N°3

D'un institut d'enseignement à l'autre, la place du TFE est relative, ce qui alimente encore les tensions autour de ce travail. En effet, le TFE bénéficie ou non d'une préparation spécifique qui apparaît ou non dans les grilles de cours, il ne répond pas aux mêmes pondérations en ECTS :

Type d'enseignement	Etablissements de formation	TFE en ECTS (Bac 3)	Préparation au TFE (Bac 2) (heures/ECTS)	Préparation au TFE (Bac 3)
Promotion sociale	L'ensemble des instituts de formation			Cours de recherche appliquée
Plein exercice	HEB	9	10 (1 ECTS)	10 <sup>17</sup>
	HELDB	10		
	HECFH-M	12		
	HECFH-T	12	22 (1 ECTS)	
	HELHA	10	15 (1 ECTS)	45 (3 ECTS)
	HEPC	8		

Tableau 11 : Place du TFE dans la formation d'éducateur spécialisé

Entamons maintenant l'analyse du deuxième ensemble de critères définissant le genre-TFE.

## 2. Les conditions de réussite externes du TFE (ensemble B)

Les genres de discours répondent à une action langagière (Schneuwly 1998 : 160) dont dépendent finalement, leurs conditions de réussite. Qu'en est-il pour le TFE ?

## 2.1. Des contours pour une définition

Du côté institutionnel (niveau 1 et 2), les textes officiels et les guides ne livrent pas une définition claire du TFE mais ils offrent des éléments contribuant à en établir les contours. Le TFE y est défini comme un travail d'intégration, une production écrite personnelle et originale sur un sujet au choix. Il nécessite une réflexion aboutie et prend la forme d'une synthèse. Il n'est pas un *mémoire universitaire*, il n'est pas assimilable à une *monographie*, à un *journal de bord*, à une *compilation de références et d'expériences* ni à un *pamphlet* ou à un *essai* (ensemble des guides de l'enseignement de plein exercice) ni à une « *fiche signalétique* » (G-IJPL : 3). Mieux, il s'apparente à une *synthèse de recherche* voire à un *article scientifique*. Il présente une *étude réalisée au départ d'une expérience*, une *synthèse théorique critique et étayée par des expérimentations sur le terrain, des enquêtes, des analyses d'outils*. De plus, le TFE repose sur une évaluation écrite et une défense orale organisée devant un jury. Il est le lieu d'une articulation originale entre les acquis de formation théoriques et les acquis d'expérience d'un étudiant de troisième bachelier qui doit faire montre d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche. Il est lié ou non à une expérience de stage. Il est un exercice jugé difficile, un *travail de longue haleine* (G-HERS : 5), un « *défi essentiel qui demandera organisation, patience et courage* » (G-HERS : 4) mais aussi « *une véritable carte de visite de l'étudiant* » (G-IJPL : 3).

Notons que l'enseignement de promotion sociale précise ce qui est entendu par « originalité » du travail, à savoir : « *soit par la nature du problème étudié, soit par la manière de le poser ou de le résoudre, soit par le contexte et les circonstances dans lesquelles il est posé ou résolu* ». De plus, il semble que l'épreuve intégrée s'affiche – plus que ne l'est le travail de fin d'études – comme un travail d'intégration dans le sens où elle s'insère dans une vision globalisante et chapeaute l'ensemble de la formation.

Du côté des professionnels-formateurs, les propos que nous avons récoltés ne nous ont pas permis d'enrichir la définition proposée par la chercheuse C. Scheepers (2002 : 22) :

«Le travail de fin d'études est un écrit rédigé par un étudiant avec l'aide d'un promoteur au terme de l'enseignement supérieur. Ce travail s'inscrit dans un champ théorique ou professionnel précis. Il inclut des éléments théoriques et pratiques et est tout à fait personnel et original. Se basant sur des sources récentes et diversifiées, ce travail respecte les conventions

du genre. Le TFE poursuit une triple visée : contribuer à améliorer à l'enrichissement théorique d'un domaine, à améliorer les pratiques d'un secteur professionnel, à développer chez l'étudiant des compétences de chercheur. Le TFE fait l'objet d'une défense orale au cours de laquelle l'étudiant est amené à présenter les principaux résultats de sa recherche et à répondre aux sollicitations du jury sensé évaluer la qualité du travail fourni ».

Cependant, même si une de nos intervenantes définit le TFE comme « *un travail de recherche sur un sujet, ici ça porte sur une pratique* » (Ent 2), nous arrivons presque aux mêmes constats que C. Scheepers : le TFE est considéré, par la plupart des formateurs, comme un produit fini et peu comme un processus, il est défini en termes de contenu, de présentation. Pourtant, un semblant d'accord semble se dégager pour entrevoir le TFE comme l'occasion, pour l'étudiant, de faire un bilan sur ses années d'études et de fournir un apport personnel.. Notons que le discours des formateurs de Promotion sociale diffère quelque peu de celui des enseignants de Plein exercice en ce qu'ils définissent davantage le TFE en termes d'effets. Ainsi, pour les intervenants en enseignement de promotion sociale, le TFE est l'« *aboutissement d'un parcours de formation* », « *une dimension de la vie de l'étudiant* » (Ent 9b), « *un travail de métamorphose* » (Ent 10) qui offre la possibilité de « *sortir des chemins battus* » et « *agir autrement* » (Ent 9a), il s'impose comme « *une interférence avec la vie personnelle pour créer des ponts entre des mondes différents* », il est « *un véritable travail d'intégration de savoirs et de compétences* » (Ent 10).

Quant aux définitions du TFE proposées par les professionnels de terrain et les étudiants<sup>186</sup>, nous les avons traitées de façon à faire apparaître les caractérisants et les caractéristiques qu'ils attribuent à cet écrit. Aussi, les professionnels de terrain utilisent majoritairement les caractérisants « *travail* », « *étude* », « *réflexion* », « *aboutissement* » pour désigner le TFE. Mais, étonnamment, un grand nombre de professionnels associent le TFE à un « *rapport de stage* » alors que les finalités de ces écrits ne sont pas comparables. En revanche, un professionnel envisage le TFE comme un « *outil* » (P44). Les caractéristiques attribuées au TFE par les professionnels renvoient très majoritairement aux apports du TFE pour la formation et pour la formation. En effet, les éducateurs associent le TFE à une évaluation d'une évolution des connaissances acquises en formation. De la sorte, le TFE sert à la fois à « *concrétiser l'enseignement reçu pendant le cursus* » (P21), à la « *mise en critique de*

---

<sup>186</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

*différents concepts* » (P20), à aborder un « *sujet qu'on aurait pas forcément l'occasion de traiter* » (P 6) et « *qui peut encore être approfondi à l'avenir* » (P24).

Le TFE est plus rarement associé à une « *recherche* » mais le terme même est utilisé de façon ambiguë. En effet, il couvre deux réalités distinctes : il renvoie soit à la recherche documentaire, soit à une démarche de recherche qui sous-tend l'émission d'une problématique, d'une hypothèse, voire d'une expérimentation. De plus, un aspect du TFE souvent énoncé est la mise en place d'une articulation entre théorie et pratique, un approfondissement des connaissances sur un sujet. Viennent d'autres caractéristiques moins évoquées mais néanmoins représentatives de la profession et de l'identité professionnelle : l'occasion de « *mettre en place des outils pour aider des personnes en difficultés* » (P52), de « *mener une réflexion sur une situation dont on a pu être confronté durant nos stages/pratique professionnelle* » (P78), de « *donner son avis* » (P41), de se « *remettre en cause* » (P33), de « *réfléchir à l'éducateur que l'on est* » (P46), d'analyser et d'« *acquérir un regard critique par le recul* » (P42), de « *rédigé correctement* » et de « *s'exprimer clairement* » (P33), d'« *affiner sa pratique, de prendre du recul et de s'autodéfinir en tant que professionnel* » (P7). Certains établissent même un lien entre le TFE et la fin de la formation, ils voient ce travail comme une « *manière d'intégrer et de prouver les apprentissages de trois ans* » (P16).

Du côté des étudiants, qu'ils relèvent de Plein exercice ou de Promotion sociale, de Bac 3 ou de Bac 2, comme les professionnels, ils recourent en grande majorité au caractérisant « *travail* » pour définir le TFE. Néanmoins, ils voient, pour une grande partie, le TFE comme une « *synthèse, bilan, conclusion* » et le perçoivent comme un « *aboutissement* », une « *finalité des études* », l'« *apogée de notre parcours scolaire* » (E2-20). Six étudiants associent le TFE à un « *écrit professionnel* ». En revanche un étudiant considère le TFE comme une « *épreuve* ». Notons que certains étudiants de Bac 2 associent le TFE à un « *mémoire* » ou à un « *dossier* ».

Au niveau des caractéristiques énoncées, une majorité écrasante d'étudiants tout enseignement confondu, et bien plus marquée que du côté des professionnels, entendent le TFE comme l'évaluation de l'évolution de leurs acquis de formation. Ils insistent aussi fortement sur le lien entre le TFE et la profession qui peut être « *une carte d'identité significative* » (E73), « *montrer notre implication et projet pour la suite* » (E145), « *pouvoir*

*montrer à des professionnels que l'on est apte à présenter un sujet par rapport à notre future profession* » (E2-55). Ils évoquent aussi l'après-formation et la possibilité de se spécialiser, l'« *envie de se spécialiser par après* » (E20). L'articulation théorie-pratique est, elle aussi, très majoritairement évoquée. De plus, les étudiants – et davantage ceux de Promotion sociale – associent le TFE à la preuve de l'acquisition de connaissances. Une tranche significative d'étudiants, davantage marquée en Plein exercice, évoque aussi la réflexion, les avis à donner que suscite le TFE qui peut être entendu comme un « *moyen d'expression* » (E149). En outre, certains rappellent la possibilité de traiter d'un sujet qu'ils ont choisi. Enfin, mais très rarement, certains étudiants énoncent la possibilité de « *prendre conscience de notre savoir-être* » (E95).

#### **Identification d'une zone de tensions N°4**

Etant donné que le TFE renvoie à des conceptions, à des réalités définitionnelles hétéroclites, comment concevoir la rédaction d'un écrit quand il n'y a pas de consensus sur les caractérisants et les caractéristiques auxquels il devrait un minimum répondre ? En outre, un autre point de litige apparaît : qu'entend-on exactement par « recherche » ? S'agit-il de mener une recherche documentaire ou un travail de recherche en sciences humaines et sociales ?

Nous terminons ce point en relayant les propos de cette intervenante, ils ont le mérite d'offrir une transition avec ce que nous venons de développer et ce qui va suivre : « *On devrait prendre le TFE plus au sérieux mais il n'y a personne qui prend ça au sérieux. Pour les étudiants, c'est toujours une obligation : on doit faire un TFE... Les étudiants font les choses parce qu'ils doivent les faire mais ils ne se posent pas la question du sens, du pourquoi ils le font.* » (Ent 2).

## **2.2. Les finalités reconnues au TFE et ce qui en est attendu**

Du côté des institutions et des professionnels-formateurs, le travail de fin d'études et l'épreuve intégrée poursuivent la même finalité *institutionnelle* de certification et de professionnalisation. Cet aspect, nous le retrouvons tant dans les documents officiels qu'au travers du discours des formateurs, inspecteurs et autres acteurs interrogés.

Cependant, pour baliser plus précisément ce qui est **attendu** d'un TFE en général, nous avons repris la distinction entre *finalités générales* et *finalités particulières* opérée dans le décret de 1991 (article 7) de l'enseignement de promotion sociale. Nous l'avons croisée avec les propos tenus dans nos entretiens et les critères de délibération mentionnés dans les règlements des études, à savoir : la qualité d'intégration et d'exploitation des acquis scientifiques et professionnels exigée, l'originalité du travail, des critères d'ordre linguistique (en particulier, l'orthographe). Ainsi, le TFE en tant que genre inscrit dans un inter-discours poursuit des **finalités particulières** : la rédaction d'un travail de recherche relatif au travail de l'éducateur spécialisé intégrant tant les ressources théoriques, méthodologiques et pratiques acquises au cours des études que des recherches documentaires et réflexions personnelles. Le TFE poursuit aussi des **finalités générales** : il concourt à l'épanouissement individuel et au développement professionnel de l'étudiant, il vise sa meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire.

A la question, « à quoi sert le TFE », les formateurs le perçoivent comme un « *outil de travail réutilisable pour la vie professionnelle future* » (Ent 13), « *une trace* » sur les apports (Ent 5b), les apprentissages et les retours qu'en font les étudiants. Il est vu comme « *un moyen de changements des pratiques* » (Ent 10), « *un apport pour dépasser le niveau description/observation et de faire un lien entre un parcours personnel/professionnel et une question de départ* » (Ent 8), il offre la possibilité de réfléchir au sens de la pratique « *qu'est-ce que l'éducateur peut apporter à des publics présentant telles difficultés ?* » (Ent 2). En outre, comme la formation professionnalisante se doit de répondre le plus possible aux besoins et demandes des milieux socioéconomiques, éducatifs et culturels, le TFE devient, en principe, l'occasion de créer « *un lien entre le monde de la formation et le monde professionnel* » (Ent 12). Il « *devrait alors valoriser la formation et interroger le statut de l'éducateur* » (Ent 2). Des intervenants de Promotion sociale, et nous avons pu constater que leur discours était plus militant qu'en Plein exercice, vont jusqu'à entrevoir le TFE comme un « *combat social pour l'être humain et la profession* » qui in fine amène à « *faire bouger les représentations sociales du fait des techniques employées* » (Ent 9a). L'étudiant-éducateur est associé à un « *acteur de transformation, de changement* », il est « *là pour dire des choses mais aussi pour faire changer les choses, les pratiques* », « *sortir des sentiers battus et agir autrement* » (Ent 9a).

Du discours<sup>187</sup> des éducateurs de terrain et des étudiants, nous avons pu isoler, à partir des réponses qu'ils nous ont fournies, six grandes catégories d'intérêts en lien avec la démarche réflexive, la formation, la profession, l'écriture, le rapport à soi et le rapport à autrui. En règle générale, autrement dit pour une très grande majorité des étudiants et des professionnels éducateurs interrogés, les intérêts du TFE sont évoqués en termes d'approfondissement d'un questionnement, des observations et des analyses, de liens entre théorie et pratique (Démarche réflexive). Le TFE est aussi vu comme l'occasion de démontrer son professionnalisme, de diplômé, d'apprendre, de faire des liens avec les acquis de formation (Formation). De plus, le TFE est aussi considéré comme une bonne préparation à la vie professionnelle et à la découverte d'outils utiles pour l'accompagnement (Profession). De surcroît, le TFE peut aussi contribuer à la connaissance de soi, à la créativité, à l'innovation (Soi) et à savoir mettre des mots sur son vécu, sa pratique, améliorer ses écrits (Ecriture). Enfin, le TFE peut être source de partages et de découvertes (Autrui).

Du côté des étudiants de Bac 3, pour la plupart<sup>188</sup>, ils affirment que le TFE permet d'enrichir les pratiques de l'éducateur. Sur une échelle de 1 à 10, leurs réponses par rapport à l'utilité du TFE présentent une moyenne de 7,1 (pour les étudiants de Plein exercice) et 7,2 (pour les étudiants de Promotion sociale), les écarts-types se situant respectivement entre 1,7 et 1,9. Les étudiants sont très nombreux à affirmer que le TFE sert à diplômé et à évaluer des compétences. Néanmoins, le groupe des étudiants de Promotion sociale se démarque de celui de Plein exercice par le fait qu'il admet davantage que le TFE permet de faire des liens avec les acquis de formation, qu'il donne lieu à des apprentissages, qu'il participe à la démonstration des capacités professionnelles, à l'évaluation des capacités d'analyse, l'évaluation des capacités rédactionnelles.

Comme les professionnels de terrain, les étudiants de Promotion sociale établissent un rapport positif entre le TFE et la formation<sup>189</sup>. Sur une échelle de 1 à 10, ils présentent une moyenne de 7,4 avec un écart-type de 1,6. Par contre, les étudiants de Plein exercice se montrent plus mitigés, leurs réponses répondent à une moyenne de 6,2 avec un écart-type très important de 2,6. Il semble qu'en Plein exercice, les étudiants ne perçoivent pas l'utilité du TFE pour faire

---

<sup>187</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4a.

<sup>188</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4b.

<sup>189</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4c.

des liens avec leurs acquis de formation. Nous avons repris quelques propos d'étudiants<sup>190</sup> attirant l'attention sur des aspects tels que la contrainte que représente le TFE, ce qu'il génère : une « *source d'anxiété inutile* » (E148), « *source d'anxiété et de stress* » (E77), un « *élément de contrôle des acquis* » (E82), « *moyen de vérifier, de contrôler, de faire la pression pour tester les capacités* » (E87), ce qu'il implique : « *un travail qui demande plus d'efforts que jamais* » (E31), un « *travail conséquent* » (E2-33), une « *dernière mise à l'épreuve* » (E123). Remarquons qu'un étudiant (de Plein exercice) rappelle que le TFE peut aussi être source de « *satisfaction personnelle* » et un autre, de « *connaissance de soi* » (E103). L'idée de partager des idées avec autrui a été essentiellement mentionnée par les étudiants de la HELDB.

Dès lors, même si elles sont moins représentatives, certaines réponses<sup>191</sup> fournies par ces professionnels offrent des pistes intéressantes. Certes, les propos que nous avons repris ci-après ne représentent pas l'avis d'une grande majorité d'éducateur mais ils ont le mérite de décrire l'utilité « attendue » du TFE par le terrain et d'être en lien avec notre questionnaire de recherche et notamment, les littéracies critique et intégrative. Ainsi, l'écriture du TFE permet :

- En lien avec une démarche réflexive : un approfondissement des analyses et des connaissances théoriques, le TFE est alors vu en tant que « *très bon exercice de mise en situation de l'analyse à avoir sur le terrain* » (P2) ; une possibilité de réfléchir, le TFE servant « *A ne pas faire les choses sans réfléchir* » (P48) ; signalons que la nécessité d'argumenter, de se mettre en débat, de développer « *un esprit critique* » (P19) est elle aussi évoquée ;
- En lien avec la formation : une articulation entre théorie et pratique, entre formation et profession, un engagement dans la formation et la profession, « *le TFE prépare au métier de l'éducateur si l'étudiant a reçu les bases théoriques à l'école* » (P20) ;
- En lien avec la profession : une prise de recul objective ; une définition de la fonction d'éducateur, « *une meilleure définition du professionnel que je voulais devenir* » (P7) ; « *c'est un écrit élaboré, un tremplin pour la future profession qui amène à rédiger certains écrits (compte rendu, dossier à des services extérieurs,...)* » (P25) ; un positionnement professionnel, une « *maturité professionnelle* » (P39) ;

---

<sup>190</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

<sup>191</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4a.

- En lien avec autrui : la connaissance du public, la rencontre avec l'Autre ;
- En lien avec soi : une « *réelle satisfaction* » (P34) ; le développement de la confiance en soi, le « *dépassement de soi* » (P11), une connaissance de soi qui permet de « *prendre conscience de ses atouts, de ses points faibles, de son développement personnel, il peut faire bonne figure sur un CV* » (P30) ;
- En lien avec l'écriture et la communication écrite : la capacité à exprimer son action, à avoir « *une certaine aisance dans l'explication de mes travaux* » (P2) ; une préparation aux écrits professionnels, le TFE étant perçu comme un « *Entraînement, une habitude aux écrits, un drill* » (P42), il permet de « *se forcer à être clair, précis* » (P38) mais aussi « *cela permet de faire un texte long que l'on doit travailler avec les autorités* » (P10), la possibilité d'attirer l'attention sur l'importance de l'écriture, « *je pense que pendant les études d'éducateur on minimise l'importance de l'écrit durant la vie professionnelle alors qu'on en demande beaucoup* » (P32) et un autre intervenant de souligner, « *sinon pas besoin d'aller à l'école pour avoir un diplôme* » (P40).

Et du côté des étudiants de Bac 2, ce sont essentiellement les possibilités évaluatives et réflexives du TFE qui sont évoquées mais moins le fait qu'il donne accès au diplôme d'éducateurs. Les étudiants associent aussi le TFE à une mise en recherche. Seul deux étudiants rappellent que le TFE peut apporter une satisfaction personnelle et laisser une trace.

### **Identification d'une zone de tensions N°5**

Nous pouvons constater que l'utilité perçue, vécue du TFE tant pour l'exercice lui-même, que pour un enrichissement de la profession, de la formation ou pour une préparation aux écrits professionnels est loin d'être claire et clarifiée. Cette situation révèle un manque de transparence et engendre des investissements très différents de la part des acteurs concernés par la rédaction du TFE. D'ailleurs, si ces acteurs ne perçoivent pas l'utilité de ce travail, comment dès lors s'y engagent-ils de façon réflexive ? A ce propos, une intervenante nous a affirmé que « les déclics sur l'intérêt du TFE se font 5 ans, 10 ans après ou jamais » (Ent 2). C'est une des raisons pour lesquelles nous avons tenu à interroger les professionnels de terrain car si ces acteurs eux-mêmes ne perçoivent pas l'utilité d'un TFE pour la professionnalisation d'un étudiant, peut-être y aurait-il lieu de revoir l'exercice...

Passons maintenant à un autre aspect du TFE, celui de sa co-construction , co-énonciation.

### 2.3. Des partenaires en présence

Du côté institutionnel (de niveau 1 et davantage de niveau 2), le TFE prévoit la mise en présence de différents partenaires que nous avons distingués selon : les destinataires premiers et les destinataires seconds (G-HECFH-T : 8). Les premiers renvoient aux promoteur, lecteur, jury, étudiants de Bac 3 directement concernés par le TFE en tant que processus et produit. Les seconds recouvrent un public plus large composé d'étudiants, d'enseignants et de professionnels potentiellement intéressés par le produit-TFE.

En règle générale, les étudiants bénéficient de l'aide d'un **promoteur** aussi appelé superviseur, encadrant ou encore directeur de l'épreuve ; ils sont aussi confrontés à d'autres partenaires qui ont des rôles distincts : le lecteur et le jury. Le promoteur est un chargé de cours au sein de l'institution mais ne donne par forcément cours à l'étudiant qu'il suit, il participe à l'évaluation formative et certificative du TFE. Il est censé accompagner l'étudiant dans son cheminement réflexif, dans la construction de sa professionnalité : il conseille, critique, aide à la progression, valide la problématique, aiguille vers des personnes ressources, vérifie l'adaptation aux situations de travail, s'assure que le travail réponde bien aux attentes en termes de contenu, de forme et respecte les règles de déontologie. En outre, les rencontres avec les étudiants s'organisent à leur demande, les étudiants n'étant tenus à aucune obligation d'entrevue.

Quant au **lecteur**, soit il appartient au corps professoral, soit il est une personne extérieure appelée en qualité d'expert ; il relève souvent d'une autre discipline que celle du promoteur. Le lecteur est choisi ou non par l'étudiant, tout dépend de l'institution, et son rôle est variable : soit il est considéré comme une personne-ressource, il accompagne alors l'encadrant principal, il apporte une guidance complémentaire et il participe à des évaluations formatives tout au long de l'année, soit il n'intervient que pour l'évaluation sommative. Le **jury**, lui, est composé de trois membres minimum comprenant le promoteur, le lecteur, des enseignants intervenant dans l'institution ou des acteurs de terrain issus du champ éducatif et des disciplines associées ; cette constitution s'établit quelques semaines voire quelques jours avant les défenses. Le jury est mandaté officiellement pour participer à l'évaluation

certificative du TFE, il vérifie la bonne mise en œuvre des capacités d'analyse, de synthèse et de présentation de l'étudiant. Tous les membres du jury ont une voix délibérative, leur décision reste secrète et résulte d'un consensus. Une partie du jury – dont obligatoirement : le promoteur, le lecteur et un membre extérieur minimum – lit les TFE tandis que l'autre partie est reléguée à un rôle d'auditeur-évaluateur.

Cependant, une investigation du côté des professionnels-formateurs dresse le portrait d'une situation qui est loin d'être cadrée et idyllique. Une confrontation entre ce qui est prescrit (côté institutionnel de niveau 2) et les propos tenus par ces professionnels-formateurs appellent huit remarques.

Premièrement, le promoteur ne bénéficie d'aucune formation ni de mise à jour (didactique, pédagogique) pour assurer ses accompagnements de TFE ; généralement, il fait son écolage seul. Deuxièmement, s'il est attendu d'un promoteur qu'il « *apprivoise, montre que penser n'est pas dangereux* » (Ent 9), qu'il aide l'étudiant à « *se mettre en jeu/je, trouver les mots, gérer l'intensité émotionnelle* » (Ent 10), les limites de son intervention ne sont pas vraiment définies, cadrées et certains étudiants profitent de la situation. Aussi, la responsabilité du promoteur envers l'étudiant et l'institution est questionnée. Certains guides recourent à des mentions telles que : « *le promoteur n'est pas sélectionné pour sa sympathie* » mais parce qu'il est spécialiste dans un domaine particulier (G-HEAJ), il « *ne corrige en aucun cas l'introduction ni la conclusion générale* » (G-HEFF : 2) ou il « *ne fait pas le travail à la place de l'étudiant* » (G-HECFHT : 8) ou encore, la « *responsabilité du superviseur peut être déagée* » (G-HEVL : 6). D'ailleurs, certains souhaiteraient être dégages de cette responsabilité qu'ils trouvent trop lourde à porter ; la peur du jugement par l'étudiant ou par des collègues, la peur de ne pas se « *sentir assez compétent* » entraîne un stress supplémentaire dans la vie de l'accompagnateur. Signalons aussi que nombre de lecteurs et de promoteurs sont choisis en raison de leurs compétences linguistiques et pour les capacités qu'ils sont supposés avoir pour procéder à une vérification orthographique de leur TFE.

Troisièmement, les étudiants ne se donnent pas toujours la peine de préparer *méticuleusement* leurs entrevues (G-HECFHT : 12-13), ni de contacter leur promoteur, ils réalisent alors leur TFE de leur côté mais ils n'hésitent pas à indiquer le nom de leur promoteur et à le remercier pour son suivi. Cette situation pose un triple problème d'ordre de l'engagement, de l'évaluation et de l'éthique : le promoteur se voit contraint de voir apparaître son nom sur un

écrit qu'il n'a pas supervisé et dont il ignore le contenu ; l'étudiant n'a pas respecté son contrat de départ et ne s'est guère impliqué dans un processus de réflexion basée sur la co-construction des savoirs ; et de surcroît, personne ne peut attester que l'étudiant a bien réalisé lui-même son écrit. En outre, si les intervenants interrogés pointent le degré d'autonomie et la responsabilité de l'étudiant, s'ils insistent sur la mise en place d'une « *relation adulte-adulte* » (Ent 13) négociée, force est de constater qu'il n'en est parfois rien. D'ailleurs, comme le souligne le Délégué aux droits de l'enfant (Ent 11), les entrevues avec le promoteur ne sont pas obligatoires, « *les étudiants passent à côté* » et « *font ce qu'ils pensent qu'il faut faire* ». Pourtant, il y a souvent une marge entre la manière dont ce les étudiants se représentent le TFE et ce qui est attendu d'eux. Remarquons qu'un étudiant qui déciderait de ne pas consulter son promoteur prend d'énormes risques. Les formateurs interrogés sont d'ailleurs d'accord sur un point : c'est à l'étudiant à « *aller vers les possibilités de développement que lui offrent l'institution* » ; c'est à l'étudiant à « *se prendre en mains, à réaliser un travail d'écoute, parfois d'humilité, d'adaptation* ».

Quatrièmement, le nombre de TFE à suivre dépend des décisions des pouvoirs organisateurs des établissements de formation. Pour garantir le meilleur suivi possible, certaines institutions attribuent de 5 à 8 TFE maximum à un enseignant prestant un temps complet<sup>192</sup> ; ce qui représente un travail conséquent pour la charge de travail correspondante. Mais bien souvent, l'enseignant gère davantage d'étudiants. De plus, il n'a pas toujours la possibilité d'aller les visiter en stage. Cinquièmement, toutes les institutions ne communiquent pas à l'avance le nom des lecteurs. Or, connaître son lecteur offre la possibilité à l'étudiant d'avoir une personne ressource supplémentaire, de ne pas la réduire à un simple rôle d'évaluateur et surtout, de ne pas amputer la situation d'énonciation du TFE. Néanmoins, cette situation s'avère encore plus coûteuse en énergie.

Sixièmement, le promoteur peut ou non être le président du jury et intervenir dans la note finale du TFE. Cette implication pose pour certains un problème d'objectivité. Enfin, la constitution des jurys pose une double difficulté : les personnes extérieures appelées pour participer à l'évaluation du TFE sont généralement choisies en fonction de leur expertise, elles sont des professionnels de terrain voire d'anciens étudiants diplômés et sortis depuis plus de 4 ans. Ces personnes présentent des profils différents, les jurys ne sont donc pas tous égaux

---

<sup>192</sup> Un temps complet prévoit la prestation effective de 480 heures par année.

d'autant plus que les critères d'évaluation ne font pas toujours l'objet de précisions et que certaines « *situations de copinage* » ont été pointées du doigt, l'évaluation « *pourrait être biaisée* ». De plus, trouver des extérieurs spécialisés n'est pas toujours évident et les fidéliser dépendra de la qualité des TFE proposés, la pérennité n'est donc pas assurée.

Septièmement, signalons encore que les promoteurs et les lecteurs assurent un travail qui n'est pas toujours valorisé à leur horaire même si le décret du 12/12/2000 précise que « *La guidance du travail de fin d'études est valorisée à leur horaire en proportion du nombre d'étudiants de 3e année qu'ils supervisent.* » (ch. IV, art. 21). Aussi, soit les accompagnateurs reçoivent 15 heures au total, soit ils reçoivent de 1 à 3 heures par TFE encadré (c'est le cas de la HECFH), soit ils travaillent gratuitement « au bénéfice de la collectivité » (c'est le cas de la HEB). Or cette situation peut avoir des incidences dans l'engagement à suivre les TFE. D'ailleurs, certains intervenants affirment passer énormément de temps dans le suivi des TFE qu'ils jugent « *chronophage et énergivore pour l'enseignant qui désire réaliser un travail de qualité* » (Ent 2). Certains se disent même « *plus engagés que d'autres collègues* »<sup>193</sup> qu'ils trouvent peu investis mais il n'existe aucun moyen de mesurer la mise en place et l'efficacité d'un accompagnement.

Huitièmement, des tensions peuvent naître du manque de précisions quant aux rôles du promoteur, du lecteur. Certains étudiants profitent d'ailleurs de la situation pour user et abuser de la bonne volonté de leur promoteur ou lecteur pensés « *qu'on est payés pour ça !* » (Ent 2). Les propos recueillis auprès des étudiants de Bac 3<sup>194</sup> sur le **rôle** qu'ils attribuent au **lecteur** illustrent le manque de balises définissant les rôles et les devoirs des acteurs concernés par le TFE. Les discours de ces étudiants se répartissent entre cinq catégories de rôles : guider, enrichir, soutenir, évaluer et corriger l'orthographe. Une très grande partie perçoit le lecteur comme une personne pouvant renvoyer un regard extérieur, un avis sur l'écrit produit. Ainsi, le lecteur peut « *repérer les éventuels manquements* » (E23), apporter une « *aide supplémentaire* » (E110), de « *superviser tout au long de l'élaboration* » (E96). Une grande partie confine aussi le lecteur à un rôle d'évaluateur-lecteur (faisant partie de leur jury) de leur travail : « *donner un avis critique* » (E122), « *voir si je mérite mon diplôme* » (E155). Dans une moindre mesure, les étudiants attribuent au lecteur les facultés de les aiguiller vers de

---

<sup>193</sup> Ces propos nous ont été tenus par des enseignants de la HERS lors d'une réunion de travail sur le TFE en juin 2012.

<sup>194</sup> Voir Annexe 12, Résultats 6.

nouvelles lectures ou possibles pistes non encore explorées. Signalons que les étudiants de la HELDB se démarquent : ils insistent fortement sur le fait que le lecteur décèle les failles et critique le TFE. De plus, de nettes différences se marquent entre les étudiants de Plein exercice et ceux de Promotion sociale. En effet, ces derniers voient davantage leur lecteur comme un guide, une personne-ressource orientant leur travail. En outre, ils comptent pour la majorité sur l'aide du lecteur pour procéder à une vérification orthographique de leur texte-TFE, de « *vérifier la cohérence et l'orthographe* » (E118), ce que les étudiants de Plein exercice n'ont pas explicitement affirmé. Remarquons aussi quelques points négatifs soulevés par certains étudiants : la peur que le lecteur leur nuise, le fait qu'ils n'ont aucun contact avec leur lecteur ou que ce dernier est désigné juste avant les défenses.

Enfin, nous avons questionné les étudiants de Bac 2<sup>195</sup> sur les **ressources** mobilisables pour l'écriture d'un TFE. Leurs réponses se répartissent suivant cinq catégories : les personnes liées à l'institution et les personnes liées à leur lieu de stage, elles sont principalement citées ; les personnes faisant partie de l'environnement de l'étudiant qui sont, elles, très peu invoquées. Étonnamment, l'étudiant se cite lui-même comme ressource. Les groupes d'étudiants se distinguent en ce que ceux de la HEB attribuent un rôle déterminant à leur lecteur et qu'un étudiant mentionne le guide de l'étudiant pour la rédaction d'un TFE, ce qui s'explique puisque cela fait partie des dispositions de l'institution.

### **Identification d'une zone de tensions N°6**

Nous constatons que les rôles des acteurs, qu'ils soient formateurs ou étudiants, ne sont pas suffisamment précisés, ce qui entraîne des malentendus, voire un désinvestissement dans l'écriture du TFE. D'une institution à l'autre, les étudiants ne bénéficient pas des mêmes aides de la part de leur promoteur et de leur lecteur. En outre, une question reste posée : quelles sont les responsabilités du promoteur et du lecteur ?, jusqu'où leurs interventions doivent-elles aller ?, et que doivent-ils exactement assurer ? Visiblement, l'étudiant ne développe pas toujours des capacités d'autoguidage, d'autodirectivité, alors qu'elles sont essentielles dans son futur métier. L'étudiant ne semble pas non plus toujours proactif et enclin à rencontrer son promoteur. Or, aménager une co-énonciation, envisager un travail d'équipe et préparer minutieusement ses entretiens font aussi partie de la profession de l'éducateur spécialisé. De

---

<sup>195</sup> Voir Annexe 12, Résultats 7.

plus, les modes et les conditions d'évaluation n'assurent pas une véritable équité entre tous les étudiants. Le TFE reste l'épreuve finale d'un cursus, elle paraît déconnectée de l'ensemble de la formation alors que, finalement, elle s'avère être l'épreuve intégratrice des savoirs, des transformations de l'étudiant. Une évaluation concertée permettrait aussi de réduire les problèmes de conscience de certains promoteurs et de garantir un maximum de justesse. Enfin, des informations plus précises, voire la tenue d'une formation à destination des formateurs font malheureusement défaut dans la plupart des établissements de formation. Comment dès lors, assurer un travail de qualité quand règnent autant d'implicites ?

## **2.4. La temporalité du TFE**

Le TFE, parce qu'il est un produit institutionnel, s'inscrit inmanquablement dans une temporalité et répond à des balises chronologiques données par l'institution (niveau 2) et respectés par les professionnels-formateurs. Ainsi, le TFE est un travail réalisé et défendu au bout de trois années d'études minimum. Un même TFE ne peut pas être présenté plus de quatre fois, l'étudiant dispose d'un délai de trois ans pour le présenter. En principe, l'étudiant est amené à n'en produire qu'un seul sauf s'il entreprend un autre bachelier ou une année de spécialisation. La durée de la production d'un TFE ne s'étend généralement que sur quelques mois ; certains étudiants, pourtant, prennent quelques années pour le rédiger. Au regard des décrets, les dates de remise du TFE sont liées à la tenue des premières sessions (mi-mai) et des deuxièmes sessions (fin août et mi-janvier pour le Plein exercice, mi-novembre pour la Promotion sociale). La date de dépôt du TFE est obligatoirement affichée et l'étudiant qui présente son TFE est tenu de respecter un calendrier. Un non dépôt dans les délais impartis entraîne un ajournement dont les modalités sont fixées par le Règlement des études : tout retard est sanctionné, il entraîne soit une note nulle, soit un point par jour de retard retiré à la note finale du TFE. Le titre définitif est généralement communiqué quelques semaines avant la première session et les résultats des délibérations sont affichés dans les deux jours ouvrables. En cas de contestation relative à une erreur matérielle (uniquement), l'étudiant dispose de quelques jours pour introduire un recours.

## Identification d'une zone de tensions N°7

Les institutions cadrent les démarches administratives que l'étudiant doit respecter mais malgré ces balises, des tensions apparaissent. Ainsi, l'étudiant est invité à remettre dès la fin de son deuxième bachelier un formulaire reprenant le sujet qu'il abordera, le nom du promoteur, le titre provisoire voire un résumé de son projet et quelques références bibliographiques. En outre, selon les institutions, une liste reprenant les promoteurs, les lecteurs et les sujets de TFE peut ou non être affichée très tôt dans l'année aux panneaux d'affichage<sup>196</sup> de la section. De plus, au même titre que n'importe quel autre travail (rapport de stage, travaux,...), l'étudiant est censé informer son promoteur de l'état d'avancement de son travail. Cependant, si l'affichage officiel vers la mi-novembre d'une liste reprenant l'ensemble des sujets de TFE traités et des accompagnateurs permet à un étudiant qui n'aurait pas encore trouvé de promoteur ou de lecteur de réagir, nous avons pu constater qu'un tel affichage n'était pas monnaie courante dans les institutions. En outre, les étudiants gèrent très différemment leur écriture, ils ne soumettent pas forcément leurs avancements à leur promoteur et n'ont pas forcément de contacts avec leur lecteur. Aussi, d'octobre à mai, selon les institutions, le travail de l'étudiant peut ainsi être ou non fortement balisé, la remise d'écrits intermédiaires peut être ou non exigée, tout dépendra du promoteur. Signalons qu'en Plein exercice la mise en place de la rédaction des TFE présente des modalités différentes. En effet, les stages prévus en bac 3 ne se déroulent pas tous à la même période : d'une institution à l'autre, ils sont placés soit en tout début du premier quadrimestre, soit au second quadrimestre.

Nous avons interrogé les étudiants de Bac 2<sup>197</sup> sur les échéances qu'ils pensent devoir respecter pour l'écriture et la remise de leur TFE. Pour un peu moins de la moitié, ils ne peuvent pas répondre ; et les réponses fournies s'organisent autour de trois catégories : les échéances fixées par l'institution, par le promoteur et par les étudiants eux-mêmes. Pour la majorité de ceux qui ont répondu, ils se réfèrent aux dates fixées par l'institution et insistent sur le fait qu'ils doivent s'y prendre à l'avance. Un étudiant se montre évasif, « *on verra bientôt. Avant la retraite de préférence* » (E2-20) tandis que d'autres détaillent leur réponse : la remise d'un sujet, la remise d'un avant-projet, des rendez-vous avec le promoteur, la remise finale du TFE (E2-18).

---

<sup>196</sup> Aussi dénommés « valves ».

<sup>197</sup> Voir Annexe 12, Résultats 8.

Pour avoir une autre perception sur la façon dont sont vécues les échéances, nous avons aussi interrogé les étudiants de Bac 3 sur le moment où ils ont écrit leur partie théorique<sup>198</sup> et choisi leur lieu de stage<sup>199</sup>. Ainsi, 14 % des étudiants, tout enseignement confondu, affirment avoir rédigé leur partie théorique avant leur départ en stage, 42 % affirment l'avoir écrite durant leur stage et 44 % disent l'avoir rédigée après leur stage. Dès lors, nous pouvons interroger le véritable impact de la théorie sur ses possibles enrichissements de la pratique. Quant au choix de stage, il n'y a pas de différence significative entre les établissements mais deux tendances s'imposent : les étudiants qui ont trouvé leur lieu de stage deux mois avant de commencer et ceux qui l'ont trouvé cinq mois avant. Il nous reste encore à aborder l'aspect médiologique, la matérialité du TFE.

## **2.5. Une dimension médiologique du TFE**

L'aspect médiologique du TFE relève particulièrement du côté institutionnel (niveau 2). Il y est précisé que le texte-TFE existe obligatoirement en version papier (trois à sept exemplaires demandés selon les institutions) et très rarement en version électronique (sur CD-Rom). Le TFE est, dans tous les cas, un document dactylographié, paginé et mis en page. Certaines écoles vont jusqu'à préciser le type de reliure pour faciliter le stockage et éviter qu'il ne s'abime trop vite. Le TFE compte un minimum de quarante pages. Il peut se voir adjoindre d'un addenda reprenant une série de corrections et ce, pour les étudiants qui se seraient aperçus d'éventuelles erreurs après avoir déposé leur version définitive. En outre, le TFE répond à certaines normes écrites et coutumières : il exige une rédaction en français correct, une orthographe soignée et un respect des règles déontologiques. Il ne tolère pas la fraude ni le plagiat ; le TFE appelle à l'honnêteté scientifique. Aussi, l'étudiant ne se contente pas d'un seul avis, il doit recouper ses sources et référencer ses citations. Sa bibliographie est complète et reprend l'ensemble des ouvrages abordés dans le travail. Son corps (hors introduction, conclusion et annexes) compte de 40 pages à 70 pages, la police de caractère est de 12 en simple interligne ou non, les conventions bibliographiques à adopter ne sont pas toujours précisées. Quelques précisions sont introduites par l'enseignement de plein exercice. Par exemple, deux Hautes Ecoles mentionnent les normes Afnor, Apa et ISO 690. Certaines rappellent les procédés de citations, de référencements voire l'utilisation de la ponctuation.

---

<sup>198</sup> Voir Annexe 12, Résultats 9.

<sup>199</sup> Voir Annexe 12, Résultats 18.

Une seule école (c'est le cas de la HEB) développe davantage les techniques d'éditions utiles pour procéder à la mise en pages afin que le TFE soit un écrit harmonieusement disposé, elle va jusqu'à préciser la police, l'interligne, les dimensions des marges requises (G-HEB : 11) et recommander l'utilisation du blanc typographique pour aérer le texte (G-HEB : 8). Une liste des abréviations et de mots-clés peut également être fournie.

Le plus souvent, les TFE sont stockés à la bibliothèque de l'école ou dans une pièce servant à leur archivage (ces pièces peuvent aussi être des greniers, des débarras), ils sont consultables sur place ou sur réservation, parfois empruntables. Généralement, le TFE est destiné à être rangé mais non à être diffusé et de toute façon, il dépasse rarement le seuil de l'école comme s'il était destiné à mourir dans les murs de celle qui l'a vu naître. De plus, en ce qui concerne le dépôt en bibliothèque, la règle commune à tous les établissements est de mettre à la consultation les travaux ayant obtenu 70 % et plus ; les autres TFE sont archivés et non consultables. Tous les TFE, c'est-à-dire un voire deux exemplaires, sont archivés au sein des instituts pendant une durée de dix ans pour l'enseignement de plein exercice (mais cinq ans pour les TFE non admis) et de quatre ans pour l'enseignement de promotion sociale.

### **Identification d'une zone de tensions N°8**

La dimension médiologique du TFE révèle d'autres tensions non moins intéressantes. En effet, nous avons pu voir que le TFE reste confiné dans l'établissement dans lequel il est produit. Dès lors, l'étudiant qui écrit ne sera-t-il lu que par son jury. Or, cette situation n'est-elle justement pas un frein pour l'implication de l'étudiant dans son écriture ? car pourquoi l'étudiant fournirait davantage d'efforts sachant qu'il ne fait qu'un « *one-shoot* ». A ce propos, signalons quand même que 53 % des professionnels de terrain interrogés<sup>200</sup> disent disposer de TFE dans leur bureau, dans la salle de réunion ou dans un coin bibliothèque. Cette accessibilité à des TFE atteste qu'ils sont quelque peu consultables hors des murs de l'école et qu'un certain intérêt leur est porté. Ces professionnels se montrent pourtant mitigés face à la lecture de TFE<sup>201</sup>, ils rappellent que « de moins en moins d'étudiants sont rigoureux » (P24). Néanmoins, certains soulignent l'intérêt d'une telle lecture : « *j'adore lire les parties théoriques mais je n'ai pas toujours bien compris les parties pratiques, même si cela reste intéressant* » (P22), « *très intéressant surtout au niveau du cheminement de la personne* » (P42) tandis que

---

<sup>200</sup> Voir Annexe 12, Résultats 14.

<sup>201</sup> Question QB/Q15d.

d'autres se montrent ravis d'être impliqués dans la lecture d'un TFE, « *cela prouve que l'étudiant accorde de l'importance à notre avis* » (P31).

De plus, la contrainte en pages couplée au manque de temps pousse certains étudiants à faire du « remplissage ». Signalons aussi que, suivant les institutions, les stages ne se déroulent pas aux mêmes moments : soit ils se déroulent durant le premier quadrimestre du Bac 3 soit, ils sont prévus durant le deuxième quadrimestre. Or, face à des stages qui s'effectuent de février jusqu'à fin mai, certains intervenants craignent que les étudiants ne sachent pas convenablement s'atteler à l'écriture de leur TFE. Etant donné le fait que les étudiants ont eu tous leurs cours durant le premier quadrimestre, ils sont confrontés à deux logiques qui ne s'interpénètrent plus, ce qui augmente les risques de passer à côté de l'écriture réflexive requise dans un TFE.

Nous voyons à quel point l'écriture réflexive doit être entraînée ; les efforts à consentir pour l'écriture du TFE ne sont finalement qu'un aperçu des aléas du quotidien de l'éducateur. Quel professionnel sera l'étudiant qui n'a pas automatisé des réflexes réflexifs ? Dans cette perspective, ne serait-il pas plus intéressant de réduire la quantité de pages d'un TFE pour gagner en qualité ? Et plus encore, encourager les étudiants à rendre une version informatique pourrait contribuer à établir une base de textes commune et qui sait, encourager l'originalité des écrits et réduire les phénomènes de plagiat. Enfin adopter un système commun de normes de présentation pourrait éviter d'avoir des calibrages hétérogènes et des références multiformes.

## **2.6. Relations entre le TFE et les dimensions « qualité », « compétences »**

Du côté institutionnel (niveau 1 et niveau 2), d'après nos investigations, les textes institutionnels ne mettent pas en relation la production d'un TFE avec les démarches de qualité et le Référentiel de compétences. Seul l'enseignement de promotion sociale a fixé les compétences requises par la rédaction de l'épreuve intégrée (Décret 1991) : l'« *EI est liée aux compétences des modules du cursus, l'apprenant adulte démontre qu'il est capable de mobiliser des compétences disparates de son enseignement modulaire et d'en faire un tout cohérent* » (Ent 13). Ces compétences sont au nombre de six, elles sont associées à des

capacités terminales et à des critères déterminant le degré de maîtrise, le seuil de réussite. Elles requièrent la définition d'une question centrale liée à une situation socioéducative et le choix d'une méthode de recherche, l'articulation entre les savoirs théoriques et méthodologiques, un positionnement par rapport aux fonctions de l'éducateur, la prise en compte de diverses dimensions (socioéconomique, familiale, institutionnelle,...), un bilan de compétences. L'Épreuve intégrée permet de vérifier l'acquisition des capacités et compétences répertoriées dans le dossier pédagogique et sa dimension disciplinaire semble être davantage prégnante. En outre, elle vise la « *formation continue* » de l'étudiant et s'inscrit davantage comme un « *processus de réflexion et d'analyse* » (G-IJPL : 3), elle peut aussi « *participer à la création d'un savoir et d'un savoir-faire utile* » (G-IJPL : 3).

Du côté des professionnels-formateurs, même s'il existe un profil de formation reprenant l'ensemble des compétences à maîtriser en fin de cursus, nos intervenants hors Promotion sociale ont très peu abordé les compétences si ce n'est pour insister sur le fait que l'étudiant doit prouver sa compétence à être un éducateur spécialisé. Peut-être est-ce dû au fait que le plein exercice ne connaît pas, de façon généralisée, l'organisation du cursus en modules organisés autour de grandes compétences mais il semble que la situation devrait changer pour septembre 2014 avec le Décret Paysage (janvier 2013). Et, du côté des professionnels de terrain et des étudiants, les propos que nous avons récoltés au travers de nos questionnaires ne renvoient jamais au Référentiel de compétences ni aux démarches de qualité. Le terme « compétences » est uniquement lié aux compétences professionnelles, linguistiques, rédactionnelles, de savoir-être.

### **Identification d'une zone de tensions N°9**

Si les institutions, les formateurs et les étudiants n'établissent pas un lien spontané avec le Référentiel de compétences des éducateurs et le TFE, nous pouvons nous demander si le TFE reste un écrit scolaire parmi d'autres et s'il a des réelles vertus de professionnalisation. Nous pouvons aussi nous demander à quelle logique de formation le TFE se rattache. En outre, le fait qu'aucun lien ne soit établi avec le contrôle qualité reste interpellant lui aussi. Comment se fait-il que le TFE ne soit pas pris en considération dans les propos des acteurs ni dans les critères de contrôle de la Qualité (AQES) alors qu'il est un diplôme ? Nous pouvons nous interroger sur l'adéquation d'un tel travail avec la dimension européenne de l'éducation car le TFE sert-

il vraiment à préparer des professionnels éclairés, critiques, réflexifs ? Et si oui, sur quelles bases pouvons-nous l'affirmer ?

Après avoir investi les discours portant sur les « pourtours » du TFE, nous nous préoccupons de ses « atours ».

### **3. Les formats et formes du TFE (Ensemble C)**

Les différents ensembles de critères que nous venons de présenter influencent les conceptions des acteurs concernés par la rédaction du TFE et notamment, par rapport à la façon dont ils vont structurer les données et la façon dont ils vont retenir des caractéristiques pour se le représenter. Leurs conceptions vont ainsi influencer le format et la forme que ces acteurs vont octroyer au TFE.

#### **3.1. Des réalisations formelles**

Du côté institutionnel (niveau 1), nous n'avons trouvé aucune indication portant sur la forme que devrait prendre un TFE si ce n'est qu'il est apparenté à un article scientifique. Du côté institutionnel (niveau 2), les règlements des études ne sont pas plus éloquents. Par contre, les ouvrages publiés et les guides que nous avons consultés proposent pour le TFE une certaine stabilité formelle. Comme pour tout travail académique<sup>202</sup>, sa structure type se compose de trois grandes parties : une introduction, un développement et une conclusion. Elle comprend aussi des parties complémentaires communes ou spécifiques à certaines institutions. Le TFE s'avère être un écrit particulier et normé :

---

<sup>202</sup> Nous revenons sur ce que nous entendons par écrit académique dans le Chapitre 6.

<b>Couverture</b> (selon en modèle généralement fourni)	
	<i>Page blanche</i>
	<i>Fiche signalétique</i> (comprenant un résumé et des mots-clés)
<b>Page de garde</b> ou <b>page de titre</b> (reprenant les données obligatoires de la couverture, sans illustration)	
<b>Remerciements, dédicaces</b>	
<b>Table des matières</b> (comprenant les pages d'annexes)	<i>Sommaire</i>
<b>Introduction</b>	<i>Avant-propos</i>
<b>Développement/corps/texte divisé en plusieurs parties</b>	
<b>Conclusion</b> (ou aussi Conclusion générale)	
+	<i>Abstract</i> (250 mots) accompagné de 10 mots-clés maximum et placé après la conclusion
<b>Bibliographie</b>	<i>Glossaire</i> (avec renvoi aux pages concernées)
	<i>Index</i>
	<i>Liste des annexes</i>
<b>Annexes</b> (parfois limitées en nombre de pages <sup>34</sup> )	<i>Table des matières</i>
<b>Quatrième de couverture</b>	<b>Quatrième de couverture</b> <i>comprenant un résumé</i>

Tableau 12 : Structure type d'un TFE<sup>203</sup>

Ces différents éléments sont relayés par le discours des professionnels-formateurs. Néanmoins, des propos qui nous ont été tenus, nous avons répertorié plusieurs cas de figure<sup>204</sup>. Certains intervenants de Plein exercice décomposent le corps du TFE en deux parties distinctes : une partie théorique, une partie pratique. D'autres trouvent ce découpage désuet et insistent sur l'articulation effectuée entre les savoirs de formation, les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels. D'autres encore inscrivent le TFE dans une recherche-action, ils proposent une formulation type à respecter, avec présence obligatoire d'indicateurs, d'hypothèses et de solutions. Dans ce cas, le TFE comprend deux parties : l'une retraçant la recherche-action menée dans le cadre d'un stage ; l'autre, réflexive, proposant une mise à distance avec explicitation des outils mobilisés et une « analyse méta ».

Les discours des professionnels éducateurs en poste et des étudiants mettent en avant d'autres éléments<sup>205</sup>. D'ailleurs, quatre grandes catégories de réponses apparaissent : les parties du TFE (introduction, corps,...), des éléments propres au contenu du TFE (présentation de

<sup>203</sup> Les éléments communs aux institutions sont repris dans la colonne de gauche en caractère gras, les éléments divergents apparaissent dans la colonne de droite.

<sup>204</sup> Ces découpages sont visibles dans les analyses effectués au sein du corpus de TFE, voir Chapitre 5.

<sup>205</sup> Voir Annexe 12, Résultats 2.

l'institution, présence d'une partie théorique et d'une partie pratique, des évaluations), des éléments liés à la démarche de mise en recherche (question de départ, méthodologie, hypothèse, technique d'entretien, indicateurs) et les séquences textuelles attendues dans les écrits professionnels (description, explication, justification, évaluation).

Aussi, les professionnels de terrain mentionnent, pour la plupart, les grandes parties qui composent le TFE (introduction, corps, conclusion, bibliographie, annexes) mais leurs réponses, contrairement à celles des étudiants, - se centrent davantage sur « texte » et moins sur la structure<sup>206</sup>. Pour une bonne moitié des éducateurs, une distinction est opérée entre une partie théorique et une partie pratique que ces derniers lient au vécu de stage ; l'importance de la présentation de l'institution est d'ailleurs soulignée. Néanmoins, un intervenant précise qu'« *il faut mêler théorie et pratique* » (P4) ou que le TFE offre une « *analyse qui apporte un nouveau regard sur la pratique, distanciation par rapport à la pratique, abstraction* » (P42). Mais les professionnels éducateurs attirent surtout l'attention sur les démarches à observer pour construire le texte-TFE et notamment, sur la présence de références théoriques pour lesquelles « *il faut consulter de nombreux ouvrages* » (P26), « *faire beaucoup de recherches et se documenter sur un sujet* » (P34), « *bien structurer le travail et avoir de bonnes références* » (P48). Ils évoquent aussi l'utilité d'un « *apport d'infos innovantes* » (P44) ou encore d'un « *état des lieux, une programmation de l'action et une réflexion qui conduit à une conclusion* » (P20). Signalons que plus que ne le font les étudiants, les éducateurs établissent des liens entre le TFE et les opérations requises pour rédiger les écrits professionnels<sup>207</sup> : ils insistent sur des aspects tels que : l'approfondissement des analyses et des observations, l'approfondissement de connaissances théoriques, la motivation des choix énoncés, la prise en compte du public, et aussi, l'« *autocritique, autodéfinition, une définition du métier* » (P7), la mise en place de « *communications avec les divers intervenants* » (P41). Enfin, certains insistent sur l'aspect réflexif du TFE et surtout en termes d'*originalité* (P7), d'*avis personnel* (P38) et d'*objectivité* (P24).

Du côté des étudiants, pour une grande majorité, ils invoquent la présence d'une introduction, d'une conclusion, de références théoriques et surtout, d'une partie théorique et d'une partie pratique ainsi que la présentation de l'institution. Les étudiants de Promotion sociale

---

<sup>206</sup> Ce que nous pouvons confirmer en comparant les univers de références des discours des professionnels et des étudiants, voir Annexe 12, Résultats 2/Constellations opérées par le Logiciel Tropes.

<sup>207</sup> Voir aussi Annexe 12, Résultats 4.

soulignent particulièrement la nécessité d'articuler théorie et pratique, recourir à une méthodologie et de proposer des pistes d'action. Ces derniers font aussi davantage référence au public qu'ils accompagnent, nous n'avons trouvé que quelques occurrences : « *anamnèse du public* » (E15), « *analyse de la population* » (E155). Quant aux étudiants de Plein exercice, ils insistent surtout sur le fait que le TFE sert à évaluer, analyser, procéder à un bilan ; ils font aussi davantage de liens avec leur vécu en stage. En outre, seuls les étudiants de la HELHA ont, en masse, recours aux termes clés de la recherche. Notons aussi qu'un seul professionnel et un seul étudiant font mention des « *remerciements* » (P25), (E102).

Enfin, la **défense orale** s'avère être une étape importante dans la production d'un TFE puisque c'est d'elle que dépendra la note finale de ce travail. La défense orale répond à un déroulement uniforme : l'attribution d'une cote pour le travail écrit, la défense en tant que telle, la délibération en huit clos et l'attribution d'une note pour l'oral, la communication de la note globale par le président du jury, la communication du résultat final à l'étudiant. La défense dure environ 30 minutes, elle comprend deux grands moments : une première partie ne dépassant pas 15 minutes au cours de laquelle l'étudiant prend la parole et expose de façon synthétique le travail qu'il a réalisé, il pointe des éléments intéressants, apporte des éléments supplémentaires et des prolongements possibles (pistes d'amélioration, de remédiation) ; une deuxième partie durant laquelle l'étudiant est confronté aux commentaires, questions du jury qui ont lu le travail, écouté l'exposé et qui l'interroge sur les *fondements théoriques des solutions* qui ont été *choisies* par l'étudiant. La note finale est obtenue par la moyenne pondérée de l'évaluation de l'écrit et celle de l'oral. La répartition des points se fait généralement comme suit : 60% pour l'écrit et 40% pour l'oral. Pour réussir, l'étudiant doit avoir obtenu au moins 60 % à son TFE et 60% pour l'ensemble des cours ou des unités de formation.

Du côté des formateurs, la défense orale du TFE est surtout considérée comme un « *moment durant lequel l'étudiant sort de son texte* », elle n'est en aucun cas une « *lecture de la table des matières* » (Ent 12). Un intervenant insiste d'ailleurs sur l'aspect fondamental de la défense qui est, selon lui, « *le gage d'un travail personnel car on peut faire faire son TFE par quelqu'un d'autre mais un examinateur suffisamment perspicace s'en rend vite compte* » (Ent 9), il est bien entendu que « *l'institution doit pouvoir s'assurer que l'étudiant a lui-même mené son travail même s'il peut être aidé pour l'orthographe* » (Ent 8). La défense permet aussi de vérifier la maîtrise de la langue, la précision et la variété du vocabulaire

professionnel, la qualité et la dynamique de la prise de parole en public ainsi que la capacité de décentrement de l'étudiant.

Du côté des professionnels de terrain, ils insistent sur la maîtrise du sujet exposé et la possibilité d'aller au-delà de son texte mais certains signalent que la défense, « *elle n'offre pas toutes les mêmes chances aux étudiants* » (P44) tandis que d'autres affirment que « *cela permet de voir si l'étudiant a assimilé son sujet ainsi que la pertinence de son discours* » (P39), « *cela stimule* » (P40). Un intervenant affirme : « *certains travaux exceptionnels, beaucoup de travaux médiocres* » (P23). Quant aux étudiants, la défense est essentiellement développée en termes de « gestion du stress ».

### **Identification d'une zone de tensions N°10**

La lecture des réponses des éducateurs de terrain et des étudiants révèle une grande disparité dans les réponses. Force est de constater que les différentes parties constituant un TFE sont loin de répondre à un consensus. Une telle situation influe sur la qualité des productions TFE et ce, pour plusieurs raisons.

Premièrement, chacun a son idée sur ce qui est attendu d'un TFE, les formateurs comme les professionnels ou les étudiants ne partagent pas les mêmes conceptions, les discours peuvent donc être discordants. Dès lors, et la situation n'est pas rare, que faire à la place d'un étudiant qui serait amené à changer de promoteur et à qui l'on distille des informations divergentes ? Ou encore, que dire à des étudiants qui auraient reçu telles informations d'un professeur de discipline et à qui le promoteur tiendrait d'autres propos ? Deuxièmement, le manque de clarté rend impossible la construction de sens autour d'un « donné TFE », difficile – sans être perspicace – d'envisager le TFE comme un processus, comme un engagement réflexif. Troisièmement, le TFE risque d'être réduit à un simple « produit » obligatoire dont les normes ne sont ni établies ni fixées, comment alors ne pas tomber dans le « manque de rigueur » constaté par les professionnels de terrain ? Quatrièmement, l'exercice oral du TFE pose lui aussi des problèmes. Tout d'abord, les jurys (notamment en Plein exercice) ne reçoivent pas toujours préalablement les critères d'évaluation, leurs attentes diffèrent selon leurs parcours et leurs formations. Ces critères ne sont d'ailleurs pas toujours précisés en début de défense, nous pouvons nous demander comment le jury se prononce pour évaluer... De plus, la répartition des points peut différer. Par exemple, au CESA, c'est l'étudiant qui a le

loisir de choisir la répartition des points, seul le président en est au courant avant la défense ; la cotation se fait sur 160 points dont la répartition peut varier : 80 points pour l'écrit, 80 points pour l'oral ; 60 points pour l'écrit, 100 points pour l'oral ; 100 points pour l'écrit, 60 points pour l'oral. En outre, les écrits de délibération peuvent aller d'une fiche de points sommaire à la rédaction d'un procès-verbal étayé, les traces évaluatives ne participent guère à l'assurance de la qualité de la formation.

Par ailleurs, une note favorable peut être octroyée à un TFE qui ne répond pas au seuil de compétences attendu, les motifs invoqués sont alors : la prise en compte de la régularité de l'étudiant dans ses rencontres avec son promoteur voire le fait que l'étudiant présente le profil d'un « *bon éducateur* » (Ent 1). Une intervenante signale aussi que le promoteur est parfois sujet à des accès de pitié, à des pressions de la part de collègues ou entretient des relations de copinage, elle souligne aussi la peur d'un recours éventuel ou la peur d'être pointé du doigt, d'être remis en question (Ent 2). Le Délégué des droits de l'enfant rappelle, lui, « *la pression de faire arrêter un étudiant que pour son TFE* » (Ent11). Il n'hésite d'ailleurs pas à préciser que « *comme employeur, il ne les engage pas* ».

Dès lors, que couvre exactement la note d'un TFE sachant qu'un bon oral peut compenser un écrit médiocre ? Plus encore, l'institution, les formateurs prennent-ils leurs responsabilités sachant qu'accepter de faire réussir un étudiant qui n'aurait pas atteint les compétences minimales attendues dans l'écrit TFE et sa présentation orale ne lui assure pas nécessairement un avenir professionnel ? Quels sont alors les réels bénéfices du TFE en tant que « rite de passage » ?

### **3.2. Les statuts du TFE**

Du côté institutionnel (niveau 1 et niveau 2) et des professionnels-formateurs, considéré à la fois comme une commande institutionnelle, comme un lieu de questionnements et de confrontation de points de vue entre la formation et la profession, le TFE est doué d'un statut complexe. Par le fait même qu'il donne accès au diplôme, il est un outil institutionnel. Ensuite, il est aussi un objet communicable, c'est-à-dire un objet lisible, clair et compréhensible, et un objet discutable puisqu'il prête à des échanges d'ordre formatif et évaluatif. De plus, le TFE se veut être un outil professionnalisant aidant l'étudiant à devenir

plus conscient des actions qu'il met en place et les valeurs qu'il véhicule (G-HERS : 4). De surcroît, doté d'un statut juridique, le TFE est la propriété conjointe de la Haute Ecole, du promoteur et de l'étudiant ; il implique un ou plusieurs auteurs identifiés, un respect nécessaire de la propriété intellectuelle (toute tentative de fraude ou de plagiat étant sanctionnée) et il peut aussi faire l'objet d'une demande de confidentialité de la part de l'institution où l'étudiant a effectué son stage.

Du côté des professionnels de terrain et des étudiants, ce sont surtout les aspects institutionnel, diplômant et communicable qui sont mis en avant. Deux interventions méritent d'être mentionnées<sup>208</sup>, elles rappellent que le TFE est un écrit institutionnel, qu'il est « *un sujet choisi en rapport et en accord avec l'institution* » (P2) et qu'il symbolise un rite de passage, « *une reconnaissance des capacités par les pairs* » (P42).

### **Identification d'une zone de tensions N°11**

Etant donné que les statuts juridiques, intellectuels du TFE ne sont pas toujours explicites ou explicités clairement (si ce n'est l'interdiction de plagiat), les acteurs concernés ont tendance à oublier leurs responsabilités et les véritables exigences et implications nécessitées par l'écriture du TFE. L'étudiant perd souvent de vue qu'en déposant son TFE, il engage sa responsabilité mais aussi celle de son promoteur et celle de l'institution de formation. L'exercice TFE rappelle une réalité du terrain : tout écrit a un statut et l'éducateur qui écrit prend en compte la situation d'énonciation dans laquelle il se trouve, il soigne les propos qu'il transmet ; s'il en est autrement, ce dernier prend le risque de se discréditer mais surtout de discréditer l'Autre qu'il accompagne et l'institution dans laquelle il intervient. Cependant, une question reste posée : pourquoi un promoteur devrait-il laisser apposer son nom sur la couverture d'un écrit qu'il n'a jamais supervisé ? peut-on cautionner un étudiant qui n'a jamais pris la peine de rencontrer son encadrant, même si nous savons que ces rencontres ne sont pas obligatoires ? Les termes du contrat TFE ont véritablement besoin d'être précisés. Enfin, il semble que le TFE exige une opération de revalorisation de son statut. Une reconnaissance du travail des encadrants, une publication publique du TFE ou une évaluation effectuée par un Comité de lecture, un lien plus marqué entre formation et profession pourraient très certainement aider à prendre l'exercice TFE plus au sérieux.

---

<sup>208</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

### 3.3. Les types d'écrit auxquels est rattaché le TFE

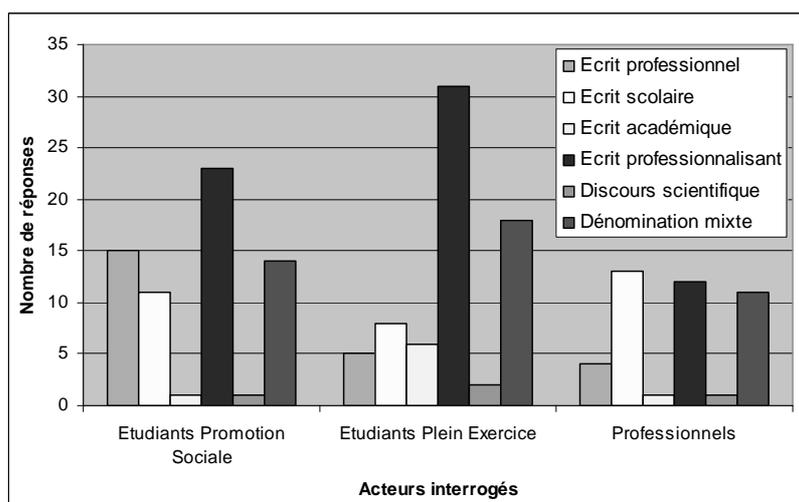
Du côté institutionnel (niveau 1), le TFE est apparenté à un article scientifique sans plus d'explicitation. Du côté institutionnel (niveau 2), les règlements et les guides attribuent au TFE un caractère professionnel et professionnalisant par le fait même qu'il s'inscrit dans un bachelier professionnalisant, qu'il est directement lié à des pratiques professionnelles et que la réflexion qui y est menée vise une amélioration de ces pratiques. Les guides attribuent aussi au TFE un caractère scientifique considérant que cet écrit s'appuie sur un processus de problématisation, sur une récolte et une analyse réflexive de données empiriques et théoriques. De ce fait, le TFE implique une recherche contextualisée et requiert un positionnement en fonction de la pratique.

Quant aux professionnels-formateurs, ils rappellent que le TFE « *encourage la réflexion* » (Ent 9a), qu'il est un « *condensé des trois années de formation avec un point de vue critique* » (Ent 9b), qu'il est une « *démarche intellectuelle portée sur la création scientifique* » (Ent 12). Pour la plupart, ils associent le TFE à un écrit scolaire et scientifique. Certains soulignent la présence d'une problématique, la mise en place d'une démarche de recherche (Ent 5a, Ent 3), ils exigent la mise en place d'une méthodologie liée à la recherche-action suivie (Ent 3) en ce qu'elle « *encourage et favorise une démarche plus engagée* » et qu'elle requiert « *une conceptualisation des outils mobilisés et des indicateurs* ». D'autres encore insistent sur « *la nécessité de l'avancement d'une thèse* » (Ent 2) pour « *affiner les points de vue et interroger la théorie par des données empiriques* » (Ent 5b). Un autre intervenant compare le TFE à un « *travail de métamorphose* » autour d'une problématique et au travers duquel « *l'étudiant découvre, s'ouvre à de nouveaux savoirs, s'enrichit, se construit* » (Ent 10) ; le TFE offre dans ce cas « *une dimension de la vie de l'étudiant enrichie* » (Ent 10).

En règle générale, les formateurs attendent que le TFE se construise autour d'une problématique, d'un questionnement de départ, d'« *un éclairage par un apport théorique qui permet de sortir du niveau descriptif* » (Ent 8) ; ils mentionnent ou non la présence d'une hypothèse. Certains disent inscrire les étudiants dans une démarche de recherche relevant des sciences humaines. Nous constatons que pour la plupart des professionnels-formateurs, ce sont les dimensions scientifiques de l'écrit qui sont surtout mises en avant. Néanmoins, les dimensions professionnelles, professionnalisantes restent en suspens et certains intervenants vont jusqu'à se demander : « *Mais l'écrit évalue-t-il la pratique ?* » (Ent 9b) ou encore

« *Qu'est-ce qu'on évalue par rapport à la profession dans un TFE ?* », « *Y a-t-il moyen de déterminer ce qu'est un bon éducateur à travers un écrit ?* » (Ent 9a) ou à affirmer que « *le TFE est un écrit scolaire qui devrait être professionnalisant mais je ne pense pas que les étudiants prennent conscience que ça les professionnalise.* » (Ent 2).

Nous avons aussi questionné les professionnels de terrain et les étudiants sur le type d'écrit auquel ils rattachent le TFE, à la différence près que leur ont été soumise une série d'items précis<sup>209</sup>. Aussi, 33 % de l'ensemble des acteurs interrogés associent le TFE à un écrit professionnalisant, 16 % à un écrit scolaire et 12 % à un écrit professionnel ; seuls 2 % identifient le TFE comme un discours scientifique. Par contre 21 % utilisent une « appellation mixte » : 5 % considèrent le TFE comme un écrit professionnel et professionnalisant, 8 % comme un écrit scolaire et professionnalisant ou encore, 8 % comme un écrit scolaire et professionnel. Il est intéressant de constater que pour les professionnels, le TFE reste essentiellement un écrit scolaire et académique (29 %) et un écrit professionnalisant (25 %) mais il n'est pas vraiment repris dans les écrits professionnels (8 %). Du côté de l'ensemble des étudiants, le TFE apparaît être surtout un écrit professionnalisant et davantage pour les étudiants de Plein exercice (41 %) que pour ceux de Promotion sociale (29 %). Les deux groupes d'étudiants se distinguent néanmoins, les étudiants de Promotion sociale associent plus aisément le TFE à un écrit professionnel (19 %) que leurs collègues de Plein exercice (7 %). En revanche, les étudiants de Plein exercice associent plus le TFE à un écrit scolaire et académique (19 %) que ceux de Promotion sociale (15 %).



**Figure 15 : Type d'écrit auquel est rattaché le TFE (perçu par les étudiants de Bac 3 et les professionnels de terrain)**

<sup>209</sup> Voir Annexe 12, Résultats 10.

## **Identification d'une zone de tensions N°12**

A quel type d'écrit le TFE se rattache-t-il exactement ? Les réponses montrent un flou artistique et des représentations multiples. Pire, les représentations qu'ont les formateurs sur ce que pensent leurs étudiants ou *vice versa* donnent lieu à des écarts de compréhension souvent difficiles à combler si bien que pour les uns, le TFE se construit autour d'un raisonnement scientifique, d'une problématique, d'hypothèses tandis que pour d'autres, ces éléments n'apparaissent pas clairement. La plupart des interviewés stipulent l'importance d'une pensée réflexive, d'un positionnement, d'une professionnalisation par l'écriture, parfois même d'une conceptualisation mais qu'en font-ils et que font-ils réellement ?

### **3.4. Les contenus d'un TFE**

Par contenu, nous entendons ici tout ce qui peut être exploitable dans un TFE. Nous différencions ce point de celui de notre ensemble (D) qui vise lui, les contenus effectivement mis en scène. Aussi dans les contenus exploitables, nous avons classé : les sujets, les thématiques exploitées, les méthodologies mobilisées, l'exploitation de référents théoriques et des liens qui peuvent être établis avec l'expérience.

#### **Les sujets de TFE**

Les textes institutionnels relevant de l'agir-prescriptif de niveau 1 précisent uniquement que les sujets traités dans les TFE sont choisis par les étudiants et qu'ils sont en lien avec la pratique éducative. Du côté institutionnel de niveau 2, le contenu du TFE est un peu plus formalisé. Les sujets sont choisis, la plupart du temps par l'étudiant lui-même, en fonction de l'expérience du terrain, des stages, d'une population déterminée, de préoccupations personnelles de l'étudiant ou de la communauté éducative, d'une notion abordée en cours voire d'une proposition émanant d'un enseignant ou d'une institution. Ils sont développés à partir d'un constat de départ, des observations. Ils sont déjà plus ou moins arrêtés en fin de Bac 2 et sont indistinctement entérinés, selon un calendrier propre à chaque institution, par le Directeur et le Conseil de Catégorie. Néanmoins, leur recevabilité est examinée de façon soutenue ou non, soit par le Conseil de Catégorie (dans le cas de l'enseignement de Plein exercice), soit par une *Commission d'acceptation des sujets* ou par un *Comité d'encadrement*

quand ils sont mis en place ou encore, par une personne responsable des TFE. La distribution des sujets entre promoteurs et lecteurs varie d'un institut à l'autre : soit ils sont attribués par tirage au sort (c'est le cas de la HELHA en vue d'éviter les affects et mobiliser l'ensemble des professeurs) ou en fonction de l'expertise du promoteur, soit c'est l'étudiant lui-même qui a choisi son promoteur voire son lecteur. Les intervenants attendent d'un sujet qu'il « *ait réellement et suffisamment été mûri* ». Quant aux titres définitifs des sujets, ils sont arrêtés quelques semaines avant le dépôt des TFE. Ces titres sont encodés de façon informatique mais ils ne sont pas repris nécessairement dans un catalogue informatisé accessibles aux étudiants ; ces derniers peuvent alors consulter une farde mise à leur disposition à la bibliothèque ou au secrétariat de l'institution.

Signalons que des bases de données reprenant les sujets traités sont propres à chaque établissement, il n'existe aucun système centralisant les titres des TFE. Par ailleurs, les listes reprenant les titres des TFE restent très peu accessibles même si elles tendent vers une informatisation. Il est donc impossible de vérifier si un sujet a déjà été traité extra-muros ou tout simplement plagié. D'ailleurs, les établissements de l'enseignement supérieur non universitaire ne sont pas équipés de programmes spécifiques capables de détecter les phénomènes de plagiat.

Du côté des intervenants-formateurs, le discours est unanime, l'étudiant choisit un sujet qui l'intéresse et qui est en lien avec son expérience professionnelle. La plupart des formateurs attendent des étudiants qu'ils mettent en œuvre un projet original auprès d'une population déterminée. Le sujet choisi passionne l'étudiant et lui offre les possibilités d'une réflexion personnelle et d'un enrichissement de la pratique. Néanmoins, en fonction des institutions, le choix du sujet peut ou non être recadré.

Du côté des professionnels de terrain et des étudiants, ce qui apparaît majoritairement est la possibilité de traiter d'un sujet personnel et précis<sup>210</sup>. A ce propos, de nombreux professionnels insistent sur la dimension personnelle du choix du sujet du TFE et notamment, « *un sujet ou une population qui tient à cœur* » (P27), « *un thème qui nous intéresse* » (P29), un sujet en rapport avec « *un public cible* » (P35). Quant aux étudiants, pour une grande majorité, ils ont choisi eux-mêmes leur sujet<sup>211</sup> ; seuls deux établissements montrent des

---

<sup>210</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

<sup>211</sup> Voir Annexe 12, Résultats 19.

résultats différents et laissent supposer que ce sont des étudiants qui se sont vu fortement conseiller ou tout simplement imposer une thématique de TFE.

### **Une problématisation, une méthodologie, des outils, des savoirs**

Du côté institutionnel de niveau 1, le décret de 2000 précise quelque peu le contenu d'un TFE, « *l'étudiant de troisième année utilise ses acquis dans le cadre particulier du sujet qu'il a choisi de développer et de la recherche qu'il mène à ce propos.* » (Article 17, p. 3). Du côté institutionnel de niveau 2, les guides mentionnent la présence d'une problématique : elle sert de fil rouge au lecteur, elle est articulée autour d'une synthèse théorique critique et étayée par des expérimentations sur le terrain, des enquêtes, des analyses d'outils. Ces guides insistent aussi sur le fait que le TFE n'implique pas nécessairement une action concrète sur le terrain et qu'il n'a pas pour vocation de donner toutes les informations existantes sur le domaine abordé. Certains guides conseillent d'observer deux phases pour la rédaction du TFE : l'une exploratoire et l'autre expérimentale. Quelques précisions peuvent être d'ailleurs données, mais de telles indications sont plutôt rares : le TFE donne lieu à des questions de deux types : tout d'abord *des hypothèses d'action ou de résolution (comment faire pour... ?)* ; ensuite, *des hypothèses de recherche compréhensive ou explicative (Comment cela fonctionne ?, pourquoi est-ce ainsi ?)* (G-HERS : 8). De ce fait, la méthodologie préconisée compte trois phases : un recueil de données théoriques, un dispositif d'expérimentation, de collectes de données et une exploitation, un traitement des données.

Quant aux savoirs mobilisés, ils sont issus des apports de la formation, des savoirs de l'expérience et des lectures effectuées par l'étudiant. Il est attendu que l'étudiant tisse un réseau de relations entre des savoirs de natures diverses, une variété d'opérations et une multitude de sources. Certains guides explicitent les opérations à suivre pour mener à bien un TFE : une recherche documentaire, la mise au point d'une bibliographie ciblée, un tri d'informations en fonction de la problématique abordée, le choix de sources scientifiques et référencées, un classement selon leur utilité et leur qualité. En plus de trier, d'analyser, l'étudiant doit aussi procéder à différents types de lecture, *noter, résumer, vérifier les informations, annoter ses lectures, résumer.*

Au niveau des formateurs, leur discours ne diffère guère des indications données dans les guides. Certains intervenants évoquent la nécessité d'une question de départ, d'une

problématique, d'une problématisation, d'une thèse mais la présence d'hypothèse n'est mentionnée que par deux enseignants de Promotion Sociale (Ent 8 et 10) et deux enseignants de Plein exercice (Ent 3). Ce sont d'ailleurs ces quatre mêmes intervenants qui évoquent la recherche-action. Tous les intervenants attirent l'attention sur l'importance d'effectuer une recherche ; une intervenante signale à ce propos que « *beaucoup d'étudiants ne font pas le rapport entre ce qu'ils font et ce qu'ils ont lu, or c'est ça le but* », elle rajoute que « *lire sert à aller voir ce qui a été fait pour améliorer mais c'est loin d'être le cas* » (Ent 2). Quant aux **concepts**, ils sont le plus souvent évoqués en termes de manques. Enfin, l'**appartenance** disciplinaire des concepts mobilisés n'est quasiment pas évoquée, un intervenant précise que la référence théorique du TFE d'un éducateur est la « *pédagogie sociale* » (Ent 10).

Du côté des professionnels de terrain et des étudiants, la présence d'une question de départ est particulièrement mentionnée<sup>212</sup>. Les professionnels insistent pour que cette question soit pertinente<sup>213</sup> ; un intervenant souligne l'importance d'un fil conducteur, « *le fil rouge est central car quelques fois « c'est un serpent », ne pas écrire les mille et une nuits, ne pas avoir une rhétorique circulaire mais une rhétorique linéaire, allant d'un début à une fin* » (P42). A ce propos, 75 % des étudiants affirment utiliser le terme « *problématique* »<sup>214</sup>, dont 80 % des étudiants de Plein exercice contre 70 % des étudiants de Promotion sociale<sup>215</sup>. Une analyse plus approfondie des résultats par établissements de formation montre néanmoins des différences : par exemple, la problématique n'est mentionnée que par la moitié seulement des étudiants de la HELDB ou du CESA.

De plus, nous remarquons que le TFE est très peu perçu comme une recherche à mener<sup>216</sup>. Seuls les étudiants de Bac 2 de la Heb associent le TFE à une recherche, leurs propos faisant écho à ceux de leurs professeurs de Méta et de Maîtrise de la langue. Par contre, à l'exception des étudiants de Promotion sociale qui mentionnent la nécessité d'avoir une méthodologie<sup>217</sup>, les éléments comme la présence d'hypothèses, le recours à des outils, à des concepts mobilisés, la mention des champs disciplinaires invoqués sont très rarement mentionnés. Nous n'avons trouvé, dans les questionnaires, que deux items se rapportant à la présence de *statistiques* et d'*entretiens* dans le TFE.

---

<sup>212</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

<sup>213</sup> Voir Annexe 12, Résultats 11.

<sup>214</sup> Voir Annexe 12, Résultats 16a.

<sup>215</sup> Signalons que la définition qu'ils en donnent est traitée dans le chapitre 5.

<sup>216</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4.

<sup>217</sup> Voir Annexe 12, Résultats 2.

Quant aux savoirs mobilisés, les acteurs soulignent l'importance d'avoir des références théoriques<sup>218</sup> et évoquent aussi les acquis issus de la formation<sup>219</sup>. Nous avons questionné les étudiants sur les cours qui leur servaient à mener à bien la rédaction de leur TFE<sup>220</sup>. Si leurs réponses sont dispersées, ce sont surtout les cours de Psychologie, de Méta (méthodologie de la profession) et de Techniques d'animation que citent les étudiants de Plein exercice. Les étudiants de Promotion sociale citent, quant à eux, les cours de Psychologie, de Sociologie et de Théorie de la communication. Les cours relevant de la préparation au TFE ne sont que très rarement repris.

### **Identification d'une zone de tensions N°13**

Nous constatons que l'absence de centralisation de l'information, le manque de transparence et l'impossibilité de contrôler les versions déposées, les modalités hétérogènes dans les choix des sujets nous amènent à nous interroger sur la pertinence mais aussi sur la diversité des sujets traités. Certes, le TFE sert la formation pour diplômé les étudiants mais la nourrit-il ? et dans quelle mesure permet-il d'alimenter la profession ? De plus, le TFE s'inscrit-il dans les écrits propres aux recherches menées en sciences humaines ? Et qu'entend-on par méthodes, méthodologies, concepts, outils ou savoirs ? Le fait qu'il n'y ait pas de consensus sur ce qui devrait être réellement présent, mobilisé ou mobilisable au sein du TFE entretient un flou qui laisse supposer des pratiques très hétérogènes. Enfin, il reste aussi à savoir comment les étudiants sont préparés à s'inscrire dans un projet de recherche.

## **3.5. Les critères d'évaluation d'un TFE**

Du côté institutionnel de niveau 1, la situation d'évaluation diffère entre les types d'établissements et les lieux d'établissements eux-mêmes. L'enseignement de Promotion est guidé par les critères d'évaluation établis par le Décret de 1991 qui propose une structure type déclinée en six compétences directement en lien avec la profession de l'éducateur spécialisé et le questionnement auquel il sera confronté dans le cadre de son travail ; les valeurs éthiques et sociales, la capacité à utiliser une terminologie explicite et professionnelle sont notamment prises en compte. Néanmoins, les instituts restent libres de les adapter. Signalons que les

---

<sup>218</sup> Voir Annexe 12, Résultats 2.

<sup>219</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4.

<sup>220</sup> Voir Annexe 12, Résultats 17.

intervenants de Promotion sociale constatent que « *les étudiants ont du mal à intégrer le seuil de compétence, la grille d'évaluation sert, pour eux, à éclairer les étudiants de façon formelle, elle donne lieu à de nombreux échanges car les « capacités » ne parlent pas d'elles-mêmes aux étudiants* » (Ent 10). L'un signale que la grille d'évaluation est envisagée comme « *un cahier de charges, un canevas de ce qui est attendu du produit fini mais il y a une liberté pédagogique par rapport au processus* » (Ent 8). Un autre la considère comme un « *contrat de base* » pour vérifier avec les étudiants si les items sont acquis ou non, elle n'est pas « *appliquée radicalement* », elle sert à guider la progression (Ent 9a). Ce même intervenant, encore, rappelle, face à l'apparente uniformité que présente la grille d'évaluation en Promotion sociale, que cette dernière a été construite en fonction des besoins socio-économiques et donc à une logique d'efficacité. Selon lui, cette grille ne doit pas être appliquée telle quelle mais doit veiller à prévoir des « *moments d'évaluation auto-formatifs consensuels* », d'ailleurs, précise-t-il, la grille n'impose pas un contenu (Ent 9a).

Quant au Plein exercice, du côté institutionnel de niveau 1, il ne bénéficie pas de cadrage prescriptif pour l'évaluation des TFE et de ce fait, il existe une kyrielle de grilles d'évaluation dans lesquelles les critères d'appréciation sont regroupés, le plus souvent, selon le fond, la forme et la structure. Les liens avec les compétences des référentiels n'apparaissent souvent pas. Force est de constater que les établissements de Plein exercice évaluent le TFE comme ils l'entendent. Mais les intervenants interrogés ont insisté sur des critères tels que : *le respect des droits d'auteur, le travail de créativité, la critique des sources, la bonne utilisation d'une bibliographie, la rigueur, le questionnement de professionnels de terrain* (Ent 12). Ils sont nombreux à avoir signalé la difficulté des étudiants à sélectionner des ouvrages importants et pertinents, à mener des observations fines.

Nous avons dégagé quatorze catégories de critères<sup>221</sup> à partir des grilles<sup>222</sup> que nous avons récoltées. Signalons que ces dernières offrent une diversité extraordinaire et les items servant à l'évaluation peuvent varier fortement en nombre. En voici un récapitulatif :

- qualité de la dimension théorique et de la dimension pratique
- rapport entre théorie et pratique, entre TFE et profession d'éducateur
- méthodologie mise en œuvre

---

<sup>221</sup> Voir Annexe 12, Résultats 31.

<sup>222</sup> Une copie (anonyme) de ces grilles figurent dans l'Annexe 3.

- présentation générale
- expression écrite, rédaction
- structure équilibrée
- prise en compte de la situation de communication et gestion de l'énonciation, de la polyphonie
- gestion du temps
- engagement dans le parcours de formation
- intérêt du TFE
- compétence professionnelle développée et qualités d'un éducateur

Confrontons à présent ces critères à ceux donnés par les professionnels de terrain et les étudiants<sup>223</sup>. D'après les réponses qui nous ont été données, nous avons établi trois catégories relatives à la rédaction, à la réflexion et au Soi personnel et professionnel. Pour une très grande majorité, les professionnels et les étudiants citent les critères tels que : les observations et analyses approfondies, l'orthographe, la capacité de synthèse, la précision et la clarté, la structuration, la cohérence. D'autres critères tels que les liens entre théorie/pratiques, l'originalité, la créativité comme les critères d'évaluation par excellence du TFE, la remise en question, la rigueur, la syntaxe sont eux aussi cités mais ils sont moins représentatifs. En outre, les étudiants de Promotion sociale comme les professionnels insistent aussi sur l'utilisation d'un vocabulaire professionnel, l'importance d'un positionnement professionnel, la maîtrise du sujet. Quant aux étudiants de Plein exercice, ils évoquent en nombre le professionnalisme apparent dans le TFE. D'autres critères sont avancés par les professionnels uniquement comme : la mise en page, le respect des consignes, les liens entre le TFE et les cours, la capacité d'aller au-delà de son écrit.

### **Identification d'une zone de tensions N°13**

Etant donné la diversité des critères d'évaluation (pour l'écrit comme pour l'oral) et la diversité de leur compréhension, de leur traduction, de leur prise en compte, nous constatons que les TFE ne sont pas évalués de la même manière. De plus, les informations inhérentes au TFE ne sont pas toujours claires ni explicites entre l'institution et les promoteurs, entre l'institution, les promoteurs et les jurys. D'ailleurs, les professionnels de terrain que nous avons interrogés mettent aussi en doute l'évaluation opérée durant la défense : « *ça n'a pas*

---

<sup>223</sup> Voir Annexe 12, Résultats 11.

*beaucoup de sens, les jurys ne sont pas toujours de la même formation et ne déterminent les points que sur une bibliographie ou un détail » (P20) ou encore « pas évident d'évaluer, de rester objectif surtout lorsqu'on n'a pas suivi le travail de l'étudiant » (P17). Ainsi donc, un même travail qui offre l'accès à une même profession est sous-tendu par des pratiques plus que discutables en matière d'évaluation. Il ne serait pas étonnant que ces pratiques d'évaluation donnent elles-mêmes lieu à des productions hétérogènes. En outre quel est le gage de qualité des productions ? Peut-être serait-il intéressant de repenser l'évaluation d'un tel travail et qui sait, d'offrir un cadre commun d'évaluation et ce, pour garantir un peu plus de justesse et d'équité entre les étudiants.*

### **3.6. Un caractère scriptural spécifique**

L'exercice TFE en tant que tel est inscrit du côté institutionnel de niveau 1 dans les activités d'intégration professionnelle, ce qui laisse à supposer qu'il s'inscrit dans une continuité du cursus poursuivi. Pourtant, les formateurs, à l'unanimité, rappellent que la production d'un TFE soulève une série de problèmes tant au niveau de la recherche d'informations pertinentes qu'au niveau de la rédaction, de l'organisation du travail en général.

Du côté des formateurs, ils sont nombreux à confirmer le fait que le TFE pose parfois d'énormes difficultés. Un ancien inspecteur interrogé (Ent 12) explique ces difficultés par le caractère « inattendu » du TFE. Il précise que les étudiants n'ont jamais été amenés à produire un tel écrit et qu'ils *manifestent souvent un problème de méthodologie, une capacité de décentrement qui n'est pas assez travaillée*, selon lui. En outre, cet écrit suscite, rajoute-t-il, de nombreuses confusions qui révèlent des « *compétences de base qui ne sont pas assez appropriées et travaillées* ». Il rappelle que la « *force d'un TFE est d'alimenter une réflexion autour d'un fil conducteur, de mener une réflexion et une comparaison de critères* » ; selon lui, le TFE donne lieu à un « *travail de reconstruction* » au travers duquel les « *réflexes de recherche ne sont pas spécialement lisibles tels que la prise de notes qui reste fondamentale, une charpente solide* ». Il rapporte aussi que souvent les étudiants « *se perdent dans les détails, manquent de structure et de fil conducteur* ». Une autre intervenante (Ent 2) remarque que « *le problème de structure est de plus en plus marqué* » et que la « *manière dont les étudiants amènent leurs idées donne l'impression qu'ils ne savent pas où ils vont, ni ce qu'ils font ; ils mettent des paquets en vrac et il n'y a pas de lien entre les choses* ». Elle conclut que

les étudiants « *mettent des choses parce qu'il faut le faire* » et que « *d'année en année c'est pire* », elle affirme : « *j'ai vu un énorme changement en quinze ans, les étudiants ne savent plus du tout écrire, ils savent parler, ils savent débattre à l'oral mais ils ne savent pas écrire, c'est une catastrophe. Même les meilleurs montrent une maîtrise insuffisante de l'orthographe et des règles de rédaction.* »

Du côté des étudiants et des professionnels de terrain, nous avons classé leurs propos relatifs au « caractère nouveau » du TFE et aux difficultés qu'il entraîne selon quatre catégories : les compétences rédactionnelles et linguistiques, l'écriture de/sur soi, l'écriture réflexive et le rapport au temps. Les résultats entre les professionnels et les étudiants s'avèrent tranchés. En effet, et nous l'avons signalé précédemment<sup>224</sup>, un quart des professionnels questionnés associent le TFE à un « rapport de stage »<sup>225</sup>. Or, en principe, cet écrit nécessite un peu plus de profondeur, de recul, de temps, de travail personnel. D'autres signalent néanmoins que « *le rapport de stage est plus basique, il y a moins de recherches, c'est plus le vécu au quotidien dans l'institution* » (P26) ou que le rapport de stage « *= plus factuel, ordre des observations ; le TFE=plus une recherche, il se refaire à ce qui a déjà été fait* » (P48). De plus, ils sont la moitié des professionnels questionnés à reconnaître que la rédaction du TFE est difficile<sup>226</sup>. Les difficultés les plus souvent rapportées touchent essentiellement à l'orthographe (26 réponses sur 48), à la clarté, la fluidité des propos, à l'esprit de synthèse.

En revanche 72 % des étudiants<sup>227</sup> affirment qu'écrire un TFE diffère des tâches scripturales qui leur sont demandées durant leur cursus. Même s'ils voient le TFE comme « une sorte de mise au point » (E3-4), « un moyen efficace d'évaluer nos savoirs acquis » (E3-148), il n'en reste pas moins que le TFE est aussi perçu comme « *notre premier travail écrit et professionnel* » (E3-106)<sup>228</sup>. Une différence apparaît entre les deux groupes puisque 79 % des étudiants de Plein exercice affirme que le TFE est une tâche très différente contre 64 % pour les étudiants de Promotion sociale. Cette différence laisse supposer que ces étudiants sont soit mieux préparés, soit plus sensibilisés ou soit, leur évaluation est moins contraignante. Les items qui sont le plus souvent avancés par les étudiants de Bac 3 et de Bac 2 se rapportent à la longueur de l'écrit, aux efforts et à l'implication à consentir, à l'autonomie et à la liberté

---

<sup>224</sup> Voir Chapitre 4, point 2.1.

<sup>225</sup> Voir Annexe 12, Résultats 3.

<sup>226</sup> Voir Annexe 12, Résultats 28.

<sup>227</sup> Voir Annexe 12, Résultats 27.

<sup>228</sup> Voir question QA/Q2.

dans le travail, au caractère personnel du travail, aux analyses plus approfondies à fournir, aux liens théorie/pratique à établir, aux recherches plus denses à effectuer et à l'investissement en temps à prévoir. Contrairement aux professionnels, 89 % des étudiants disent du TFE que sa rédaction leur procure des difficultés ; les deux groupes présentent des similitudes : 74 % pour les étudiants de Plein exercice pour 79 % pour les étudiants de Promotion sociale. Les difficultés identifiées par les étudiants sont essentiellement de l'ordre de : la structure, l'organisation, la reformulation des idées, la recherche de référents théoriques pertinents l'articulation théorie/pratique, l'esprit de synthèse et la gestion du temps.

Signalons aussi que le TFE est associé à ce que nous avons appelé des « écrits périphériques ». Ces écrits se retrouvent du coté institutionnel de niveau 2, ils dépendent des indications données par les instituts de formation. Ils sont de nature différente et leurs existences sont disparates. Nous les avons repris ci-après et catégorisés suivant qu'ils relèvent de démarches administratives, qu'ils contribuent à l'avancement de l'écriture du TFE ou qu'ils lui assurent une lisibilité future.

écrits administratifs	écrits contribuant à la construction du TFE	écrits assurant la lisibilité future du TFE
-fiche signalétique, -document avalisant l'accord du promoteur	-résumé des intentions de recherche -plan de travail respectant un canevas -différentes ébauches réparties selon un calendrier propre aux institutions -fiche de lecture, -journal de bord, -rapport de stage	-une page de garde, -un résumé en quatrième de couverture, -quatre mots clés servant à des recherches bibliographiques, -fiche signalétique
	-contrat de formation ou contrat avec le promoteur comprenant ou non un titre, un abstract -fiche de rencontre avec le promoteur	-abstract dont la structure est définie (250 mots, 10 mots clés max, hypothèse de départ, dispositif mis en place, méthodologie, démarches pédagogiques, synthèse de discussion, récapitulatif de la conclusion) -résumé (phase d'introduction, résumé succinct détaillant hypothèse de recherche, méthodologie envisagée pour test, conclusion reprenant les points essentiels de la conclusion du TFE).

**Tableau 13 : Ensemble des écrits périphériques liés à la rédaction du TFE**

### **Identification d'une zone de tensions N°14**

A l'unanimité, le TFE est reconnu comme un travail difficile même si bon nombre de professionnels l'associent à un rapport de stage. Visiblement, le TFE ne s'inscrit pas, pour les étudiants, dans un long fleuve tranquille de pratiques scripturales. Aux antipodes de la

continuité, c'est la rupture qui est le plus communément évoquée et les difficultés mentionnées pour écrire un TFE relèvent particulièrement de la mise en œuvre d'une écriture réflexive. Dès lors, les apports du TFE par/pour la formation et pour la profession n'apparaissent pas clairement. Plus encore, les pratiques d'accompagnement ne s'avèrent pas toujours efficaces. Enfin, le TFE est associé à un certain nombre d'écrits périphériques plus que variés et qui mériteraient peut-être aussi d'être davantage définis.

### **En guise de conclusion intermédiaire...**

Les ensembles de critères d'identification du genre-TFE nous ont non seulement permis de traiter un nombre considérable de données mais aussi de rassembler deux productions différentes sous la même étiquette TFE et d'en constituer des ensembles d'informations structurés. De la sorte, ces ensembles nous offrent une vue d'ensemble assez complète sur le TFE tel qu'il est prescrit, représenté ou vécu. Force est de constater que les *agir* du TFE sont extrêmement variés et qu'ils concourent à une démultiplication des conceptions qui laissent supposer une grande variété de pratiques scripturales.

Au vu des propos que nous venons de traiter et des zones de tensions qui s'en dégagent, la trame des analyses à effectuer au sein de notre corpus de TFE se confirme et par la même occasion, se précise. En effet, compte tenu des discours des étudiants et des professionnels de terrain, des aspects théoriques que nous avons développés et des trois dimensions que nous avons définies dans notre questionnaire central (Chapitre 2), nous proposons de passer à la loupe les textes-TFE et de vérifier si le TFE permet bien aux étudiants-éducateurs de *S'engager*, d'*Intégrer/articuler* et de *Devenir* ; la quatrième dimension *Accompagner* sera, elle, abordée au Chapitre 6.

Dès lors, le TFE est-il bien un vecteur de développement professionnel par l'écriture, un instrument de transition entre l'étudiant, sa formation et sa profession ou encore un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle ? Les analyses des TFE produits devraient nous aider à statuer si oui ou non et en quoi le TFE est un enjeu de la formation et s'il est enjeu pour la profession.

# Chapitre 5 : Le TFE, des enjeux *de* la formation *pour* la profession

Au cours de nos développements théoriques, nous avons distingué les plans discursif et textuel du genre-TFE. Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux dimensions textuelles des textes-TFE que nous avons récoltés. Nous mettons à l'épreuve des faits les fonctions du TFE que nous lui avons supposées, à savoir : *S'engager*, *Intégrer/articuler*, *Devenir* ; la dimension *Accompagner* est discutée dans le Chapitre 6. D'une manière qui pourrait paraître subtile d'un premier abord, nous envisageons des aspects précis de ces fonctions selon qu'ils illustrent davantage ce qui est attendu d'un futur professionnel au niveau de la profession ou de la formation. Il s'agit donc de questionner les enjeux du TFE et de son écriture pour la formation et la profession suivant les éléments théoriques et méthodologiques tels que nous les avons définis dans les Chapitre 2 et 3. Les manuels d'aide à la rédaction de TFE, de mémoires ainsi que les travaux de recherche que nous avons consultés<sup>229</sup> guident nos propos et aiguillent les critères d'analyse que nous avons retenus pour passer les TFE au crible de nos investigations.

## 1. L'écriture du TFE en éducation spécialisée : un enjeu pour la profession ?

L'éducation spécialisée est, comme nous avons pu le montrer, une profession en constitution mais paradoxalement, elle est loin d'être légitimée et reconnue à sa juste valeur. Pourtant, si

---

<sup>229</sup> Voir la bibliographie.

elle veut s'engager sur les voies de la reconnaissance, à l'instar de la médecine, des sciences psychologiques, infirmières ou sociales qui ont acquis au fil du temps leurs savoirs théoriques sur l'action, elle ne peut se passer de l'écriture. Alors, quelle est la place réservée à l'écriture en éducation spécialisée ? Et surtout, où situer l'écriture d'un TFE, comment se caractérise-t-elle ?

## **1.1. L'écriture du TFE, une place en éducation spécialisée ?**

Pour rédiger ce point, nous avons distingué deux ensembles d'écrits : les écrits portant sur les écrits des éducateurs et les écrits professionnels.

Souvent, l'éducateur spécialisé est pensé comme un acteur de terrain n'ayant pas recours à l'écriture mais comme le signale P. Delcambre (1997 : 74), cette dernière est loin d'être une activité fantôme. Par ailleurs, les responsabilités grandissantes du travailleur social et en l'occurrence de l'éducateur, les injonctions plus fortes à écrire la pratique et à écrire sur la pratique, la complexification des prises en charge, la nécessité d'écrire non plus uniquement sur l'autre mais avec l'autre ont contribué à l'émergence d'une écriture professionnelle et d'écrits professionnels. De ce fait, les besoins ont créé la demande et, depuis la fin des années 1980, les publications relatives au travailleur social et à ses pratiques scripturales foisonnent. Parmi ces écrits de tout type, l'éducateur spécialisé n'est pas en reste depuis le milieu des années 1990 et il s'avère qu'il fait couler plus d'encre qu'il ne pourrait l'imaginer. En effet, qu'ils soient éducateurs, psychologues, sociologues, assistants sociaux, formateurs,... ils sont de plus en plus nombreux à prendre la plume. Une rapide analyse d'une bibliographie sélective d'ouvrages<sup>230</sup> nous permet de dégager des ensembles des préoccupations actuelles.

En plus grand nombre, nous retrouvons les questionnements relatifs à la profession (Brichaux 2005 ; Rouzel 1998), à l'identité (Fustier 1972, 2009), à la fonction, au type de relation éducative et au rôle de l'éducateur spécialisé (Gaberan 1996, 2012 ; Capul 1996 ; Rouzel 2000). Viennent ensuite des écrits renvoyant à la diversité des thématiques liées aux pratiques et aux terrains d'intervention, à la préparation aux examens (en France) d'entrée (Barde 2010 ; Rullac 2012) ainsi que des guides d'aide à l'écriture de rapports de stage, de TFE, de

---

<sup>230</sup> Nous n'en donnons ici qu'un aperçu.

mémoire en travail social (Dobiecki 2006) et tout récemment, du mémoire professionnel de l'éducateur spécialisé (Rullac 2011). Il s'avère que « *la prolifération des situations de communication au travail* » induit une place plus importante aux activités d'écriture (Cros et al 2009 : 3) et que l'écriture même des pratiques, le langage de l'éducateur interpellent (Rousseau 2007 ; Crognier 2011 ; Cambon 2009 ; Gaberan 2007).

Ensuite, dans un registre plus personnel, nous trouvons des itinéraires et des récits de vie (Gomez 1992, 2007 ; Rouzel 1995 ; Delhasse 2004). A ces thématiques s'ajoutent des objets de questionnement plus récents tels que : le positionnement et la construction de l'identité de l'éducateur par rapport aux autres acteurs du travail social (Brichaux 2004) ; la nécessité de convoquer des démarches de recherche, d'alimenter la pratique par l'appropriation de concepts, de théories, d'outils (Lassaire 2004 ; Juvet 2012) ; l'utilité de la connaissance et de la maîtrise d'écrits professionnels divers (Ejzenberg 2010 ; Laprie 2010 ; Crognier 2011). Cette série d'ouvrages atteste bien l'importance de l'écriture et de la prise de l'écriture par l'éducateur ; elle nous invite à nous interroger sur les fonctions, les enjeux et tensions de cette dernière.

Signalons aussi que parallèlement à la prolifération d'ouvrages sur l'éducateur spécialisé, un *référentiel de compétences* a été acté (CGHE, 18/11/2010) et que des profils de fonction apparaissent timidement.

## **1.2. Le TFE, une place dans une galaxie d'écrits professionnels**

Si l'écriture renvoie bien à l'action d'écrire, l'écrit, lui, est le produit fini de cette action. Or, cet écrit n'échappe pas aux évolutions actuelles de la société, il est d'ailleurs devenu, comme le souligne Rousseau (2007 : 20), une pratique spécifique de l'exercice professionnel de l'éducateur. Mais avant d'aborder la variété des écrits éducatifs, revenons sur la différence établie, selon l'usage, entre les *écrits fonctionnels* et les *écrits non fonctionnels* : les premiers renvoient aux textes ancrés dans des situations sociales, aux écrits *ordinaires* (Dabène 1991 : 13) ; les seconds relèvent de l'art, de la littérature, des loisirs, des écrits littéraires. Parmi les écrits fonctionnels, nous retrouvons les *écrits professionnels* ou *écrits de travail* ou encore

*écrits du travail*<sup>231</sup> ; ils ont la particularité d'être en lien étroit avec l'activité quotidienne et sont de plus en plus travaillés en formation.

Certes, les écrits professionnels de l'éducateur sont nombreux et cette multiplicité s'explique par leurs lieux (internes/externes à l'institution), leurs moments (quotidien/exceptionnel) et leurs circonstances d'émission, leurs auteurs (singulier, collectif) et leurs destinataires (interne/externe à l'institution), leurs destinations (organisation du travail/usager), leurs dénominations, leurs formes, leurs fonctions, leurs objectifs, leurs logiques internes, leurs enjeux, leurs normes, leurs styles, leurs emplois et leurs destinations, leurs longueurs, leurs durées de rédaction, leur degré de formalisation, leurs modalités d'apprentissage (acculturation par le terrain, par la formation), les savoirs mobilisés (juridique, technique, théorique, expérientiel), leur espace textuel (séquences narrative, descriptive, informative, explicative et argumentative),... De ce fait, ces différentes entrées donnent lieu à des classements divers et variés.

Le chercheur P. Crognier (2011 : 22) propose<sup>232</sup> quatre familles d'écrits professionnels dans le secteur social selon qu'ils accompagnent la prise en charge, le suivi des usagers, qu'ils entretiennent des relations avec les usagers, les partenaires, qu'ils participent au fonctionnement interne des établissements et des services, qu'ils ont un caractère auto-évaluatif. Le formateur-consultant B. Laprie (2010 : 14) répertorie, lui, quatre fonctions des écrits professionnels : informer, aider à une prise de décision, rendre compte, accompagner la prise en charge. Et la chercheuse E. Ejzenbeg, quant à elle, identifie des « grands écrits ».

Sur base de ces différentes considérations, nous proposons la figure<sup>233</sup> ci-après. Nous l'avons organisée selon les quatre grandes orientations des interventions éducatives (elles sont valables pour les écrits issus tant de la formation que de la profession), à savoir : aider à la décision *versus* transmettre de l'information, rendre compte *versus* évaluer. Les deux cercles

---

<sup>231</sup> Appellation utilisée par P. Crognier (2011 : 9).

<sup>232</sup> R. Guibert propose de distinguer les écrits *intraprofessionnels* des écrits *péripofessionnels*. Les premiers mettent en valeur le « produit du travail », ils renvoient à un travail d'analyse et d'étude qui peut même s'apparenter à un écrit de recherche, ils drainent des dimensions identitaires, évaluatives et idéologiques ; y sont classés : les lettres de candidature, les curriculum vitae, les mémoires et par conséquent le TFE. Les seconds, aussi nommés écrits professionnels, ont la particularité d'accompagner le travail effectué, ils se rapportent au produit fini, ils comprennent les comptes rendus, lettres, notes, rapports.

<sup>233</sup> Sachant qu'une même désignation peut renvoyer à des documents très différents d'une institution à l'autre, nous ne les avons sans doute pas tous répertoriés. Précisons aussi que cette figure a été construite à partir d'un tableau à six entrées selon les orientations séquentielles (J.-M. Adam 2011) narratives, descriptives, informatives explicatives, argumentatives et injonctives des écrits répertoriés.

concentriques regroupent les écrits internes (A) et les écrits externes (B) à l'institution. Se dégagent quatre grands ensembles d'écrits formés par les couples de dominantes textuelles argumentative/explicative (I), explicative/informative (II), informative/descriptive (III), descriptive/argumentative (IV). Nous pouvons remarquer que l'évaluation et l'analyse occupent une place de choix dans les activités scripturales de l'éducateur et ne sont pas la seule question des psychologues comme le constate P. Delcambre (1997 : 249) :

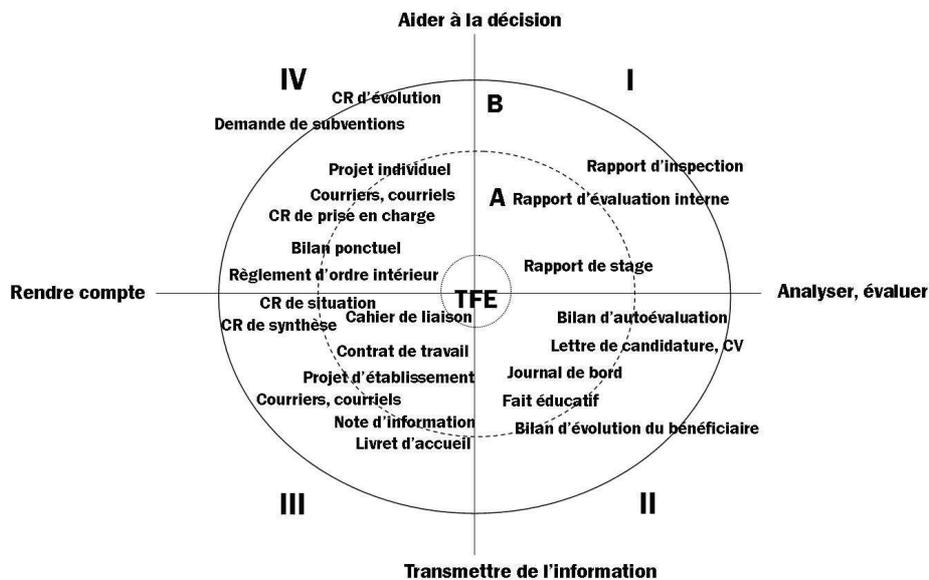


Figure 16 : Diversité des écrits de la profession éducateur spécialisé

Ces écrits témoignent à quel point l'écriture joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre du travail quotidien et intellectuel propre à la relation éducative. Pour notre part, nous considérons le TFE comme un outil d'acculturation à l'écriture professionnelle et le plaçons à l'intersection des deux axes bipolaires que nous avons déterminés. En effet, il nous semble que le TFE apparaît être un exercice privilégié pour entraîner une série de conditions à une écriture professionnelle réussie telles que :

- décoder les règles, les fonctionnements des institutions, les normes des écrits\* ;
- se représenter les destinataires de ses écrits\* ;
- trouver un juste milieu entre sa subjectivité et l'objectivité qui lui est demandée ;
- prendre en compte des points de vue divers, se positionner et argumenter\* ;
- sélectionner les informations pertinentes et décrire les situations de manière circonstanciée ;
- intégrer des savoirs théoriques à sa pratique\*.

Dans la présente recherche, nous n'aurons pas la possibilité de prendre en compte l'entièreté de ces conditions, nous nous focaliserons sur certains points (notés d'un astérisque\*\*).

### **1.3. L'écriture du TFE, une préparation à l'écriture des interventions éducatives**

Les logiques actuelles de travail sont orientées vers l'efficacité, le rendement, le contrôle ; elles ont contribué à une prolifération d'écrits *dans, pour et sur* le travail. Aussi, écrire ses pratiques, écrire sur ses pratiques et se former à l'écriture tiennent d'une obligation sociétale : il s'agit à la fois de rendre des comptes, d'analyser ses pratiques pour garantir une cohésion, d'assurer une continuité, une amélioration voire une transformation de l'action. Sans oublier le fait que l'écriture participe à la reconnaissance du professionnel, de la profession et qu'elle est un élément constitutif du travail. D'ailleurs, dans le cas de l'éducation spécialisée, l'écriture s'est très vite imposée comme participant à une « *stratégie de conquête intellectuelle du secteur* » (P. Delcambre : 181) si bien que les formations professionnalisantes accordent, elles aussi, une importance indéniable à l'écriture. Dans un contexte professionnel, l'écriture présente deux versants : les écrits produits lors de, dans les activités professionnelles, ils relèvent de l'*écriture professionnelle* ; et les écrits produits hors de l'action et portant sur les activités de travail même, ils relèvent de l'*écriture sur sa pratique professionnelle*, ils ne sont pas *mis en œuvre à l'occasion de gestes professionnels*<sup>234</sup>. Nous développons plus précisément, dans la section suivante, l'écriture sur la pratique et les écrits de formation dont fait également partie le TFE. Mais intéressons-nous à ce que couvre l'écriture professionnelle de l'éducateur.

Sachant que la majorité des écrits produits portent sur des personnes en situation de fragilité et qu'elle peut influencer sur des destinées humaines, l'écriture de l'éducateur s'avère complexe du fait qu'elle est impliquée et impliquante. Idéalement, l'écriture de l'éducateur pour être professionnelle répond à un « surplus de précaution, de vigilance, de sensibilité et d'humanité » (Ejzenberg<sup>235</sup> 2010 : 9). Il est alors demandé à l'éducateur de recourir à une

---

<sup>234</sup> Nous avons adapté à notre contexte de recherche la définition de l'écriture professionnelle proposée par F. Cros, à savoir : « *toute écriture mise en œuvre à l'occasion de gestes professionnels* » (note 2, p. 128).

<sup>235</sup> Ermitas Ejzenberg est docteur en sciences de l'éducation et formatrice dans le travail social.

certaine prudence et à un choix de mots justes et précis pour décrire les faits et ce, tout en gérant sa propre émotion, sa part de soi. Dès lors, l'éducateur est sommé de prendre en compte les individualités, les singularités des personnes qu'il accompagne et d'éviter autant que possible toute généralisation abusive ; il doit pouvoir aussi gérer son émotivité. Il lui faut alors trouver un juste milieu, à savoir : une écriture présentant une rigueur de pensée, des raisonnements soignés, une gestion de la subjectivité, des propos étayés si possible avec des éléments de savoir théorique. Et c'est ce juste milieu qui lui garantira non pas de proposer ou d'imposer des recettes, du « *prêt-à-porter* » mais de faire du sur mesure car « éduquer ce n'est pas faire plier l'autre » (Gaberan 2008 : 18).

Aussi, l'écriture apparaît stratégique dans le sens où elle permet de tisser une relation éducative entre le Soi et l'Autre tout en s'en départant. Elle devient stratégique quand elle offre la possibilité de mettre des mots sur le banal du quotidien pour en extraire ce qui fait l'essence même de l'action éducative. Néanmoins, parce qu'ils touchent au ressort d'êtres pluriels qui ne sont autres que celui qui prend la plume et celui sur qui on écrit, les mots pour dire et écrire la pratique ne viennent pas aisément. Entre agir ou écrire, agir et écrire, l'écriture des éducateurs est sous tensions ou en sur-tension. Les raisons qui expliquent les difficultés du passage de la *mise à l'écriture* à la *prise d'écriture* (P. Delcambre : 74) par l'éducateur sont autant liées au processus même d'écriture qu'au contexte de production, à la profession et à l'acte éducatif, aux personnes de l'accompagné et de l'éducateur, à la formation à l'écriture.

En effet, si l'oralité dans le travail des éducateurs est une pratique langagière dominante, l'écriture n'en est pas moins constituante de l'action éducative. Or, l'écriture induit une rupture dans les pratiques de telle sorte que « le scriptural s'inscrit dans un mouvement de rupture par rapport au sens pratique quotidien » (V. Leclercq 1999 : 51). Dès lors, l'écriture n'est pas une simple retranscription de l'oralité ou d'une pensée déjà-là, elle est une démarche heuristique à part entière. Cette démarche nécessite une construction, une élaboration du sens a posteriori de l'acte posé pour produire des connaissances. Néanmoins, comme le signale P. Rousseau (2007 : 15), « L'écrit ne parviendra jamais à traduire la réalité de la pratique, même s'il a vocation à la transcrire. Il en permet, au mieux, une reconstruction. ». L'écrit réfléchit l'action dans le sens où il reflète l'action d'une part et il aide à la penser, à la construire d'autre part. Néanmoins, faut-il alors avoir les moyens et l'envie de s'inscrire dans un tel processus. Faut-il encore savoir quoi dire même si les éducateurs ne manquent pas de

matériaux à partir desquels ils peuvent s'exprimer. Pourtant, Gaberan (2008 : 16) pointe le fait que les éducateurs vont parfois chercher trop loin ce qu'ils ont sous la main. Dire l'invisible, écrire sur l'indicible, c'est accorder de l'importance, de la reconnaissance à l'apparente simplicité des gestes de l'éducateur. Mais alors de quoi les étudiants traitent-ils exactement dans leur TFE ?

Nous avons procédé, sur base d'un recoupement entre les introductions, les conclusions et les tables des matières, à un premier classement des TFE en fonction des sujets que les étudiants ont choisis et la façon dont ils les ont traités :

(1) « éloge de soi » (TFE 2, TFE 3) : les étudiantes sont parties à l'étranger, elles ne décrivent guère leur public ni les activités qu'elles ont menées ; elles opèrent essentiellement un retour sur elles-mêmes en termes d'adaptation, d'intégration d'elle-même. L'écrit est narcissique, autocentré et présente un nombre invraisemblable de « je ». La table des matières du TFE 2 est d'ailleurs révélatrice « *Moi, avant de partir* », « *Moi, pendant* », « *Moi, après* ». La relation éducative y est très peu développée, la réflexion y est absente même si les auteurs promettent un retour réflexif sur leur pratique.

(2) « recherche de soi » (TFE 21) : l'étudiante est intervenue dans l'Aide à la Jeunesse et dit avoir « appris beaucoup de choses » sur elle, s'être « *remise en question régulièrement pour essayer d'améliorer mon travail* » mais elle ne se tournera pas vers le secteur de son stage, « *En ce qui me concerne je me vois travailler soit en hébergement, soit dans le secteur du handicap* ». Elle a noyé sa pratique qu'elle ne développe presque pas dans des considérations institutionnelles ; elle ne prend pas le risque d'écrire sur ses interventions, ne se met pas en jeu ni en « je ».

(3) « justification d'une fonction » (TFE 17, TFE 22) : les deux étudiants sont tous deux responsables d'un service qu'ils décrivent en long et en large ; l'un tente de justifier sa position de directeur de crèche et l'autre de coordinatrice d'une maison de jeunes. Ils s'interrogent tous deux sur le bien-fondé d'être éducateur et d'occuper une place à responsabilité. De ce fait, ils décrivent l'ensemble des tâches qu'ils sont amenés à gérer au quotidien. Leur écrit reste assez autocentré et manque de distanciation, ils n'ont pas adopté une posture de praticien-réflexif.

(4) « animation » (TFE 18, TFE 20) : les deux étudiantes sont passionnées, l'une par la psychomotricité et l'autre par le Hip-Hop. Elles ont obtenu de leur institution de mener à bien des ateliers en lien avec leur passion. Malheureusement, elles ont oublié de signaler si leur projet est bien en concordance avec un réel besoin des usagers et avec les objectifs de l'institution. La relation éducative est abordée en termes de retours positifs des bénéficiaires suite aux activités.

(5) « expérimentation », développement d'un outil utile à la Communauté et orienté vers une pratique déterminée (TFE 1, TFE 3, TFE 4, TFE 10) : l'ensemble de ces étudiants se sont interrogés sur les réels besoins des usagers dont ils avaient à s'occuper. En accord avec leur institution, ils ont créé, amélioré et mis en place des activités : l'un a créé une tablette (selon la méthode PECS) pour une personne autiste ayant des difficultés à communiquer avec le monde extérieur, l'autre a mis en place un atelier d'écriture en psychiatrie avec des personnes en manque d'estime d'elle-même, une autre a mené une animation lecture auprès d'enfants caractériels.

(6) « compréhension d'une situation, réflexion sur un sujet touchant à l'éducation spécialisée » (TFE 5, TFE 7, TFE 8, TFE 11, TFE 12, TFE 13, TFE 15, TFE 19) : ces étudiants partent d'un constat de leur pratique éducative qu'ils n'abordent que très peu pour approfondir un aspect particulier. Ils étayaient leurs propos, de façon légère ou approfondie, à partir d'entretiens qu'ils ont menés et de quelques lectures. Sont ainsi abordés des sujets comme : le Service d'aide à la jeunesse comme une famille de reconstruction temporaire, les aspects punitifs ou protecteurs de la mise sous contention d'adolescents, l'accompagnement ciblant les prises en charge, les bénéfices du stage, le rôle de l'éducateur auprès de femmes victimes de violence conjugale, la prise en charge de personnes souffrant d'autisme, l'intervention à domicile dans les familles ou encore, la bientraitance des personnes âgées. Une étudiante questionne aussi les limites de la profession d'éducateur en montrant qu'il n'est pas thérapeute.

(7) « réflexion et expérimentation » (TFE 9, TFE14) : certains étudiants s'inscrivent dans le recherche-action ; ils répondent alors à un questionnement, à une méthodologie de recherche bien précises. Leurs interventions sont étayées de façon théorique et pratique, elles sont pensées avec l'équipe. Ainsi, une étudiante s'interroge sur la façon d'apprendre à de jeunes mamans à mettre des limites à leurs enfants, un autre propose la mise en place d'un projet

personnalisé pour une personne handicapée mentale. Leurs interventions sont suivies d'analyses approfondies et d'un bilan réflexif approfondi.

Au travers de ce classement, nous retrouvons en filigranes les *quatre types de positionnements identitaires* identifiés par M. Kaddouri (*in* Cros 2006 : 241) : la confirmation identitaire qui passe par la reconnaissance d'un statut ; la définition de son identité qui passe par un (re)positionnement professionnel ; la reconstruction d'une identité détériorée qui implique une (re)valorisation de soi. En revanche, l'acquisition d'une identité professionnelle en se construisant par l'écriture s'avère moins prononcée.

Ainsi donc, suivant les institutions, les étudiants exploitent des sujets très variés et de manière très différente. Leurs approches peuvent être compréhensives, réflexives, justificatives ; elles vont de l'auto-centration à la prise en compte de l'autre. Les écrits révèlent ou non la mise en place d'une méthodologie particulière, un aspect réflexif plus ou moins poussé. A l'unanimité, ils offrent un regard sur les interventions éducatives. Malheureusement, ce regard n'est pas toujours aiguisé dans le sens d'un retour réflexif sur les interventions mises en place. Aussi, selon la façon dont ils sont menés, ces écrits peuvent ou non enrichir la profession. Cependant, l'écriture du TFE encourage-t-elle l'engagement réflexif par l'écriture dans la profession ?

#### **1.4. L'écriture du TFE, une fonction d'engagement dans la profession**

La profession, le travail de l'éducateur souffrent d'une continuelle remise en question liée à un positionnement identitaire flou et, pour déforcer encore plus le statut déjà précaire de l'éducateur, ce dernier est soumis à une logique du secteur marchand et à des démarches de contrôle de la qualité. Il est bien difficile dès lors d'affirmer que « l'essentiel se trouve dans l'anecdotique » (Gaberan 2008 : 16). De surcroît, la diversité des situations d'énonciations, c'est-à-dire les contextes de production des écrits, leurs attentes et leurs finalités, les partenaires en présence induisent des attitudes de repli ou d'ouverture face à l'écriture. Si écrire sur l'Autre apparaît possible, encore faut-il savoir comment faire et l'éducateur est tiraillé entre ses missions : répondre au mandant, au contrôle social et aider, accompagner les

personnes en difficultés. Sa posture est bel et bien paradoxale, comme le souligne l'éducateur spécialisé de formation P. Rousseau (2007 : 15).

Ainsi, l'éducateur est voué à voguer entre son envie de respecter la relation d'aide et son obligation de rendre des comptes, à surmonter les difficultés institutionnelles de l'écriture (P. Delcambre (1997 : 10). Non seulement, l'écrit de l'éducateur comprend des observations et en même temps des évaluations, il sert à quelqu'un d'autre qui aura la décision finale mais aussi, l'auteur d'un document n'est pas seul, il travaille au sein d'un collectif et sa voix doit pouvoir se faire entendre. Cependant, l'écriture de l'éducateur est loin d'aller de soi et bien souvent l'éducateur préfère se taire et passer sous silence sa pratique : il évite le « trop parler peut nuire » (Gaberan 2008 : 12). En outre, il n'a pas ou ne s'accorde pas toujours « l'autorisation individuelle ou institutionnelle à penser quelque chose et à en faire part » (Crognier 2010 : 141). De ce fait, la mise à l'écriture de l'éducateur ne s'accompagne pas nécessairement d'une prise d'écriture.

Entre pudeur, respect des personnes, devoir de confidentialité ou impossibilité de revendiquer les progrès de l'Autre accompagné, l'éducateur est tiraillé entre parler et se taire. Par ailleurs, l'écrit est rarement la propriété du professionnel, qu'il reste confiné dans les murs de l'institution ou qu'il en sorte, l'écrit éducatif est destiné à être lu par l'équipe, par des partenaires extérieurs, des autorités institutionnelles, les usagers,... L'écriture amène inexorablement l'éducateur à s'exposer, à sortir de la sphère privée, à se risquer à des évaluations. Certes, cette évaluation porte sur l'évolution de l'accompagné mais ce sont aussi les interventions de l'éducateur qui sont jugées et par conséquent, son être, son identité professionnelle.

A ce propos, le Délégué aux droits de l'enfant (Ent 11) rappelle que l'éducateur est un accompagnateur et qu'il s'inscrit avant tout dans une logique éducative :

*« le positionnement de l'éducateur, c'est l'accompagnement (...) l'éducateur dans une institution c'est celui qui est là, au moment euh où il faut lever le jeune ou la personne, au moment où il faut heu donner un soin particulier, au moment où il faut faire les devoirs avec un gamin, donc c'est Accompagner, c'est être à côté tout le temps, c'est partager des trucs, euh c'est en ça que la fonction éducative est super importante et qu'elle ne peut pas être remplacée par une logique psy mais la tendance lourde, c'est-à-dire, on sait, c'est un peu,*

*c'est des soins palliatifs, quoi, on sait que euh euh la la prédominance du modèle psychologique »*

Force est donc de constater que si l'éducateur veut revendiquer sa place, s'imposer dans un champ multi- et interdisciplinaire, il doit impérativement écrire, réfléchir et défendre la logique éducative face au modèle dominant psychiatrique et psychologique. Il doit pouvoir démontrer que sa fonction est loin d'être interchangeable, se positionner, apprendre à être exigeant et rigoureux. Dès lors, le TFE apparaît être un tremplin idéal pour cette prise de pouvoir par l'écriture. Mais les étudiants s'en saisissent-ils ?

Etant donné que le positionnement et l'engagement de l'éducateur passent aussi par l'emploi d'un vocabulaire précis et adapté, signe de leur affiliation à la Communauté éducative, nous avons vérifié, au travers des introductions et des conclusions, la manière dont les étudiants perçoivent leurs interventions et leur public. Voici ce que nous obtenons en collectant tout ce qui se rapporte à « accompagner, accompagnement » et à « autre »,

N° TFE	accompagnement	AUTRE
1	proposer, communiquer, échanger	résident, bénéficiaire
2	titre TFE uniquement, "relation d'aide", s'intégrer, s'adapter	enfants
3	mener des ateliers, découvrir, analyser	patients, personne
4	interagir, prendre en charge	patient, enfant
5	confronter	enfants, familles
6	créer une cohésion de groupe, s'intégrer, s'adapter	enfants
7	écouter	patient
8	intégrer, être présent, jongler avec les distances	jeunes
9	suivre, observer, analyser, proposer	population, enfants, mères
10	socialiser	bénéficiaire
11	prendre soin de	usager
12	intégrer	stagiaire
13	aider, écouter	femme
14	accompagner, comprendre, solutionner	personne handicapée mentale, usager, personne
15	accompagner, communiquer, échanger	résident autiste
16	accompagner, intervenir, prévenir, aider	enfants, parents, familles
17	encadrer, gérer, être en relation avec	crèche, petit enfant, enfants, adultes
18	mener des activités	enfants
19	connaître, considérer, reconstruire, gérer, valoriser	personne atteinte d'Alzheimer
20	intervenir, prendre conscience, constater	jeunes
21	découvrir, apprendre, améliorer, affronter la complexité	famille
22	éduquer, décrire, justifier, établir	jeunes, adolescents

Seuls les TFE N°8, 9, 11, 14, 15, 16 proposent véritablement une réflexion sur l'*accompagnement* mais en règle générale, ce terme reste très peu défini et développé. Néanmoins, en analysant ce qui se rapproche d'accompagnement, nous avons accès à une série de conceptions révélatrices sur la façon dont les étudiants envisagent leur future profession. Ces conceptions sont variées et vont notamment, de l'aide à l'animation en passant par l'intégration, l'adaptation, la compréhension, la réflexion. Ce constat est assez interpellant étant donné qu'une des missions principales de l'éducateur spécialisé est d'accompagner des usagers. Est questionnée aussi la réelle appropriation d'un vocabulaire professionnel par l'étudiant. Quant au public, il est désigné selon les lieux de stages où les étudiants officient.

Ensuite, comme il est aussi vivement souhaité que les éducateurs de terrain trouvent une certaine justesse dans les propos énoncés, qu'ils dépassent le jargon professionnel comme le souligne l'éducateur P. Gaberan (2008 : 14) : « *l'éducateur ne peut pas continuer à rendre compte de sa pratique en ayant recours au seul jargon purement professionnel* », nous avons vérifié la façon dont les étudiants définissent les termes qu'ils utilisent. Nous nous sommes centrée sur les *thème(s)* et *rhème(s)* qu'ils développent dans leur TFE<sup>236</sup>. Nous avons ainsi dégagé plusieurs tendances et les avons classés selon leur degré de précision :

<b>Typologie recensant les façons dont les étudiants définissent les termes-clés de leur TFE</b>	<b>Extraits d'étudiants</b>
-définition référencée et introduite dont les auteurs sont identifiés et situés, faisant l'objet d'un commentaire de la part de l'étudiant :	TFE14 (5) : « La méthode du projet individualisé est un mode d'intervention qui s'inspire des travaux de l'Office des Personnes Handicapées du Québec (Magerotte, Haelwijck) et de la théorie exposée par Daniel Boisvert dans Le Plan de Services individualisé, participation et animation, 1990. C'est une démarche conçue à la base comme un outil de planification (...) »  TFE 11 (11) : « Afin de répondre à ces questions avec plus de précision, F. Gillet*, thérapeute, me propose cette définition : « la démarche éducative fait grandir (...). Selon F. Gillet, l'éducateur n'est ni un apprenti ni un spécialiste en rien. (...) »
-définition référencée et introduite dont les auteurs sont identifiés mais pas leur domaine d'expertise, et ne faisant l'objet d'aucun	TFE1 (27) : « C'est Rowland et Schweigert qui ont découpé les étapes de la communication (...). Voici leurs propos : « ... Tenir compte de l'orientation suffisante de l'attention et du

<sup>236</sup> La décomposition est largement exposée dans la partie Annexes, Résultats 43.

commentaire de la part de l'étudiant :	développement (...) » »  TFE 8 (38) : « Travailler en rue, selon Serge Escorts*, c'est « utiliser l'espace public pour des actes que le monde moderne renvoie à des espaces privés » »
-définition référencée, intégrée dans le texte mais sans réel retour de l'étudiant sur la signification des mots :	TFE 2 (39) : « Ce point de mon travail s'est beaucoup inspiré du livre de Lucien Auger, psychologue (...) Il nous fait part également de ceci : « la relation d'aide se présente comme une relation dont l'objectif est de favoriser (...) » »  TFE 3 (24) : « Josiane de Saint-Paul, psychothérapeute et enseignante en programmation neurolinguistique, définit l'estime de soi comme « l'évaluation positive de soi-même (...) »
-définition généraliste, référencée de façon incomplète, intégrée dans le texte avec commentaire de l'étudiant sur la signification des mots :	TFE 13 (11) : « Selon le Petit Robert Ici, Le Petit Robert apporte une définition académique qui s'adresse à tous les publics. Je dirai que c'est une initiation à l'approche de la violence.  Violence : nf (1215, « abus de force ») ; 1° (1538) Faire violence : agir sur quelqu'un (...) »
-définition généraliste, référencée de façon incomplète, intégrée dans le texte mais sans retour de l'étudiant sur la signification des mots :	TFE 7 (4) : « L'adolescence, que quoi s'agit-il ? 1. Définition : Il s'agit « d'une période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite » → le petit Larousse illustré, 2005. »  TFE 18 (3) : « 1. La psychomotricité : 1.1 Définition : <u>Selon les dictionnaires</u> « C'est l'ensemble des fonctions motrices considérées sous l'angle de leurs relations avec le psychisme (www.larousse.fr) »
-définition généraliste, non référencée de façon incomplète, intégrée dans le texte avec commentaire de l'étudiant :	TFE 12 (3) : <b>Le stage :</b> <u>Définition.</u> La définition du dictionnaire définit le stage comme une : « 1. Période d'études pratiques exigée des candidats à l'exercice (...) En effet, si la première définition désigne donc la partie pratique des études, celle-ci ne va pas sans la seconde définition. Il me paraît logique que la partie pratique implique de s'exercer à pratiquer (...) »
-définition référencée, non introduite et ne	TFE 3 (24) : « « La clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de « conscientisation »

<p>bénéficiant pas d'une précision de termes :</p>	<p>(...) »</p> <p>-définition référencée, intégrée dans un texte continu sans que l'on sache identifier les propos originaux :</p> <p>TFE 10 (8) : « <b>1.1.1 Trouble du comportement</b> Définition : Selon Daniel Marcelli 2004, les troubles du comportement sont l'expression psychomotrice de difficultés, d'un mal-être (...) »</p>
<p>-définition dont la référence est vague, non intégrée, non introduite et non commentée :</p>	<p>TFE 5 (24) : « <b>1. La famille :</b> <u>1.1. Définition du mot famille :</u> « Une famille est une communauté de personnes réunies par des liens de parenté (...) wikipédia » »</p>
<p>-définition non référencée, intégrée dans un texte continu sans que l'on sache identifier les propos originaux :</p>	<p>TFE 9 (32) : « 2.4 Les différents styles éducatifs Aujourd'hui, plusieurs modèles éducatifs cohabitent. Les voici décrits ci-dessous : 2.4.1 Le modèle « autoritariste » C'est le modèle traditionnel et hiérarchique. Le chef de famille décide (...) »</p> <p>TFE 15 (5) : <b>I. Qu'est-ce que l'autisme ?</b></p> <p>1/Présentation et définition On appelle l'autisme le développement exagéré de la vie intérieure associée à une perte de tout contact avec la réalité (pauvreté des échanges relationnels). »</p>
<p>-définition non référencée, non intégrée dans un texte continu, non commentée et dont le marquage peut faire appel à des caractères spéciaux :</p>	<p>TFE 2 (40) : « L'empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible les émotions internes (...) »</p> <p>TFE 3 (16) : « <u>Le syndrome délirant :</u> <b>Définition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le syndrome est caractérisé par des croyances ou un système de croyance totalement faux en opposition avec la réalité »</li> </ul> <p>TFE 7 (7) : « 1. Définition de la psychiatrie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EN MEDECINE : branche de la médecine spécialisée dans le traitement des maladies mentales »</li> </ul> <p>2. La folie Synonyme=aliénation mentale. Il s'agit d'une maladie caractérisée par des troubles de l'esprit (...) »</p>
<p>-définition élaborée par l'étudiant lui-même</p>	<p>TFE 20 (57) : « Le double-dutch utilise deux</p>

dans un français incertain, sans référence :	cordes à sauter comme accessoire et requiert d'avoir de bonnes qualités physique. »
-commentaire de l'étudiant sur des définitions non préalablement présentées :	TFE 16 (5) : « <b>A : La famille</b> <b>1/Définition</b> Je remarque que dans ces différentes définitions, il est bien question d'ensemble et de commun. Mais cela ne suffit pas à donner une image précise de la famille. (...)  La famille dans le Larousse est un ensemble de personnes formé par le père, la mère et les enfants (...) »
-absence de définition :	TFE 6, TFE 17, TFE 21, TFE 22

Cette diversité dans les façons de définir et de mettre en scène des concepts clés s'avère alarmante et questionne véritablement les capacités de l'étudiant à s'engager dans une réflexion. En effet, comment fonder un cheminement réflexif sur des concepts à peine ébauchés, sous-investis et démontrant un manque d'appropriation manifeste ? Ce constat questionne l'utilité mais aussi l'appropriation des concepts : ont-ils réellement servi à faire progresser la réflexion ou ont-ils été abordés dans un après-coup déconnecté totalement de la pratique ?, ont-ils été insérés maladroitement dans le texte-TFE parce qu'ils illustrent une vaine tentative de l'étudiant qui essaie de répondre comme il le peut à une contrainte institutionnelle qu'il n'a pas comprise ?, l'étudiant a-t-il perçu le rayonnement réflexif qui peut émerger d'un concept bien posé ? Ce constat questionne aussi les capacités des étudiants à définir, à reformuler, à s'approprier, à décontextualiser et à recontextualiser des savoirs théoriques. Or, justement, ne sont-ils pas appelés, dans leur pratique future à donner du sens aux mots, à fonder avec justesse leurs interventions ? Dès lors, comment un futur professionnel peut-il s'assurer de ne pas mettre l'Autre en danger s'il ne prend pas la peine de définir, d'explicitier, de s'approprier ce dont il va parler ? Comment peut-il assurer un raisonnement rigoureux sans fondements solides ? Il semble que l'écriture du TFE ne soit pas cette occasion où l'étudiant peut prouver qu'il manie les bases d'une communication efficace pour affirmer son positionnement.

Par ailleurs, étant donné que l'étudiant communique à distance avec des lecteurs potentiels, il se construit aussi des images de son lecteur que nous avons répertoriées au travers des introductions et des conclusions. Trois grandes catégories de lecteurs construits apparaissent : le lecteur-complice que l'étudiant flatte, prend à témoin, avec qui il partage son expérience ;

le lecteur-professionnel avec qui l'étudiant converse d'égal à égal comme s'il parlait avec un membre de son équipe éducative et avec qui il partage des expériences professionnelles ou à qui il explique le bon déroulement des interventions ; et le lecteur-évaluateur à qui il rend des comptes, prouve sa compétence. Néanmoins, neuf étudiants ne laissent aucune place à un lecteur éventuel dans leur écrit. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne s'imaginent pas leur lecteur ou tout simplement, ils pensent que de telles adresses ne peuvent être envisageables dans un TFE.

Nous avons repris quelques exemples illustrant nos catégories parmi tous les énoncés que nous avons répertoriés<sup>237</sup> :

N° TFE	Lecteur-complice	Lecteur-professionnel avec qui l'étudiant converse naturellement	Lecteur-évaluateur
1		"vous avez pu vous demander"	"je peux vous répondre"
4		"on a tous été confrontés de près ou de loin", "comment nous adultes et professionnels"	
7		"revenons quelques années en arrière"	
8		"nous étudierons ensemble"	
11	"il n'engage en rien ceux de l'honorable lecteur"		
12	« merci d'avoir accordé du temps à cette lecture »	"nous avons vu qu'il n'était pas facile"	
19	"J'aimerais partager avec vous un extrait d'un poème (...)", "Nous sommes en présence d'un handicap familial", "Les familles nous montrent"	"Nous avons vu que"	

**Tableau 14 : Exemples de types de lecteurs construits au sein des textes-TFE**

La prise en compte du destinataire est essentielle dans la rédaction des écrits professionnels. L'éducateur est régulièrement amené à transmettre des informations au sein mais aussi en dehors de son institution. Il cible alors les informations en fonction de son intention de communication et de son lecteur. Une communication incomplète, mal adressée peut avoir des conséquences déplorables tant pour l'équipe que pour l'utilisateur. Dès lors, comment l'étudiant éducateur peut-il assurer un discours efficace s'il ne prend pas l'habitude de tenir compte de son public ? Il semble que la fonction d'engagement réflexif par l'écriture du TFE

<sup>237</sup> Voir Annexe 12, Résultats 37.

ne concerne qu'une minorité de futurs professionnels. La fonction de l'engagement par l'écriture semble moyennement investie. Voyons ce qu'il en est pour la fonction d'intégration, d'articulation de savoirs et de connaissances propres à la profession.

## **1.5. L'écriture du TFE, une fonction d'intégration, d'articulation de savoirs propres à la profession ?**

L'écriture des pratiques, pour être pertinente, se nourrit de *savoirs protéiformes* (Crognier 2010 : 140) issus de disciplines diverses. Or, ces savoirs nécessitent d'être reliés pour faire sens, ils doivent interagir, s'articuler et pas simplement se juxtaposer. Pour tisser ces liens dans et par le texte, l'éducateur a tout intérêt à développer une dextérité, une compétence scripturale éprouvée. Cette compétence, il l'acquiert en principe sur le terrain, en formation.

Pour mesurer l'importance de ces savoirs protéiformes et notamment, les savoirs théoriques partagés et invoqués, nous avons analysé les bibliographies des 22 TFE à notre disposition. Nous y avons recensé les documents mentionnés, nous les avons classés suivant le type de document auquel ils renvoient, puis nous avons vérifié leur fréquence d'apparition dans les écrits produits. Ce tableau ci-après offre une version simplifiée du tableau Excel que nous avons réalisé<sup>238</sup>. Il met en évidence le type de sources utilisées et les liens qui sont établis entre le corps des textes-TFE et leur bibliographie. Nous avons aussi pris en compte les TFE présentant des références livresques non-mentionnées dans la bibliographie :

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nombre d'apparitions</b>	<b>TFE mobilisant effectivement les sources annoncées</b>	<b>TFE mobilisant des sources « papier »</b>	<b>TFE mobilisant des sources « électroniques »</b>	<b>TFE effectuant des liens entre texte et bibliographie</b>	<b>TFE mobilisant des lectures non référencées</b>
1→19	4, 7, 19, 21, 15, 16, 5, 17	21, 8, 13, 19	8, 21, 19, 18, 17, 16, 12, 9, 3	21, 19, 22, 17, 16, 15, 14, 11, 10, 9, 8, 7, 5, 4, 20, 12, 6	22, 17, 16, 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9, 8, 6, 4, 3, 2, 1
20→39	1, 8, 9, 11, 14		1, 4, 6, 7, 10,	18, 1, 2, 3	7

<sup>238</sup> Voir Annexe 12, Résultats 34 a, b, c, d.

			11, 15, 22		
40→59	3, 18,12, 22, 20	2, 5, 14	2, 5, 14		
60→79	2, 10, 6, 13	22, 1, 4, 7, 10, 11, 15			
80→...		3, 6, 9, 12, 16, 17, 18, 20	13		

Tous les groupes confondus utilisent, à des degrés plus ou moins marqués, les références qu'ils annoncent (colonne 1). Néanmoins 15 étudiants (colonne 2) mobilisent majoritairement des sources « papier » (plus de 60 apparitions) et peu de références électroniques tandis que quatre étudiants (colonne 3) présentent une bibliographie dont les références électroniques sont majoritaires (plus de 40 apparitions). Quant aux liens effectués entre les documents référencés et les textes (colonne 3), ils varient majoritairement entre 0 et 20. Par contre, une grande majorité d'étudiants (colonne 4) font appel dans leur texte à des références qu'ils n'ont pas reprises dans leur bibliographie. Signalons aussi que seuls deux étudiants mentionnent des TFE et que dix étudiants mentionnent un à deux syllabus de cours.

Ces constats appellent trois remarques. Premièrement, le nombre d'ouvrages repris dans les bibliographies est souvent inversement proportionnel aux liens qui sont établis dans les textes. Cette situation peut s'expliquer par le fait que soit, les étudiants éprouvent des difficultés à créer des liens entre leurs lectures et leur pratique, soit les étudiants remplissent leur bibliographie pour impressionner leurs lecteurs. Deuxièmement, les étudiants ne prennent pas toujours le pli de référencer l'ensemble des lectures qu'ils citent dans leur texte, peut-être est-ce dû à un manque de temps ou alors un manque de précision de leur part. Troisièmement, le peu de TFE consultés, le peu de cours mentionnés reste interpellant puisqu'ils ne servent pas de ressource à l'écriture du TFE. Quatrièmement, les ouvrages cités sont toujours très en lien avec le sujet traité mais le nombre minime d'ouvrages traitant de l'éducation spécialisée en général questionne l'existence d'une véritable culture commune des étudiants éducateurs. Nous pouvons nous demander si les étudiants ont connaissance ou non de ces ouvrages, s'ils y ont été sensibilisés durant leur parcours de formation et s'ils s'y sont intéressés.

Ensuite, si le manque d'appartenance disciplinaire pose, selon nous, des problèmes de rigueur et *in fine* entrave l'articulation théorie-pratique, les TFE examinés s'illustrent aussi dans des

degrés de plagiat divers<sup>239</sup>. Malgré la présence de références, nous avons identifié le « degré de plagiat » auxquels renvoient les propos des étudiants en nous basant sur les *10 degrés de plagiat* proposés par la société Turnitin, éditrice du logiciel anti-plagiat. Trois phénomènes émergent particulièrement : des phénomènes de *remixage* (l'étudiant paraphrase différentes sources sans les citer), d'*aggrégation* (l'étudiant cite correctement un texte d'autrui mais il ne propose pratiquement pas de matière originale) et de *compilation* (l'étudiant propose un texte à partir d'un mélange copié de différentes sources sans citations). L'identification de ces pratiques montre un manque de rigueur, souligné par les professionnels de terrain (Chapitre 4). Signalons que seuls deux étudiants (TFE N°11 et N°13) sur les vingt-deux signalent les emprunts qu'ils effectuent. Dès lors, comment pouvons-nous être certaine que le futur professionnel sera bien à même de rapporter correctement, fidèlement les paroles d'autrui quand il aura à les mentionner dans ses écrits professionnels ? Visiblement, l'exercice TFE ne permet pas d'anticiper des problèmes de respect des droits d'auteurs, des paroles de l'Autre. En outre, cette situation montre à quel point l'étudiant n'a pas conscience que pour évoluer, il doit nécessairement s'appuyer sur les propos d'autrui et que c'est en respectant cette part de l'autre, qu'il pourra lui-même progresser.

Pourtant, les étudiants que nous avons interrogés sur l'utilité de la théorie<sup>240</sup> par rapport à la pratique dans un TFE sont plus que nombreux à affirmer qu'elle permet de faire des liens avec les expériences pratiques, qu'elle permet d'enrichir le sens des interventions et qu'elle offre à l'éducateur la possibilité de se situer, voire d'améliorer ou d'analyser ses pratiques ou encore, de mettre des mots sur ses actions. Certes, certains étudiants affirment que mobiliser des références théoriques sert à répondre à une obligation ou à être crédible mais comment expliquer que si une majorité d'étudiants reconnaît les bienfaits des ressources théoriques, peu d'entre eux les investissent. Il semble bien que l'écriture du TFE ne favorise pas une telle intégration.

De plus, la lecture des textes-TFE par le biais du logiciel Tropes nous indique que ces derniers révèlent une tendance argumentative, descriptive ou narrative des écrits qui nous ont été donnés. Malheureusement, ces résultats s'avèrent très peu représentatifs. En effet, nous n'avons reçu que des versions « papier » et, même si elles ont toutes été numérisées et scannées de la même manière, les résultats n'ont pas toujours été optimaux au point que

---

<sup>239</sup> Voir Annexe 12, Résultats 33.

<sup>240</sup> Voir Annexe 12, Résultats 40.

certains écrits sont inexploitable. Dès lors, nous proposons, à titre indicatif seulement, les résultats obtenus pour une partie des TFE :

N°TFE	Style	Mise en scène	Notion de doute
1	plutôt argumentatif	dynamique	1
2	plutôt descriptif	narrateur	0
3 à 5	xxx	xxx	xxx
6	plutôt descriptif	narrateur	0
7	plutôt descriptif	narrateur	0
8	plutôt descriptif	narrateur	1
9	plutôt descriptif	dynamique	0
10	plutôt argumentatif	narrateur	0
11	plutôt argumentatif	narrateur	1
12	plutôt argumentatif	narrateur	1
13	plutôt argumentatif	dynamique	1
14	plutôt argumentatif	narrateur	0
15	plutôt argumentatif	dynamique	0
16	plutôt argumentatif	dynamique	1
17	plutôt argumentatif	dynamique	0
18 à 22	xxx	xxx	xxx

Sur les quatorze TFE, cinq productions montrent un caractère particulièrement descriptif tandis que les neuf autres sont plutôt argumentatifs. Notons aussi que la notion de doute est fort peu développée et qu'elle est illustrée essentiellement par « je pense », « peut-être », « probablement », « apparemment », « vraisemblablement » et « quasiment ». La mise en scène « narrateur » renvoie au nombre important de « je » qui explosent particulièrement dans les TFE N°2 et N°6 ainsi qu'aux verbes déclaratifs sur un état (constat que nous avons déjà dressé dans la typologie proposée dans le point 1 de ce chapitre). La mise en scène dynamique renvoie, elle, au nombre de verbes d'action présents les textes-TFE.

Les résultats des analyses que nous avons menées montrent à quel point les réelles capacités d'intégration de l'écriture du TFE sont extrêmement ténues et s'avèrent discutables. Le futur professionnel, même s'il reconnaît leur intérêt, malmène la plupart du temps ses ressources théoriques. Il n'opère pas une distinction entre intégrer, articuler ou piocher, compiler ; il braconne sans toujours s'en rendre compte. Mais comment procèdera-t-il, quand il sera en fonction ? Que fera-t-il de la parole de l'Autre ? Comment construira-t-il son argumentation, son positionnement ? Voyons s'il en est de même pour la fonction « devenir » ?

## 1.6. L'écriture du TFE, une fonction de devenir pour la vie professionnelle

Le professionnel n'est pas un applicateur de recettes, il construit ses interventions par l'action et par la réflexion dans et sur l'action. Il s'engage dans un devenir réflexif en doutant, en problématisant, en questionnant. Dès lors que reflète l'écriture du TFE sur le savoir-devenir du futur professionnel ?

Tout d'abord, en vue de mesurer l'appartenance des étudiants à la communauté des éducateurs et la teneur de leurs savoirs partagés, nous avons recensé les références théoriques et méthodologiques<sup>241</sup> dans le travail éducatif. Nous avons ensuite répertorié celles que les étudiants ont convoquées et identifiées comme telles dans leurs écrits, nous les avons commentées. En règle générale, pour tous les étudiants concernés, les approches pédagogiques servant de cadre aux interventions éducatives ne sont que très peu identifiées. Seuls six étudiants précisent l'approche dans laquelle ils se situent. Les autres étudiants identifient des concepts qu'ils ne rattachent à aucune discipline précise. Le tableau ci-après illustre l'inscription ou non des étudiants dans les champs disciplinaires de référence. Il propose une version simplifiée d'une analyse<sup>242</sup> effectuée à deux niveaux : d'une part, les théories de références convoquées explicitement par les étudiants ; d'autre part, les concepts mobilisés sans qu'ils soient rattachés à une approche en particulier. L'appartenance disciplinaire des étudiants, leur attachement aux ressources clés de l'éducation spécialisée et aux domaines qui la nourrissent, s'avère plus marquée chez les étudiants de Plein Exercice même si elle reste très peu prononcée dans l'ensemble des productions.

Mention des champs disciplinaires invoqués dans les TFE	Plein Exercice	Promotion sociale
	Approches théoriques et méthodologiques	6 sur 14
Concepts	9 sur 14	8 sur 8

<sup>241</sup> Nous avons établi cette liste en nous appuyant sur deux sources communes aux étudiants : les *Carnets de l'éducateur* (2008 : 66-76) et plus particulièrement, *L'éducation postmoderne* (J.-P.Pourtois 1997 : 293-297) qui reprend les façons d'être et de faire requises dans les diverses interventions éducatives.

<sup>242</sup> Voir Annexe 12, Résultats 34.

En vue d'étayer ces chiffres assez généraux, nous proposons ci-après quelques commentaires plus précis renvoyant à chaque TFE :

-Le TFE N°1 (p. 25) en recourant à la méthode PECS s'inscrit dans la théorie béhavioriste sans malheureusement expliquer en quoi elle consiste. L'étudiant évalue les résultats qu'il obtient de son expérimentation mais ne les rattache pas aux concepts du béhaviorisme. L'étudiant présente avec des propos assez techniques la méthode et ses étapes en se référant à un ouvrage de base sans laisser apparaître aucune citation.

-Le TFE N°2 développe amplement une présentation du Cameroun et fait référence aux attitudes humanistes de Carl Rogers dont le prénom est estropié. Son développement, de deux pages, consiste en une énumération de cinq points dont le contenu est repris tel quel d'un ouvrage néanmoins référencé.

-Le TFE N°3 traite de l'estime de soi. Le concept est découpé selon des points très fouillés et qui font référence à plusieurs sources distinctes et référencées. Les propos sont agrémentés de citations identifiables même si le titrage laisse supposer un emprunt abusif non identifié.

-Le TFE N°4 traite des aspects psychologiques de l'enfant confronté à la maladie. Les développements portent essentiellement sur le développement de l'enfant, aucune référence n'est mentionnée.

-Le TFE N°5 développe le concept de famille dont la seule référence provient de Wikipédia sans adresse référencée.

-Le TFE N°6 propose une présentation extrêmement développée du Burkina Fasso et un thème tournant autour des valeurs et du théâtre. Le théâtre est évoqué, les propos renvoient à deux ouvrages références mais ne proposent aucune citation ; le thème des valeurs reste, lui, inexistant.

-Le TFE N°7 ne se rattache à aucune théorie de référence. Il aborde la psychiatrie, l'adolescence, la contention de la même manière : il dresse un très long historique, propose quelques définitions, le tout sans aucune référence.

-Le TFE N°8 propose de lister les différentes formes de l'accompagnement. L'approche fondamentale à laquelle se rattache l'étudiant est énoncée dans la conclusion et aucun élément de la table des matières ne laisse apparaître un tel traitement. Les propos relatifs à l'accompagnement proviennent de livres références mais ne présentant aucune citation.

-Le TFE N°9 présente l'intérêt d'enrichir régulièrement les propos par des références théoriques (par exemple : les styles éducatifs, la fixation de limites,...). Malheureusement les références livresques convoquées ne sont pas toujours indiquées, de très longs passages entiers sont tirés d'ouvrages cités mais sans références exactes.

-Le TFE N°10 définit les thèmes et rhème de son travail. Malheureusement, aucune approche n'est véritablement évoquée. Les propos repris à autrui sont simplement signalés globalement.

-Le TFE N°11 propose une réflexion sur les dimensions thérapeutiques de la profession d'éducateur tout en distinguant bien les interventions d'accompagnement de celles à dimensions plus psychologiques. Cette fois, l'auteur prend la peine de signaler les propos empruntés à autrui et de les référencer.

-Le TFE N°12 élève au rang de théorie l'historique de la formation et les considérations inhérentes aux stages. Les propos qui sont développés sont pour la plupart référencés globalement mais ne laissent apparaître aucune citation.

-Le TFE N°13 présente une étude anthropologique sur la violence que peut subir une femme au sein de son couple. Les formes de violence et leur apparition y sont déclinées et comparées au travers de différentes cultures, tous les propos sont largement référencés.

-Le TFE N°14 se focalise sur la mise en place d'un projet individualisé, il répond à une recherche de type expérimentaliste. Les propos sont très peu référencés et prennent la forme de longues listes énumératives.

-Le TFE N°15 aborde les aspects autisme et communication. Ces aspects sont largement développés mais ils ne se fondent que sur une seule référence incomplète.

-Le TFE N°16 classe dans sa partie théorique des éléments renvoyant au contexte de prise en charge. Quelques éléments théoriques sont fournis sur le thème du TFE (en l'occurrence la famille) sans qu'il soit rattaché à un champ disciplinaire identifié. Deux noms d'auteurs sont vaguement identifiés. En voici un exemple : « *Jean-Michel Gaillard dans son livre « La famille en miettes » retrace l'évolution de la famille. Trois grandes périodes dont visitées : (...) » (p.7).*

-Le TFE N°17 se base sur quelques éléments du développement de l'enfant, une référence est globalement fournie sans laisser apparaître les emprunts éventuels. Il n'y est signifié aucune approche servant au cadre de l'intervention (qui est d'ailleurs inexistante, l'auteur dresse une liste de tâches qu'un directeur est amené à gérer quotidiennement) ni celle des auteurs cités. En voici un exemple : « *En me basant sur l'ouvrage de Deldime et Vermeulen, Le développement psychologique de l'enfant, j'ai abordé largement et de façon globale cette évolution » (p.15)*

-Le TFE N°18 développe en long et en large les activités relevant de la psychomotricité. L'étudiant prend la peine de citer en notes de bas de page les quelques références sur lesquelles il s'appuie mais son écrit ne présente pas de citations référencées excepté pour les définitions qu'il fournit.

-Le TFE N°19 aborde la maladie d'Alzheimer. L'étudiant amène son sujet progressivement en expliquant le fonctionnement général de la mémoire puis des troubles de la mémoire occasionnés par la vieillesse et par la maladie d'Alzheimer. Il livre de longs développements sans aucune référence. En outre, l'étudiant affirme se baser sur la « stimulation de la mémoire » mais il n'ancre pas sa réflexion dans une approche quelconque

-Le TFE N°20 propose des éléments d'information sur l'adolescence et le hip hop. Il s'appuie sur des références présentées en notes de bas de page mais ne mentionne pas les propos qu'il a empruntés. Son propos n'est rattaché à aucune approche.

-Le TFE N°21 se base sur l'approche systémique qui n'est présentée qu'en fin de TFE. L'étudiant développe de nombreux points non référencés, il cite en note de bas de page une page d'un ouvrage.

-Le TFE N°22 ne présente aucune approche servant au fondement des interventions qui sont menées (et qui sont réduites ici à une liste de tâches que le Coordinateur doit effectuer quotidiennement). Nous avons repéré un seul concept issu de l'analyse transactionnelle (et signalé en note de bas de page). Il s'agit du triangle dramatique dont les extrémités offrent des scénarios de vie allant de la Victime au Persécuteur en passant par le Sauveur. Malheureusement, l'étudiant applique à la lettre la lecture de ce triangle et identifie les situations où il est Persécuteur, Victime et Sauveur (p. 32-33). En outre, il signale que le seul outil valable pour mener ses interventions est le « chantage affectif » (p. 46).

Ainsi, force est de constater que les futurs éducateurs ne rattachent pas toujours précisément leurs analyses à un cadre théorique qu'ils ont préalablement construit. Ils ne précisent que très rarement le champ d'appartenance disciplinaire auquel se rattachent les auteurs qu'ils convoquent. Pourtant leurs interventions nécessitent qu'ils ne se limitent pas à du bricolage. Prenons le cas, par exemple, d'un éducateur qui serait amené à intervenir dans une institution qui privilégie une approche disciplinaire particulière. Si cet éducateur ne s'intéresse pas un temps soit peu aux référents théoriques qui sont mobilisés par l'institution, il risque très rapidement de se retrouver en porte-à-faux avec son équipe. De plus, il se conditionne lui-même dans un rôle d'informateur puisqu'il ne pourra jamais vraiment se positionner.

Ensuite, nous nous sommes intéressée à la façon dont les étudiants se mettent en scène, se projettent ou envisagent leur future profession. Nous avons constaté que ces derniers se questionnent très peu sur ce pour quoi ils vont être diplômés, sur la nature même de leur diplôme voire de leur fonction ; ils sont peu nombreux à avoir investigué le titre même de leur diplôme « accompagnement psycho-éducatif ». Nous pouvons aussi constater qu'en plus de ne pas s'interroger sur leur fonction, les étudiants ne se projettent pas toujours dans leur profession future. En vue d'exemplifier nos propos, nous avons répertorié les différentes manières que les étudiants adoptent pour parler d'eux dans l'avenir, signalons néanmoins qu'elles ne suscitent pas de développements conséquents et se résument à des phrases assez lapidaires :

<b>Types de projections proposées</b>	<b>N° TFE</b>	<b>exemples</b>
Amélioration proposée par rapport à l'outil mis en place en stage	1, 4	« Dans le futur, ce projet pourrait se doter de (...) (TFE 1) « Un des prolongements de ce

		travail » (TFE 4 : 71)
Amélioration par rapport aux interventions menées	9	« Si c'était à refaire » (TFE 9)
Retour sur le rôle et les qualités d'un éducateur	11	« Je voudrais ici récapituler les rôles et les qualités du métier d'éducateur » (TFE 11 : 82)
Enseignements retenus pour une pratique future	10, 13, 14, 15, 16	« Je retiens pour ma pratique professionnelle future » (TFE 10 : 57) « ce sont des éléments que je retiens pour ma vie et ma pratique » (TFE 13 : 62) « ténacité » (TFE 20 : 95)
Lien entre formation et profession	12, 14	« son diplôme ne pourra que prétendre à une présomption de qualification, sa véritable formation ne se fera que tout au long de sa vie professionnelle » (TFE 12 : 71) « je dirai que cette étude m'a passionnée puisqu'elle m'a permis de mettre à jour et d'analyser une pratique professionnelle que je serai probablement amenée à utiliser dans mon futur métier » (TFE 14 : 54)
Utilisation de techniques	18	« Pour conclure, je pense qu'il pourrait être judicieux d'acquérir quelques notions de psychomotricité lors de notre formation » (TFE 18 : 80)
Orientation professionnelle	21	« En ce qui me concerne je me vois travailler soit en hébergement (...) » (TFE 21 : 8)
Aucune projection, simple constat d'un état présent	2, 6, 17, 22	« Cet écrit, je m'espère, aura permis en partie de mettre en valeur ce que doit être, faire et savoir l'éducateur spécialisé (...) » (TFE 22 : 50)

Il apparaît clairement que l'écriture du TFE n'encourage que très peu l'étudiant à se positionner par rapport à son devenir professionnel. Par conséquent, imaginer que le TFE encouragerait l'étudiant à s'inscrire dans un « rester en devenir » n'est pas gagné. Pourtant, comment imaginer qu'un professionnel qui n'est pas capable de s'inscrire dans un devenir puisse inscrire l'Autre dans son devenir ?

De plus, rappelons que l'éducateur est amené à jongler avec de multiples « voix » et des savoirs pluridisciplinaires. L'éducateur qui écrit occupe différentes positions que Crognier (2010 : 140) résume par : le « je » de l'acteur qui assume ses comportements ; le « je » de

l'observateur qui évalue ses propres conduites ; le « je » de l'interprète qui met en relation et traduit en mots ce qui s'est passé ; et, le « je » du narrateur-auteur qui conclut un pacte de communication avec son lecteur. Ces positions questionnent le caractère auctorial, l'instance auctoriale du genre routinier TFE qui s'avère peu marquée malgré une scénographie encourageant l'innovation. Mais, les positions du « je » exigent de l'éducateur une certaine dextérité dans le maniement du français. Pour notre part, nous avons essentiellement retrouvé au travers des écrits des étudiants : les je « auteur », « praticien-réflexif », « professionnel » sont les figures les plus représentées par rapport aux je « narrateur », « chercheur », « étudiant » et « narcissique/aidant »<sup>243</sup>. Mais précisons notre propos.

L'étudiant-narrateur adopte un ton anecdotique, il revient sur son passé, sur des faits marquants, sur d'anciennes croyances. L'étudiant-auteur prend en charge la responsabilité de son écrit, il balise le parcours de lecture, il explique comment il va procéder, il revient sur les bienfaits de l'exercice TFE. L'étudiant-chercheur est moins présent dans les écrits, il rappelle qu'il a procédé à des recherches documentaires, à des lectures parfois nombreuses, il précise aussi l'orientation de son travail (compréhensive, expérimentale). L'étudiant-praticien réflexif constate, observe, vérifie ses hypothèses, analyse, tente d'expliquer, procède à des choix, essaie de comprendre sur base de faits objectifs. L'étudiant-étudiant revient sur son parcours de formation, se situe dans une phase de transition (à la fin de ses études), opère un retour sur ses stages antérieurs ; il rappelle les apports de sa formation, les raisons qui l'ont poussé à entreprendre les études d'éducateur (l'intervention du TFE 7 révèle des croyances limitantes fortes : « *j'hésitais à commencer un graduat en institutrice pour ses avantages (les congés)* »), les approfondissements que lui a permis son TFE. L'étudiant-professionnel se positionne en tant que professionnel, il effectue un retour sur sa pratique, il se montre créatif, il ouvre des pistes de réflexion pour la pratique éducative, il réfléchit sur le rôle d'un éducateur, il se projette dans son futur poste. Certains étudiants vont même plus loin en s'associant déjà à la communauté de professionnels dont ils estiment faire partie (ils parlent au « nous »). Nous avons distingué aussi l'étudiant-narcissique/aidant : l'un est allé dans un pays en voie de développement pour aider des enfants « pauvres », les propos sont assez autocentrés ; l'autre envisage ses interventions comme une aide (et pas nécessairement comme un accompagnement).

---

<sup>243</sup> Voir Annexe 12, Résultats 35.

Nous voyons à quel point les « je » des écrits se juxtaposent mais ne se superposent pas. L'écriture du TFE n'encourage que très peu l'étudiant à sortir d'une vision étriquée sur lui-même, à faire du « je » un Autre<sup>244</sup>.

Enfin, nous terminons par les ressources que les étudiants mobilisent pour mener à bien l'écriture de leur TFE. En effet, dans leur vie professionnelle, les éducateurs n'agissent pas seul, ils dépendent d'une équipe, d'une institution, d'un environnement. Nous avons analysé les *Remerciements* figurant dans les premières pages des textes-TFE. Nous avons établi des catégories de ressources identifiées par les étudiants ainsi que des catégories renvoyant à l'objet des remerciements<sup>245</sup>. Les principales personnes convoquées dans les remerciements sont le promoteur l'équipe éducative, la famille et les amis. Viennent ensuite, dans une moindre mesure, le lecteur, les professeurs de discipline, le maître de stage et le public. Trois étudiants ont remercié particulièrement (catégorie Environnement Autre) : la Haute école, une grand-mère décédée et un spécialiste extérieur. Le vocabulaire utilisé par les étudiants relève principalement de l'émotionnel et rappelle comme l'écriture d'un TFE nécessite un soutien moral, un encouragement, une valorisation, une disponibilité en temps. D'autres aspects sont aussi soulevés comme la qualité des apports théoriques, l'aide orthographique et informatique, l'aide logistique (une maman remercie ses enfants pour l'avoir secondée dans les « tâches ménagères »).

Cependant, ces observations appellent plusieurs remarques. Premièrement, bien que les étudiants s'inscrivent visiblement dans une logique d'équipe (ils sont nombreux à remercier les membres de l'équipe), le maître de stage est très peu mentionné dans la réalisation du TFE, son degré de participation apparaît plus que léger. Dès lors, ne serait-il pas plus intéressant que la formation prévoit d'inclure le maître de stage dans la rédaction du TFE et ce, en vue de contribuer davantage à une socialisation communautaire et sociétaire ? Deuxièmement, nous constatons à quel point les étudiants ont besoin d'être accompagnés dans leur rédaction et que la valorisation positive est une pièce maîtresse de la réussite de la progression de l'étudiant. Aussi, ne serait-il pas judicieux, quand ce n'est pas prévu par l'institution, de doter le formateur, promoteur de connaissances ciblées, d'outils permettant d'encadrer au mieux l'étudiant et de l'inscrire dans un véritable développement personnel et professionnel (Chapitre 6) ? Et troisièmement, l'écriture du TFE est loin d'être une écriture

---

<sup>244</sup> Référence à Philippe Lejeune, *Je est un autre* (1980).

<sup>245</sup> Voir Annexe 12, Résultats 38.

solitaire. Au contraire, elle se base sur une co-construction, une coénonciation, une coévaluation. Or, de tels aspects n'apparaissent que de façon limitée. Nous ne pouvons que constater que l'écriture du TFE est une entreprise intégrative, certes, limitée.

## 1.7. L'écriture du TFE, quels enjeux pour la profession ?

Entre exigences institutionnelles, savoirs savants et usagers, l'éducateur se positionne au cœur de dynamiques scripturales complexes situées entre trois pôles : les instances, les savoirs et les usagers,

« l'éducateur spécialisé est sommé d'intervenir dans une dynamique complexe qui intègre les instances administratives qui la mandatent, la cité savante qui le légitime et les usagers bénéficiaires qui le justifient » (Rousseau 2007 : 46).

Nous avons tenté de résumer, certainement de manière non exhaustive, la complexité des dynamiques scripturales de l'éducateur dans le schéma ci-après. Nous y mesurons les enjeux et les tensions de l'écriture de l'éducateur spécialisé,

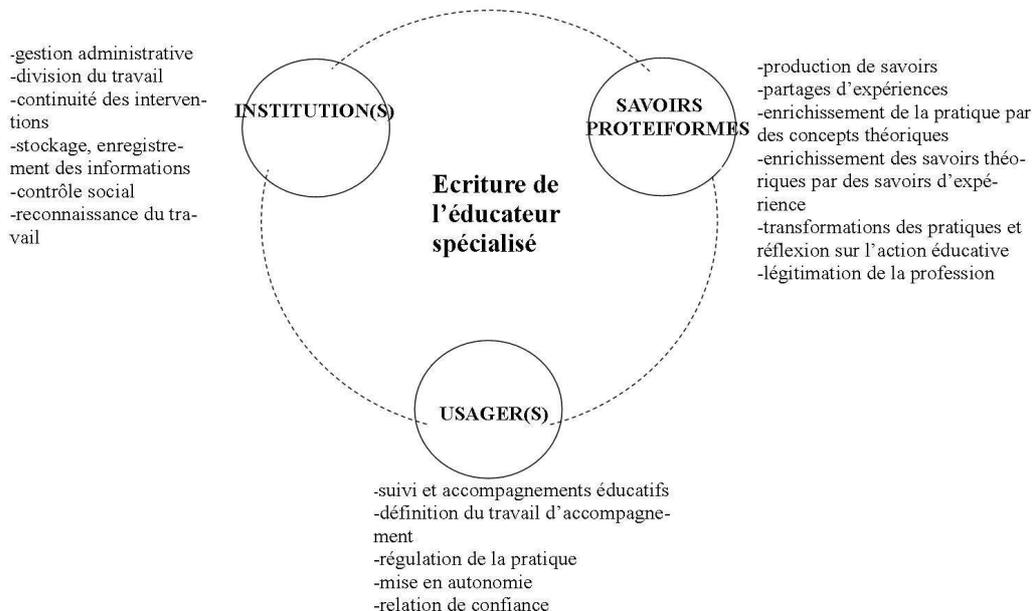


Figure 17 : Les dynamiques scripturales de l'éducateur spécialisé

Au vu des éléments que nous venons d'exposer, nous pouvons avancer que l'écriture d'un TFE en fin de cursus se justifie puisque loin de n'être qu'une fin en soi, elle s'inscrit dans une logique de socialisation sociétariaire (P. Delcambre 113). De surcroît, nous avons constaté que « *l'écrit professionnel a des enjeux de savoirs, de pouvoirs, de transmission, d'identité, de reconnaissance* » (Bouquet 2009 : 85). Même s'il est loin de l'être, il nous semble que le TFE est le lieu idéal pour préparer le futur professionnel à prendre en compte et à construire les multiples facettes de l'écriture professionnelle. Pourtant l'écriture du TFE ne prépare que très partiellement l'étudiant à se saisir d'écritures situées entre des dimensions personnelles et institutionnelles. Or l'éducateur en poste navigue sans cesse entre compromis et compromission, entre liberté et assujettissement, entre engagement et désengagement, entre respect et trahison, entre parole et censure, entre résistance et collaboration, entre action et inaction mais aussi entre rigueur et créativité, entre contrainte et plaisir/désir.

Nous pensons que l'écriture du TFE peut favoriser la prise en compte et la construction de son lecteur (usagers, institutions), il peut encourager le développement d'une pensée abstraite sous-tendue par une articulation de savoirs pratiques et théoriques, il peut aussi concourir à la mise en scène du développement professionnel et personnel de l'étudiant MAIS à la seule condition que l'étudiant y ait été initié, voire entraîné. Investiguons maintenant ce qui se joue au niveau de la formation.

## **2. L'écriture du TFE en éducation spécialisée : un enjeu de la formation ?**

L'écriture du TFE révèle-t-elle la mise en œuvre d'un processus professionnalisant comme devrait le sous-tendre idéalement toute formation professionnalisante ? En quoi l'écriture du TFE aurait-elle des vertus contribuant à la professionnalisation, à la réflexion des étudiants ? Et d'ailleurs, en quoi le TFE pourrait-il être un enjeu de la formation ?

## **2.1. L'écriture du TFE, une place dans l'écriture en formation**

Parler d'écriture réflexive en formation mérite que nous nous intéressions aux différentes appellations d'écrits qui y sont liées, cette démarche nous sert à situer et à caractériser le TFE dans la galaxie des écrits produits en formation. A ce propos, nous avons vu, dans l'analyse de nos questionnaires, à quel point les étudiants et les professionnels éprouvent des difficultés à caractériser le TFE. Une entreprise d'éclaircissement n'est donc pas inutile.

### **2.1.1. Le TFE, une écriture réflexive en formation**

Tout d'abord, revenons sur ce qui peut-être entendu par *écrits académiques*. Les différentes acceptions qu'en donnent I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (2010) nous permettent de procéder à une première distinction. Pris dans un sens restreint, les écrits académiques valident les études des étudiants et accompagnent leur formation intellectuelle (sens restreint) ; considéré suivant une acception plus spécifique, ces mêmes écrits désignent les écrits d'initiation à la recherche et les écrits des chercheurs eux-mêmes. Si nous considérons aussi la distinction opérée par le didacticien J.-L. Dufays (2004) entre les *écrits restitutifs* (résumé de texte, note de synthèse, note de service, compte rendu, rapport, projet, procès-verbal) et les *écrits productifs* (commentaire critique, projet personnel, essai, mémoire, TFE, thèse), la situation du TFE se précise. En effet, nous pouvons ancrer le TFE dans le champ des écrits académiques par le fait qu'il valide des études. Mais, comme ce travail fait plus qu'accompagner la formation intellectuelle de l'étudiant, nous pouvons en attendre qu'il soit une initiation à la recherche en vue de produire de la connaissance en lien avec une pratique professionnelle.

A ce propos, les TFE que nous examinons s'inscrivent tous dans un champ de pratiques<sup>246</sup> déterminé :

---

<sup>246</sup> Voir Annexe 12, Résultats 39.

Secteurs d'intervention	TFE - N°
Aide à la jeunesse	2, 5, 6, 10, 18, 20, 21, 22
Petite enfance	17
Pédiatrie	4
Handicap adulte	1, 12, 14
Psychiatrie	3, 7, 11
Autisme	15
Educateur de rue	8
Adultes en difficultés (aide aux familles, femmes victimes de violence conjugale)	9, 13, 16
Personnes âgées	19

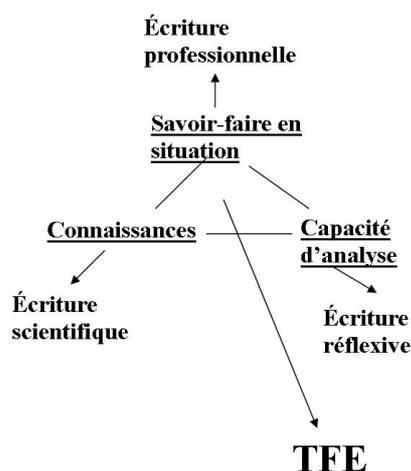
En outre, les sujets abordés sont en lien avec le secteur d'intervention où l'étudiant a effectué son stage. En vue de déterminer précisément ces sujets, nous avons procédé à un découpage<sup>247</sup> de chaque titre général des TFE en thème(s) et en rhèmes(s)<sup>248</sup>. Signalons que certains titres se prêtent difficilement à une telle décomposition. C'est la raison pour laquelle nous avons pris le pli de confronter l'ensemble de ces décompositions au contenu général des TFE afin d'éviter tout biais d'interprétation. Ainsi, certains thèmes portent explicitement sur le rôle de l'éducateur (TFE N° 4, 8, 11, 13, 14, 22) tandis que d'autres traitent d'outils mis en place (TFE N°1) ou d'activités menées (TFE N° 6, 10, 18, 19, 20). Certains abordent des concepts comme l'estime de soi (TFE N° 3), l'approche systémique (TFE N°21). D'autres encore interrogent la formation d'éducateur (TFE N° 17, 12), certaines pratiques liées au lieu de stage comme la mise sous contention (TFE N°7), les limites dans l'éducation des enfants (TFE N°9), les vertus familiales d'un service d'aide (TFE N°5), les attitudes humanistes d'un éducateur (TFE N° 2), la prise en charge de personnes autistes (TFE N°15) ou des interventions dans des familles (TFE N° 16). De ce fait, l'écriture du TFE a pour vocation de produire des connaissances sur les pratiques éducatives.

Ensuite, étant donné que le TFE est une commande institutionnelle, il se réfère à l'écriture en formation. Or, cette écriture a la particularité de se constituer autour de trois pôles que M. Guigue et J. Crinion (2003 : 167) ont identifiés comme : les connaissances, le savoir-faire en situation et la capacité d'analyse. Ces trois pôles amènent à différencier l'*écriture professionnelle* liée à l'action, l'*écriture scientifique* liée à la construction d'un savoir et l'*écriture réflexive* liée à l'analyse de l'expérience. Certes, le TFE n'est donc pas à ranger dans les écrits professionnels mais qu'en est-il de ses dimensions réflexives ou scientifiques ?

<sup>247</sup> Voir Annexe 12, Résultats 43.

<sup>248</sup> Nous expliquons précisément les théories linguistiques sur lesquelles nous nous appuyons et la façon dont nous procédons dans le Chapitre 3, point 2.

Nous savons que l'écrit scientifique met en scène un savoir théorique mouvant, qu'il présente de nombreuses marques d'intertextualité et que son *orientation discursive est celle de la démonstration ou de l'argumentation* (Cros 2009 : 130), que son énonciation est contrôlée (Cros 132). L'écrit réflexif, quant à lui, invite à réfléchir sur la pratique ; il porte sur la mise en mots de l'activité, la compréhension et l'analyse de situations professionnelles avec les questionnements et les doutes qu'elles supposent ; il intègre aussi un « je personnel » et un « je professionnel » (Cros in écrit en sit prof130). Même si le TFE présente des marques intertextuelles, et nous l'avons constaté précédemment dans l'analyse des bibliographies, même s'il s'avère être d'orientation plutôt argumentative, cet écrit porte davantage sur l'analyse de la pratique professionnelle et il s'affiche, sans aucun doute, dans l'écriture réflexive. Plus encore, le TFE donne lieu à la production de connaissances sur la pratique, il présente donc une part de scientificité. Dès lors, nous situons le TFE comme suit :



**Figure 18 : Place du TFE dans l'écriture en formation**

Néanmoins, pouvons-nous affirmer que, parce qu'il est réflexif, le TFE est d'office professionnalisant ?

En recourant à l'appellation *écriture réflexive professionnalisante*, le Professeur L. Lafortune<sup>249</sup> (2009 : 23) a le mérite de lier la réflexivité de l'écriture à un état professionnel en train de se construire. Ainsi, la chercheuse précise que l'écriture réflexive devient professionnalisante quand cette dernière contribue à favoriser l'analyse du développement de ses compétences professionnelles, à améliorer les pratiques. Signalons que le syntagme *écrit professionnalisant* est aussi utilisé comme le synonyme d'écrit réflexif. Aussi, le TFE est un

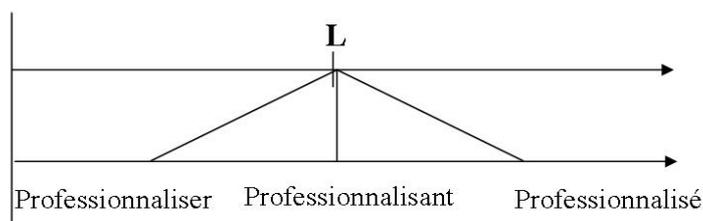
<sup>249</sup> Professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

écrit réflexif à visée professionnalisante, si et seulement si, il favorise une analyse, une amélioration voire une transformation des pratiques. Il nous reste encore à préciser en quoi le TFE pourrait être associé à un écrit de recherche. Rappelons que beaucoup de nos interviewés parlaient du TFE comme une recherche mais sans vraiment préciser s'il s'agissait d'une recherche documentaire ou d'une recherche telle que le supposent les mémoires universitaires.

En vue de préciser ce que nous pouvons attendre d'un *écrit de recherche*, nous nous sommes appuyée sur les propos du Professeur J.-M. Van Der Maren (2003 : 16-17). Ce dernier caractérise les écrits relevant de la recherche suivant les processus de recherche et les types d'activités qu'ils mobilisent. Ces écrits comprennent notamment : une revue de la littérature, une instrumentation (techniques de collectes et de traitement de données) et une interprétation, une discussion des résultats ; le scripteur s'y pose comme un *constructeur d'un savoir nouveau* (Daunay in Grifed 198). Nous pouvons aussi trouver l'expression *écriture de recherche en formation*, qui selon Y. Reuter (Pratiques 121 : 10), couvre *l'ensemble des pratiques d'écriture articulée autour de la production de genres d'écrits qui se situent à l'intersection de la formation et de la recherche*. Autrement dit, les enjeux d'une telle écriture pour l'étudiant visent à montrer les savoirs, savoir-faire acquis et à produire des connaissances reconnues par la communauté scientifique. Nous pouvons affirmer que le TFE n'est pas un écrit de recherche à part entière étant donné qu'il ne répond pas obligatoirement à la production de savoirs nouveaux reconnus par la communauté scientifique. Néanmoins, le TFE peut être associé, de loin, à l'écrit de recherche dans la mesure où il nécessite, comme ce dernier, un état des lieux des connaissances, le recours à des outils de recherches, des traitements et des analyses de données. Mais qu'en est-il réellement ?

Enfin, nous avons encore à traiter du syntagme d'« *écrits professionnalisés longs* » proposé par G. Leclercq (*Lidil 34* 2006). Ce syntagme est utilisé pour désigner les écrits longs relevant du monde académique et associés à des dispositifs de formation *professionnalisés*, c'est-à-dire « *irrigués, nourris, alimentés par une activité professionnelle* ». Ces écrits se définissent comme des activités à vocation intégratrice, ils reprennent les rapports de stage, mémoires professionnels, rapport d'expérience et par conséquent, le TFE des étudiants éducateurs belges. Certes, le terme *professionnalisé* répond à notre cadre socioconstructiviste et à la dimension d'intégration que nous avons mise en avant. Pourtant, d'un point de vue linguistique, les faits paraissent moins évidents. En effet, les formes de l'infinif, du participe

passé et du participe présent se classent dans le mode inactuel, impersonnel (Wilmet 2007 : 67) ; elles ne se rattachent ni à un temps, ni à une personne mais simplement à un lieu (L). Sur une ligne du temps composée d'un premier niveau renvoyant à l'énonciation et d'un deuxième niveau renvoyant à l'énoncé, ancré par le repère Lieu (L)<sup>250</sup>, le participe passé *professionnalis* désigne un procès<sup>251</sup> postérieur, il laisse supposer que l'état de professionnel est « arrivé », qu'il est atteint, passé voire dépassé :



**Figure 19 : Représentation temporelle des syntagmes professionnalisé et professionnalisant**

Le participe présent *professionnalisant* désigne un procès concomitant, « mi-arrivant », « transitant » et insiste sur un état en train de s'accomplir. Or, le TFE en tant que processus désigne un état en train de se construire mais considéré en tant que produit, il illustre un état en l'état. Pour notre part, nous préférons considérer le TFE comme un processus professionnalisant qui continuera bien au-delà de sa fonction de validation et comme l'expression d'une professionnalité émergente.

Ainsi, le TFE s'inscrit dans les écrits académiques, il est « productif » de connaissances essentiellement pratiques, il est – en principe – réflexif et professionnalisant et il peut, dans une certaine mesure, refléter certaines caractéristiques de l'écrit de recherche. En vue de davantage positionner et particulariser l'écrit TFE, intéressons-nous à présent à la place occupée par le TFE face à la diversité des écrits réflexifs produits en formation d'éducateur.

### **2.1.2. Le TFE, une place dans une galaxie d'écrits de formation**

Les étudiants éducateurs sont régulièrement invités voire entraînés à écrire, lire et produire des textes, ils sont invités à rédiger des écrits, des écrits réflexifs même si, comme le signale

<sup>250</sup> Nous avons repris la représentation proposée par le linguiste et grammairien M. Wilmet (2007 :69).

<sup>251</sup> Par *procès*, nous entendons un segment déterminé par un terminus initial et un terminus final ; le procès permet de traiter la notion d'aspect du verbe conjugué (Wilmet : 71).

P. Delcambre (156), les écrivains doivent s'emparer des formats, condition de l'engagement dans un travail qui ne consiste pas à fournir une réponse à des questions. Nous avons recensé une série d'écrits que l'étudiant éducateur produit tout au long de son parcours de formation, nous les avons classés suivant leur inscription à court ou moyen termes (ensembles A et B). Nous avons tenté de répondre à une double lecture, celle de l'étudiant dont l'écrit vise à informer, évaluer, transmettre de l'information, prendre une décision mais aussi celle de l'institution qui vérifie si l'étudiant informe, analyse, prend des décisions, transmet de l'information. Le tableau ci-après reprend l'ensemble des écrits susceptibles d'être produits en formation. Nous avons repris la même trame de répartition des écrits que celle utilisée pour les écrits relevant de l'éducation spécialisée (figure 15) :

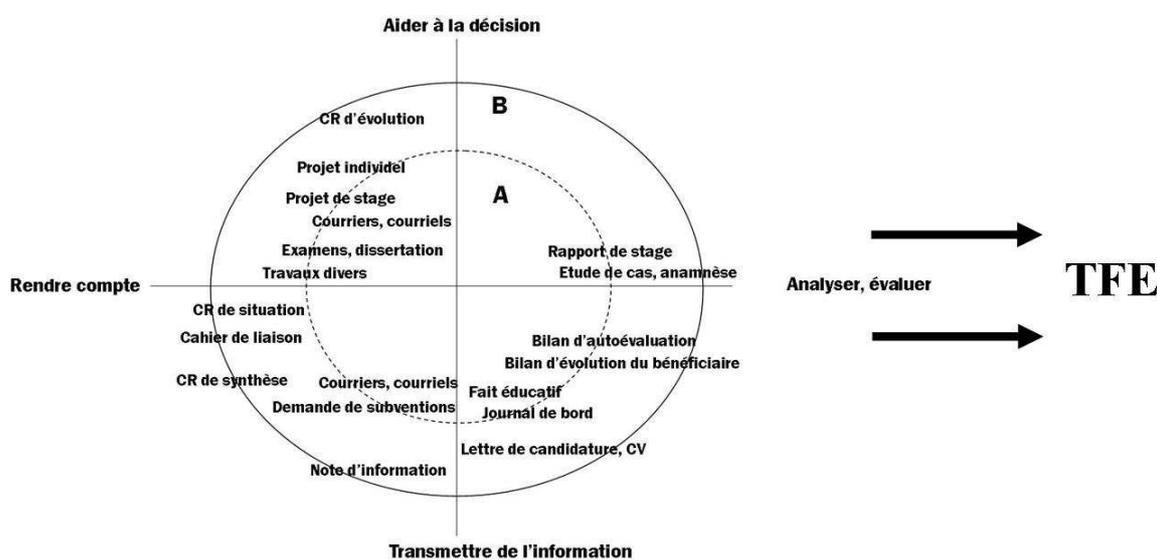


Figure 20 : Ecrits produits en formation d'éducateur spécialisé

Contrairement à la figure que nous avons proposée pour les écrits professionnels, nous avons situé le TFE dans la continuité des écrits de formation. Certes, cette représentation va à l'encontre des propos tenus par les étudiants qui perçoivent l'exercice TFE comme une nouveauté. Par ailleurs, nous constatons que certains écrits sont davantage tournés vers l'analyse comme c'est le cas pour le journal de bord, le rapport de stage et le travail de fin d'études qui se posent comme des outils réflexifs (Grifed : 93-135) de la formation. En effet, ces écrits balisent le cursus de l'étudiant éducateur et servent à l'évaluer, à évaluer les compétences éducatives de ce dernier de façon formative ou sommative. Certes, les degrés de réflexion sur la pratique de ces écrits sont proportionnels à leur inscription dans la durée.

C'est la raison pour laquelle, même s'ils apparaissent complémentaires, nous les distinguons selon leur propension à la mise en réflexion des étudiants et la nature de leur réflexivité<sup>252</sup>.

En effet, désigné *carnet de bord*, carnet de stage ou encore *journalier*, le **journal de bord** est un outil personnel qui accompagne l'étudiant tout au long de ses stages. Il répond à des consignes plus ou moins explicites, son contenu est rarement évalué mais fait l'objet d'appréciations, de commentaires essentiellement tournés vers le sérieux, l'investissement de l'étudiant dans les traces écrites. Sa structure, son organisation, son degré de formalisations varient selon les institutions et les étudiants. Le journal de bord est constitué d'écritures quotidiennes le plus souvent manuscrites, il rassemble des éléments de réflexion hétéroclites (faits éducatifs, ressentis, auto-évaluations, discussions avec des collègues et retours du maître de stage, questions de l'étudiant), pris au vol du quotidien, de l'instantané, de l'immédiateté de l'action. Il a pour fonction essentielle de garder des traces d'expériences vécues, d'interventions mises en place et de questionnements et de préparer à la rédaction du rapport final de stage.

Ensuite, le **rapport de stage** renvoie, quant à lui, à une réflexion rétroactive par rapport aux périodes de stages écoulées. Les consignes de rédaction sont très cadrées : il est dactylographié, ses pages sont comptées, sa macrostructure est souvent prédéterminée. Le rapport de stage est évalué au niveau de sa forme, de son fond et de son orthographe ; de lui, dépend la réussite de l'étudiant. Si le journal de bord a pour objectif de garder des traces de réflexion, le rapport a pour mission de les dépasser et de les organiser selon une démarche réflexive. Aussi, l'étudiant a à prendre de la distance avec sa propre expérience ; se positionner, s'inscrire dans un cadre théorique ; tisser des liens entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels ; exploiter des concepts et les confronter à sa pratique ; justifier le bien-fondé de ses choix, de ses agissements ; proposer des orientations nouvelles à ses actions ; se projeter dans son futur professionnel. Bref, le rapport de stage est un retour sur expérience avec une évaluation personnelle et argumentée. A ce propos, les étudiants comme une bonne moitié des professionnels reconnaissent que le « *TFE est plus une recherche* » (P48), « *une réflexion plus personnelle* » (P46), qu'il nécessite « *plus de recul* » (P38) et qu'il exige de « *sortir du simple cadre du stage* » (P44).

---

<sup>252</sup> Les travaux (2004) menés par le Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (Grifed) nous sont précieux pour distinguer et spécifier ces écrits.

Par ailleurs, le **portfolio** de développement professionnel (F. Merhan *in* Cros 2009 : 207-229) s'impose de plus en plus comme un exercice réflexif et dialogique. Genre composite, le portfolio se définit en fonction d'un contexte et présente une multitude de formes. Il s'apparente à une « collection souple, vivante, dynamique, de traces multiples qui témoignent de la progression de chacun dans son développement personnel et professionnel » (S. Vanhulle 2004 : 16). L'étudiant y rassemble des travaux qu'il a préalablement sélectionnés pour livrer une représentation du travail qu'il a fourni. Suivant ses orientations, le portfolio se centre sur le développement de compétences professionnelles (F. Merhan), sur l'intégration de contenus et de méthodologie de formation (S. Vanhulle), sur les acquis d'apprentissage. En outre, il encourage la coconstruction des savoirs, la coévaluation et dépend de médiations formatives. Par ailleurs, le portfolio stimule une « manipulation créative des connaissances grâce à l'écriture (S. Vanhulle : 18) qui se traduit par une appropriation, une pertinence des arguments, une créativité, une recherche, une amplification, une décentration, une complexité des idées et une communication appropriée (S. Vanhulle 116-118)

Enfin, inscrits dans une durée de rédaction longue, le **travail de fin d'études** mais aussi le **mémoire professionnel** issu du champ français de l'éducation spécialisée, proposent un degré de réflexion plus élevé que celui attendu du journal de bord ou du rapport de stage. Rappelons qu'en Belgique francophone, le terme *mémoire* est réservé aux formations universitaires longues même si nous avons pu vérifier un emploi concurrentiel entre les appellations (Chapitre 4). Cependant, la proximité de ces écrits nécessite une comparaison. Nous nous sommes appuyée sur le seul ouvrage belge proposant une méthodologie du TFE (J. Dorselaer : 1989), sur les éléments dégagés dans le Chapitre 4 relatifs au genre-TFE et un ouvrage récent portant sur le mémoire professionnel de l'éducateur spécialisé (Rullac : 2011). Nous précisons aussi en quoi ces écrits des éducateurs se distinguent du mémoire de recherche. Voici le tableau récapitulatif auquel nous sommes arrivée :

	<b>TFE</b>	<b>Mémoire professionnel des éducateurs</b>
Légitimation	Décret 1995	Arrêté 20 juin 2007
Visée	Pratique	Pratique
Type de recherche	Professionnelle	Professionnelle
But poursuivi	Compréhension, Réflexion, Expérimentation, création	Mise en perspective opératoire
Finalité	Développement professionnel de l'étudiant, préparation à son	Transformation d'une pratique professionnelle

	insertion professionnelle	
Forme requise	Apparenté à un article scientifique, à une synthèse	Apparenté à une synthèse méthodologique et experte
Logique sous-tendue	Technicité Qualification Compétences (dans une moindre mesure)	Compétences
Orientation	Produit/processus	Processus
Exigences minimales	-qualité d'intégration et d'exploitation d'apports théoriques et professionnels -originalité du travail -maîtrise de l'orthographe	-établir un diagnostic, -retour réflexif/éthique sur une pratique, -conceptualisation, -modalités d'évaluation, -maîtrise du raisonnement et du langage, -enchaînement et argumentation (Rullac : 36)
Types de savoir-faire à démontrer	Non identifiés	1.participer à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif ; 2.observer, rendre compte et analyser les situations éducatives 3.participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif 4.établir un diagnostic socio-éducatif 5.concevoir un projet éducatif 6.évaluer le projet éducatif (Rullac : 12)
Méthodologie attendue	La méthodologie se base sur : -un recueil de données, un dispositif d'expérimentation et un traitement des données. Une articulation entre théorie et pratique est souhaitée.	Méthodologie du projet qui sous-tend la mise en place d'un processus multidimensionnel, multiréférentiel et pluridisciplinaire (Rullac : 21)
Compétences scientifiques attendues	(1) recherche documentaire (2) problématisation sur base ou non d'hypothèses	(1) objectivation (3) élaboration d'indicateurs (4) articulation des démarches inductive et déductive (5) utilisation d'outils (Rullac : 17-18)
Liens avec le Référentiel de compétences	Liens peu apparents	Liens très forts étant donné que ces référentiels fournissent des indicateurs permettant d'évaluer le mémoire
Liens avec le Référentiel de formation	Liens peu apparents si ne n'est en enseignement de Promotion sociale (Decret 1991)	Liens très marqués étant donné le fait qu'ils orientent les contenus de formation
Evaluation orale	Défense	Soutenance

**Tableau 15 : Comparaison entre TFE et Mémoire professionnel des éducateurs spécialisés**

Nous remarquons que le TFE et le mémoire professionnel se distinguent du mémoire de recherche, la visée qu'ils poursuivent étant pratique. Contrairement au journal de bord et au

rapport de stage, ils dépendent de décrets qui orientent leur logique interne (technicité, expertise/qualification, scientifique/compétences) et répondent à des normes institutionnelles plus marquées.

Ensuite, le TFE et le mémoire professionnel s'affichent tous deux comme un rite initiatique qui clôt symboliquement la formation et qui diplôme l'étudiant. Ils donnent lieu à un écrit et à une épreuve orale élargie à un jury. Si le TFE ne connaît pas à ce jour une véritable définition, le mémoire professionnel se définit, lui, comme « *une réflexion centrée sur les manières de faire et de penser d'un éducateur spécialisé en formation* » (Rullac : 12). Le TFE et le mémoire sont apparentés à une synthèse mais le mémoire apparaît être davantage une « *forme de synthèse méthodologique et experte de toutes les compétences éducatives nécessaires* » (Rullac : 9).

De plus, les deux travaux dépassent largement les traces du journal de bord ou le raisonnement éducatif du rapport de stage pour offrir une *mise en intrigue* de savoirs (Daunay in Grifed : 198) tant théoriques qu'expérientiels. Mais le mémoire professionnel s'affiche franchement comme une « démarche méthodologique apparentée à une recherche professionnelle » (Rullac : 10) et traite d'une problématique éducative à l'échelle individuelle. En outre, le TFE comme le mémoire attendent de l'étudiant éducateur qu'il expérimente, s'implique, relate, questionne. En revanche, et cela apparaît moins clairement au niveau du TFE, le mémoire exige de l'étudiant qu'il cherche à innover et qu'il éprouve ses compétences à être un futur professionnel. Par ailleurs, le mémoire professionnel est ancré dans une logique de compétences depuis 2007. La position du TFE est, elle, moins claire et il semble que ce dernier soit marqué tant par des logiques plus anciennes que par la logique de compétences. En effet, l'examen des productions TFE effectué dans la section 1 de ce même chapitre a mis en avant que le TFE pouvait tant répondre à :

-la logique technicienne selon laquelle l'étudiant met en œuvre les techniques qu'il a utilisées pour mettre en œuvre une relation éducative (TFE N° 1, 18 (...));

-la logique de qualification sous-tendue par une approche disciplinaire, surtout visible en Promotion Sociale – l'entièreté du cursus étant organisé selon des unités de formation – et suivant laquelle l'étudiant est évalué par rapport à ses acquis disciplinaires (TFE N° 12, 16 (...));

-la logique par compétences suivant laquelle on vérifie l'aptitude des étudiants à maîtriser les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice de la profession, à intégrer les acquis théoriques et pratiques ; néanmoins, à la différence du mémoire professionnel, l'opérationnalité des compétences n'est pas évaluée (TFE N° 8).

De surcroît, contrairement au TFE, le mémoire professionnel affirme explicitement l'exigence de compétences scientifiques (Rullac : 17-18) explicitement décrites : (1) l'étudiant procède à une objectivation basée sur une problématique éducative, des hypothèses éducatives et des actions éducatives ; il évalue l'efficacité du processus qu'il a mis en place ; (2) l'étudiant fait preuve d'un doute radical entendu comme principal moyen de changement ; (3) l'étudiant élabore des indicateurs solides tout en justifiant ses prises de position ; (4) l'étudiant articule des démarches inductive et déductive; et (5) l'étudiant utilise des outils de recherche. Force est de constater que le TFE ne connaît pas un scénario aussi limpide et qu'il ne laisse pas apparaître une filiation aussi claire avec la recherche scientifique. Par ailleurs, les finalités assignées au TFE ne sont pas non plus orientées, comme c'est le cas pour le mémoire professionnel, vers la transformation d'une pratique professionnelle ou de l'invention de nouvelles réponses, de stratégies.

Enfin, signalons aussi que le TFE ne s'est vu attribuer aucune obligation méthodologique comme c'est le cas pour le mémoire, nous avons d'ailleurs pu le remarquer précisément dans la section 1 de ce chapitre. Plus encore, l'évaluation du mémoire professionnel s'appuie sur les référentiels de compétences et de formation, ce qui n'est pas encore (ou peu) le cas pour le TFE. De ce fait, les types de savoir-faire à démontrer restent de l'ordre de l'implicite. Dès lors, en quoi l'écriture du TFE en formation peut-elle encourager l'étudiant à s'engager, à intégrer ou à devenir par l'écriture ?

## **2.2. L'écriture du TFE, une fonction d'engagement dans la formation ?**

Le dialogue avec soi et les autres qu'implique l'écriture, exige de l'éducateur qu'il nourrisse sa réflexion et qu'il dépasse le statut d'observateur, de « simple » informateur. Plus que des

« *maitre instruit* », « *technicien* », « *praticien-artisan* », « *acteur social* », « *personne* »<sup>253</sup>, les éducateurs ont à adopter un regard distancié sur les savoirs des disciplines, les outils et techniques mis à leur disposition, les éléments de contexte, les enjeux sociétaux, le développement personnel de soi/autre(s). Ils ont ainsi à se positionner par rapport au modèle du *praticien réflexif*<sup>254</sup> en vue de s'afficher, de s'affirmer des praticiens réflexifs au sens de,

« praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer, d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité et d'intégrer des dimensions éthique et sociopolitique dans leurs analyses » (Grifed : 15).

Cette part de réflexion est un gage de l'amélioration des pratiques présentes et futures, elle participe au positionnement et à la construction de la profession. Plus encore, elle permet de « cérébrer » le travail de l'éducateur et lui garantit de s'imposer comme un acteur du changement social,

« Il faut oser la rigueur et la recherche car assurer le quotidien en menant des actions ponctuelles sans tenter de les inscrire dans un registre théorique, c'est non seulement décérébrer le travail socio-éducatif, mais c'est surtout prendre la responsabilité de le confiner, pour longtemps encore, dans l'artisanat. Le travail de l'éducateur est encore trop souvent décrit en termes simplistes, alors qu'il s'agit d'une activité complexe dont le but n'est pas de produire quelque chose, mais de favoriser le développement moral, psychologique et social de l'usager. L'éducateur n'est pas, comme le laisse supposer l'optique fonctionnaliste, un technicien au service de l'économie, mais un professionnel du changement social. » (Brichaux 2001 : 96)

Cependant, nous avons constaté que rares sont les étudiants qui proposent véritablement une transformation des pratiques.

De plus, l'écriture est devenue incontournable en formation ; l'aménagement de « cours de français » davantage centrés sur l'acculturation aux écrits professionnels et le « pouvoir » de certification attribués aux écrits de formation en témoignent. Pourtant, les écrits des éducateurs sont vivement critiqués. Partant des propos énoncés par Riffault, Crognier (2010 :

---

<sup>253</sup> Modèles de professionnalité repérés par L. Paquay ( ??? ).

<sup>254</sup> Comme L. Paquay, G. De Cock, B. Wibaut (Grifed 2004 : 15-16) nous considérons le modèle du praticien réflexif comme ayant un caractère « méta » par rapport aux autres modèles de professionnalité.

141) rappelle le « *manque de réflexion et de distance, jugements non réfléchis, interprétations hâtives* », le manque de « *précision et de concision* ». L'écriture des éducateurs est alors jugée trop interprétative, trop subjective ou trop objectivante. Les raisons qui expliquent les difficultés du passage de la *mise à l'écriture* à la « *prise d'écriture* » (P. Delcambre : 74) par l'éducateur sont autant liées au processus même d'écriture qu'au contexte de production.

Souvent, l'étudiant oublie la situation de communication dans laquelle il se trouve (voir section 1 de ce chapitre). Non seulement, il n'accorde pas toujours, dans son écrit, une place à son lecteur mais en plus, son système de balisage peut être bancal. Une analyse des traces d'un métatexte au sein des textes-TFE montre que huit étudiants sur vingt-deux n'ont pas prévu de baliser la lecture de leur TFE : leurs parties, leurs chapitres, leurs sections principales ne sont ni introduits, ni présentés. Quant aux autres étudiants, certains prennent le soin de n'introduire que leurs chapitres mais pas leurs sections, tandis que d'autres procèdent à un balisage de façon très aléatoire ; d'autres encore ne présentent et n'introduisent ni leurs chapitres ni leurs sections mais prévoient une conclusion en fin de chaque chapitre. En outre, les étudiants n'ont pas tous prévu dans leur introduction un plan présentant les grandes sections de leur travail<sup>255</sup> : 64 % des étudiants de Plein exercice prévoient un plan pour 77 % des étudiants de Promotion sociale.

Ainsi, tout comme « Bien parler » ne suffit pas à faire le bon élève ; il faut encore être capable de montrer qu'on sait ce que l'on fait et comment on l'a fait » (Lahire 122), écrire ne suffit pas à faire un bon professionnel. Aussi, l'écriture sur les pratiques requiert du professionnel-écrivain<sup>256</sup> qu'il se positionne en tant que praticien-réflexif (Schön-Argyris), praticien-interactif (M. Altet 1994) voire un *praticien réflexif-interactif* (Lafortune 2012) capable d'analyser ce qu'il fait en situation professionnelle et de prendre des distances par rapport à ses apprentissages. Dès lors, l'écriture sur les pratiques se définit comme un espace dans lequel l'acteur regarde, se regarde, prend conscience de ses actes, *pense son travail dans l'après-coup* (M. Cifali 2007 : 138) et construit des savoirs pour l'action. Et de ce fait, comme le souligne M. Cifali (2007 : 126), écrire rend attentif à ce qu'on vit quand la parole devient une habitude, un automatisme. Bref, l'écriture s'impose sans conteste comme un outil privilégié de réflexivité parce qu'elle met en mouvement les savoirs. Plus encore, l'écriture réflexive dépasse le moment présent de l'action pour le réactualiser autrement, elle induit un

---

<sup>255</sup> Voir Annexe 12, Résultats 32.

<sup>256</sup> Le terme « écrivain » traduit de façon explicite l'action d'écrire (Cros 2006 : 16).

autre rapport au temps et à l'espace : elle vise à ressaisir le vécu mais aussi à exposer l'expérience de manière réfléchie, à établir de nouvelles relations entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques, à étayer des choix, à lire autrement la réalité vécue.

Autrement dit, l'écriture réflexive permet un degré plus grand de conscientisation des actes effectués et elle rompt avec l'apparente évidence, l'urgence de l'action (Lahire 1993 : 144). Cependant l'étude du hors-texte<sup>257</sup> et de l'infratexte<sup>258</sup> des TFE que nous avons observés révèlent une difficulté à opérer une rupture avec le sens pratique, à procéder à une distanciation et à évaluer les gestes professionnels. En effet, plus de la moitié des étudiants (soit 14 étudiants) insèrent des documents qui sont, certes liés à leur pratique, mais qui n'ont pas leur place dans le corps du TFE. Ce Hors-texte comprend tant de nombreuses photos, des textes de lois non commentés, des chartes, des guides de présentation des institutions, des chartes, des organigrammes, des décrets, des listes de services, des listes d'activités, des entretiens, des grilles d'entretiens ou des questionnaires, des classifications non commentées. Quant à l'infratexte – et il renvoie ici aux éléments textuels élaborés à partir de matériaux constitués par expériences, recherches de terrain – il occupe une place disparate et souvent réduite par rapport au développement général du texte.

L'écriture du TFE n'apparaît pas clairement comme un vecteur d'engagement réflexif et pour cause, les éléments constituant la situation de communication sont sous-investis : le lecteur n'est pas assez pris en compte, le balisage assurant une communication efficace est laissé pour compte, la part d'expérience partagée manque de profondeur et est souvent noyée dans un halo de considérations dispersées. Et qu'en est-il de l'intégration en formation ?

### **2.3. L'écriture du TFE, une fonction d'intégration et d'articulation de savoirs en formation ?**

Rendre compte de sa pratique en l'étayant par des propos théoriques ne répond pas à une simple logique d'application. Une telle démarche exige une intégration, une articulation de savoirs protéiformes et de normes.

---

<sup>257</sup> Voir Annexe 12, Résultats 42.

<sup>258</sup> Voir Annexe 12, Résultats 48, l'infratexte est noté « stage ».

Nous avons considéré les règles de présentation générales d'un TFE<sup>259</sup> ainsi que la composition des titres généraux<sup>260</sup>. Pour ce qui relève des normes générales, nous remarquons,

Éléments considérés absents ou incomplets :	Nbre d'étudiants concernés
-une page de garde	3
-des remerciements	6
-une page blanche	9
-une page de titre	8
-une table des matières	1
-des titres numérotés ou numérotés clairement	4
-liens entre texte et annexes	<b>15</b> sur 15 (7 étudiants n'ayant pas prévu d'annexes)
-titrage des annexes	4 sur 15
-bibliographie	2
-bibliographie non classée	6
-bibliographie « papier » incomplète	<b>10</b>
-bibliographie « web » incomplète	<b>20</b>

Ce tableau de résultats donne lieu à quelques remarques. Premièrement, certains étudiants ignorent les caractéristiques formelles du genre-TFE, raison pour laquelle les pages blanches, les pages de titres, les tables des matières, les remerciements sont oubliés. Deuxièmement, les bibliographies et particulièrement les sitographies, présentent des références incomplètes, mal agencées. Ces manquements empêchent tant le lecteur d'avoir accès aux sources consultées qu'un éventuel étudiant désireux de poursuivre le travail entamé dans un TFE. En outre, le fait que les bibliographies ne soient pas toujours classées indique que les étudiants établissent difficilement un rapport entre leurs lectures et leurs écritures. Ce même constat se pose d'ailleurs au niveau des annexes qui, loin d'être toujours titrées et numérotées, ne bénéficient d'aucune articulation avec le corps des textes-TFE. Dès lors que penser d'un dossier qu'un de ces futurs professionnels enverrait sans tenir compte des normes en usage et sans identifier les annexes jointes ? Comment peut-on être assuré des bonnes conditions de réception d'un dossier dans pareille situation ? L'écriture du TFE ne révèle pas une intégration convaincante des normes d'un écrit déterminé.

Quant aux titres chapeautant les TFE, si nous nous référons aux conseils de M. Beaud (2006 : 154), ils devraient être des *panneaux indicateurs* du mouvement de la pensée de l'étudiant et être *courts, concis, exprimer l'essentiel de l'idée de la partie (ou du chapitre) qu'il*

<sup>259</sup> Voir Annexe 12, Résultats 46.

<sup>260</sup> Voir Annexe 12, Résultats 47.

*coiffe* (2006 : 155). A ce propos d'autres auteurs se sont exprimés sur le sujet, P. Mongeau, par exemple, souligne que :

« le titre d'un mémoire n'a pas à être ennuyeux, long et fastidieux. Il peut même être intéressant, amusant, stimulant. Toutefois, il ne doit pas être ésotérique ou loufoque. Il doit renseigner et intéresser la lectrice ou le lecteur potentiel. A sa lecture, la personne doit minimalement pouvoir reconnaître la thématique traitée ou le problème abordé. (...) Le titre peut aussi évoquer les principaux résultats et indiquer l'angle d'approche utilisé. Techniquement, un titre compte habituellement moins de 200 caractères » (Mongeau : 125).

S. Rullac signale, lui, que le titre engage l'étudiant,

« le titre du mémoire est une façon de se titrer. Il faut penser que les membres du jury qui lisent sont en position d'apprécier ou de juger l'étudiant. Le titre doit donc susciter l'intérêt sans toutefois être trop prétentieux. (...) Il est souvent intéressant de pouvoir jouer entre titre général et sous-titre » (S. Rullac : 125).

Une observation appuyée des titres généraux<sup>261</sup> révèle que ces derniers comptent entre 35 à 156 caractères. Néanmoins, ce n'est pas parce que les titres sont pauvres en mots qu'ils sont nécessairement riches en informations. D'ailleurs, certains titres présentent une formulation précise tandis que d'autres affichent une formulation alambiquée. En outre, ces titres offrent à peu près tous une focalisation sur l'objet traité<sup>262</sup>. Pour la plupart (70%), ils sont de type assertif ; les autres sont de type interrogatif. Excepté trois étudiants (TFE 8, 9, 17), la majorité des étudiants a opté pour un « *Préférez des titres plutôt courts et sans verbes conjugués* » (Dobiecki : 62). Deux étudiants ont prévu des sous-titres qui ne répondent malheureusement pas à la règle de répartition des informations : ils sont extrêmement longs et en deviennent quasiment illisibles (TFE 8, 9). Pourtant, titrer est une façon de communiquer simplement et efficacement avec le lecteur, les étudiants ont-ils réellement conscience ?

Plus encore, rappelons qu'écrire sur ses pratiques exige du professionnel-écrivain qu'il prenne de la distance par rapport à son vécu, qu'il transforme « du donné ponctuel, du donné vécu en données distancées à partir de situations professionnelles » (M.C. Presse *in* Cros 2006 : 150), qu'il construise une « nouvelle intelligibilité de la situation vécue » (P. Remoussenard *in* Cros

---

<sup>261</sup> Voir Annexe 12, Résultats 43.

<sup>262</sup> Voir Annexe 12, Résultats 43. Les objets sont notés TH pour thème.

2006 : 175). Certes, les bénéfices d'une écriture sur les pratiques sont nombreux et notamment, elle favorise une distanciation par rapport à l'urgence de l'action, un dépassement de l'intuitif et des routines, une construction plus fine de la réalité vécue pour envisager autrement des actions futures, une mise en perspective de l'action avec des référents théoriques, une prise de recul par rapport à ses émotions, une aide à la décision ou encore, une source d'innovation et de créativité. Nous avons tenté de repérer au sein des tables des matières la façon dont les étudiants donnent une intelligibilité mais surtout une cohérence au sujet qu'ils traitent. Pour ce faire, nous avons considéré la dynamique de l'information (les progressions thématiques) et nous avons pris en compte la répartition de l'information suivant chaque grande section proposées dans les TFE. Les résultats que nous avons obtenus appellent plusieurs commentaires.

Premièrement, contrairement au conseil prodigué par Beaud (2007 : 119) qui est de garder le sens des proportions, 17 étudiants proposent des parties très déséquilibrées. Seuls 5 étudiants ont réparti leurs informations de manière plus ou moins équilibrée. Deuxièmement, la table des matières couvre trois niveaux : le titre de la section et deux niveaux inférieurs. Elle comprend toutes les parties du document écrit mais seuls les remerciements et la table des matières n'y apparaissent pas (Mongeau : 127), un grand nombre d'étudiants (soit 12 étudiants) prévoient un nombre invraisemblable de sous-points qui ne contiennent pourtant que quelques lignes. Seuls trois étudiants proposent une structuration synthétique. Dès lors, nous nous éloignons d'un des conseils d'A. Maffre (2007 : 93) qui est de ne pas inclure les titres qui n'introduisent qu'un ou deux paragraphes. En outre, les étudiants sont plusieurs à avoir numéroté leurs remerciements et leur table des matières. Troisièmement, la table des matières offre, en principe, le plan de rédaction, le plan d'exposition. Or, dans le cas des TFE que nous avons traités, il appert le plus souvent que c'est le plan de travail qui nous est livré et par conséquent, la table des matières<sup>263</sup> n'officialie plus comme le contenu résumé d'un document.

Par ailleurs, l'analyse fouillée suivant un codage en thème(s)/rhème(s)<sup>264</sup> de l'ensemble des titres composant les tables des matières met en évidence des incohérences intéressantes. Elles peuvent préjuger de la qualité du TFE. En nous attardant sur l'apparition du thème et du

---

<sup>263</sup> A. Maffre rappelle que l'une ou l'autre appellation s'emploie indifféremment. Néanmoins, elle fait remarquer qu'un « usage éditorial venu des Etats-Unis tend aujourd'hui à se répandre : quand il est au début, le descriptif de l'ouvrage s'appelle sommaire, quand il est à la fin il s'appelle table des matières » (2007 : 93).

<sup>264</sup> Voir Annexe 12, Résultats 48.

rhème, sur leur degré de développement et sur le type de progression thématique dominant, nous pouvons établir plusieurs cas de figure<sup>265</sup>. Nous nous concentrons essentiellement sur les deux extrêmes et dégagerons quelques anomalies intéressantes :

(1) Thème dérivé (titres de niveau 1) - Thème linéaire (titres de niveau 2) - Thème constant (titres de niveau 3)

La table des matières est claire, précise et synthétique<sup>266</sup>. L'étudiant commence par aborder son rhème puis son thème avant de les traiter de concert. Les informations sont amenées suivant une progression dérivée (niv 1) suivie d'une progression linéaire (niv 2). Les sous-points respectent parfaitement une progression à thèmes constants (niv 3 et 4). De ce fait, les thèmes et les rhèmes sont développés entièrement. La dynamique informationnelle est limpide et extrêmement lisible. En outre, la bonne répartition des informations selon les niveaux de structuration des points se vérifient par un nombre équilibré de pages.

Le TFE N°9, par exemple, répond parfaitement à cette dynamique communicationnelle.

Une corrélation pourrait d'ailleurs être établie avec d'autres paramètres que nous avons traités jusqu'à présent : ce TFE s'inscrit dans une expérimentation, il offre un questionnement bien établi, il respecte une méthodologie précise, les propos sont régulièrement étayés par des références théoriques, des propositions d'amélioration des pratiques sont formulées, les sources annoncées sont effectivement mobilisées, les normes de présentation sont respectées, les outils de recherche sont précisés et le traitement des données est effectué.

(2) Thème constant (niv 1) – Thème constant (niv 2) - Thème constant (niv 3).

La table des matières est surchargée<sup>267</sup> et beaucoup trop détaillée. L'étudiant commence par aborder son thème mais il ne traite jamais son rhème. Les informations stagnent, elles répondent à un thème constant à tous les niveaux de structuration des points proposés. L'information ne connaît aucune réorganisation thématique, elle ne progresse pas. La dynamique informationnelle est quasiment nulle. En outre, la répartition des informations suivant les sections indiquées est très aléatoire, une section de niveau 1 peut contenir de 1 à 22 pages. L'étudiant a comme juxtaposé une série d'éléments autour du même thème pour

---

<sup>265</sup> Voir Annexe 12, Résultats 49.

<sup>266</sup> TFE N°9, Voir Résultats 48 ; Voir aussi Annexe 9.

<sup>267</sup> TFE N°18, 7, Voir Résultats 48 ; Voir aussi Annexe 9.

développer le même thème. C'est le cas du TFE N°18, par exemple, mais il n'est pas le seul. D'ailleurs, si nous établissons une corrélation avec les autres paramètres étudiés, ce TFE renvoie à de l'animation, il développe des activités de psychomotricité de long en large, les définitions sont extrêmement généralistes et non référencées, il décrit des techniques à utiliser, il n'exploite aucune méthodologie et ne donne à voir aucun questionnement. En outre, il ne propose pas de bibliographie et ne respecte guère les normes de l'écrit.

Nous avons, grâce à ce codage, pu repérer d'autres anomalies, notamment :

- une apparition trop tardive et un traitement incomplet du thème (TFE N°2)
- un traitement inexistant du thème (TFE N°1 et 7)
- un traitement inexistant du thème (TFE N°6, 7, 8, 18)
- une apparition très tardive du thème (TFE N° 1, 4, 5, 20, 21, 22, 12, 13, 16) qui s'accompagne souvent d'un traitement incomplet.
- un traitement de nouveaux thèmes non annoncés et non en lien avec le sujet (TFE N°1, 2, 3, 4, 21, 22)
- deux thèmes différents donnant lieu au même thème (TFE N°11)
- un même thème développé sur 44 pages (TFE N°12)
- un même thème donnant lieu à un même thème développé dans différentes sections de niveau 1 (TFE N°20)

Ces résultats appellent deux remarques. Premièrement, nous mesurons à quel point un bon plan de rédaction est celui à travers lequel l'idée directrice va pouvoir se développer à travers les différentes étapes d'un mouvement de pensée, d'une démonstration, qui se développe, s'épanouit avec les idées forces des différentes parties et des chapitres (Beaud 2006 : 105). Or, tous les TFE sont loin de proposer un enchaînement d'idées clair. Deuxièmement, un équilibre entre les parties est à respecter. En effet, il est important non seulement de ne pas dépasser le nombre total de pages conseillé, mais encore de respecter un équilibre entre les différentes parties du texte de façon à ne pas trop développer l'une ou l'autre au détriment des suivantes. Cependant, bien des TFE mettent en scène une pensée éclatée, déstructurée ou dispersée.

Enfin, les étudiants que nous avons interrogés disent mobiliser certains de leurs cours<sup>268</sup> pour la rédaction de leurs TFE, même si nous avons pu vérifier qu'ils sont très peu représentés dans les bibliographies. Ainsi, les cours les plus pointés par les étudiants de Plein exercice sont les cours de psychologie, de méthodologie de la profession et des techniques d'animation. Les étudiants de Promotion sociale citent, eux aussi, les cours de psychologie mais ils convoquent aussi les cours de sociologie, de théorie de la communication et de méthodologie de l'analyse d'interventions éducatives. Étonnamment, les cours les préparant véritablement à la rédaction du TFE, quand ils existent, restent très peu évoqués et les cours sur lesquels les étudiants disent se pencher pour rédiger leur TFE n'apparaissent quasiment pas dans les TFE ni dans leurs bibliographies.

Force est de constater que l'écriture du TFE est rarement le lieu d'une réelle intégration et que le pouvoir « intégratif » du TFE est, certes, limité. En est-il de même pour la fonction « devenir » ?

## **2.4. L'écriture du TFE, une fonction de savoir-devenir en formation ?**

Nous avons établi que l'écriture du TFE favorise le devenir de l'étudiant en ce qu'elle s'appuie sur une mise en perspective, sur une capacité à problématiser, sur une confrontation du vécu à des approches, des modèles, des outils théoriques et de recherche. Cette confrontation exige de l'étudiant qu'il construise sa pensée, ses savoirs sur l'action de manière scientifique. Mais qu'en est-il réellement ?

Tout d'abord, une analyse de notre corpus montre des résultats très tranchés quant aux possibles similitudes entre le TFE et un écrit de recherche. Pour ce faire, nous sommes repartie de nos décompositions en thème(s)/rhème(s) et avons exploré les éléments constitutifs des états des lieux proposés par les étudiants et ce, au travers des introductions, des conclusions, des tables des matières. Nous avons complété nos données par une lecture des corps des TFE. Nous avons aussi listé les outils de recherche mentionnés ainsi que le traitement qui a été assuré aux données recueillies.

---

<sup>268</sup> Voir Annexe 12, Résultats 17.

Les états des lieux effectués au sein des TFE<sup>269</sup>, tout enseignement confondu, que nous avons à notre disposition ne s'appuient jamais sur des travaux antérieurs. Les étudiants ne font aucune référence à des expérimentations relatives au sujet qu'ils développent. Ils ne s'appuient donc pas sur une culture commune de l'éducateur spécialisé et donnent l'impression que leur sujet a été traité pour la première fois. Ainsi, les états des lieux qui nous ont été donnés de consulter consistent essentiellement en l'exploitation très descriptive du thème ou du thème du titre général du TFE. Certains ont inclus dans leur état des lieux : la présentation de leur institution (TFE N° 12, 21) ou d'un pays d'accueil (TFE N° 2, 6), une description de services de prise en charge existant (TFE N° 5), une longue description du cadre juridique de leurs interventions (TFE N° 21, 22). Une confusion apparaît très nettement entre ce qui est de l'ordre des savoirs pratiques et ce qui est de l'ordre des savoirs théoriques. Apparaît aussi en filigrane, une difficulté de la part des étudiants à mobiliser des référents théoriques à partir de leur expérience. De ce point de vue, l'écriture du TFE ne contribue pas à la mise en place d'un cadre de réflexion pour penser l'éducation spécialisée.

Quant aux outils de recherche mentionnés<sup>270</sup>, ils consistent essentiellement en des grilles d'observations souvent sommaires construites par l'étudiant, des questionnaires, des entretiens voire des observations directes. Certains appliquent des grilles d'analyse issues de leur formation (TFE N° 5, 12, 20). Le traitement des données recueillies s'avèrent majoritairement peu fouillé. Notons néanmoins que deux étudiants procèdent à un travail plus méticuleux (TFE N° 10, 14), l'un d'entre eux précise même avoir recours à l'analyse thématique de contenu (TFE N° 14). En règle générale, les opérations ayant trait à l'état des lieux, le recueil et le traitement des données restent le plus souvent superficielles. Trois explications sont possibles pour expliquer cet état de fait : soit les étudiants n'ont pas été initiés à la recherche durant leur cursus, soit ils ne maîtrisent pas assez les concepts, les outils qui leur ont été enseignés et ne se risquent pas à les mobiliser ou soit, ils partagent une conception suivant laquelle le TFE se rapproche davantage d'un rapport de stage.

D'ailleurs, nous avons vu ci-avant à quel point les étudiants éprouvent des difficultés à se projeter ou à questionner leur fonction et l'étude des introductions et des conclusions converge en ce sens<sup>271</sup>. Au niveau des introductions, les aspects relevant de l'*histoire*

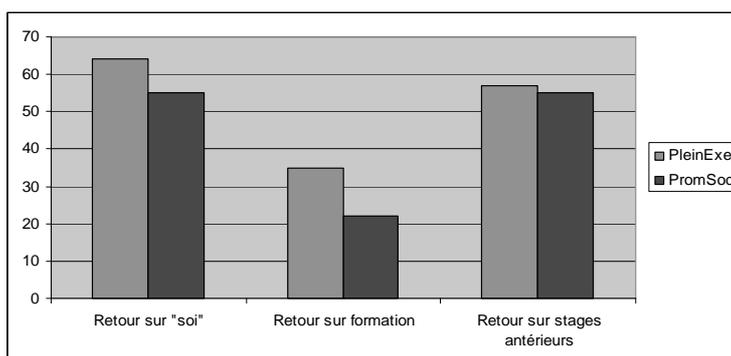
---

<sup>269</sup> Voir Annexe 12, Résultats 44.

<sup>270</sup> Voir Annexe 12, Résultats 45.

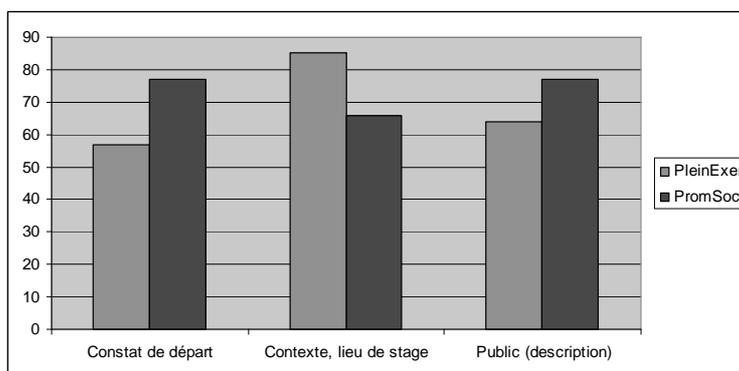
<sup>271</sup> Voir Annexe 12, Résultats 32.

*personnelle de l'étudiant* tels que le retour sur soi, le retour sur la formation ou le retour sur les expériences passées sont abordés différemment. En effet, une même proportion d'étudiants, tout groupe confondu, revient sur les expériences professionnelles antérieures (55% des étudiants de Plein exercice pour 55 % des étudiants de Promotion sociale) et sur un retour sur soi (64% des étudiants de Plein exercice pour 57% en Promotion sociale). Par contre le retour sur la formation est peu développé (35% des étudiants de Plein Exercice contre 22% des étudiants de Promotion sociale).



**Figure 21 : Retours effectués par les étudiants dans leur introduction** (en nbre d'étudiants)

Nous pouvons remarquer que l'écriture du TFE ne s'impose pas comme « le » lieu où l'étudiant procède d'office à des retours sur lui-même, sur sa formation, sur ses acquis expérientiels. Quant à l'*histoire du TFE*, les étudiants de Promotion sociale sont beaucoup plus nombreux à rappeler leur constat de départ (77% contre 57%) et à aborder le public auprès duquel ils interviennent (77% contre 64%) et inversement, les étudiants de Plein exercice rappellent davantage leur contexte d'intervention (85% pour 66%).



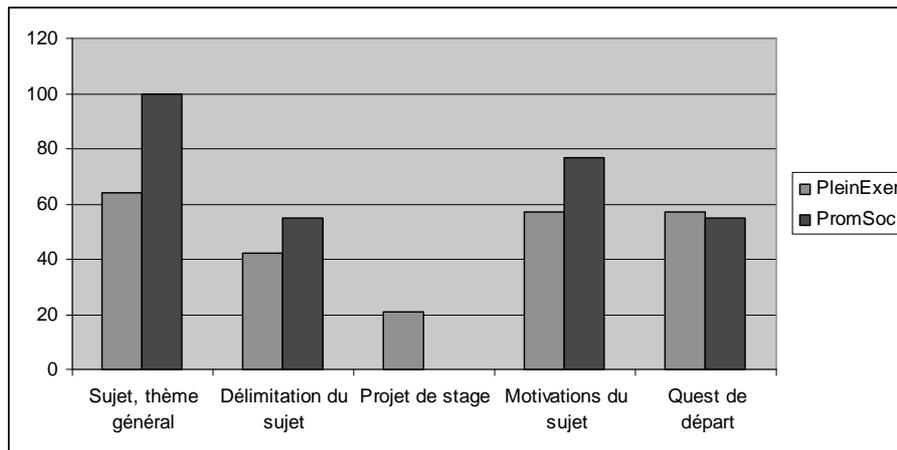
**Figure 22 : Histoire du TFE des étudiants selon le constat de départ, le contexte d'intervention et le public bénéficiaire** (en nbre d'étudiants)

En ce qui concerne les apports de leur accompagnement, ils sont davantage mis en évidence par les étudiants de Promotion sociale (55%) que par les étudiants de Plein exercice (28%).

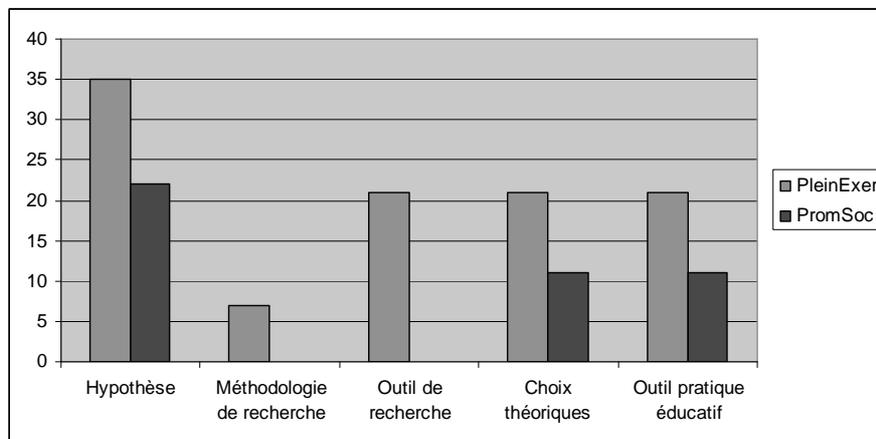
Au niveau des conclusions, les apports attribués à la formation sont davantage mis en évidence par les étudiants de Promotion sociale (50% contre 14%). En revanche, les étudiants de Plein exercice insistent davantage sur les apports de leur stage (42% contre 25%). Néanmoins, les apports révélés par l'exercice du TFE lui-même sont plutôt peu développés (12% des étudiants de Promotion sociale contre 7% des étudiants de Plein exercice). Quant aux apports des interventions développées dans le TFE, ils sont largement plus développés par les étudiants de Promotion sociale (62% contre 42%) ; les étudiants de Plein exercice, ils sont peu nombreux, se focalisant davantage sur les pistes à donner à leur projet (35% contre 12%).

Ces résultats font apparaître des différences entre les groupes de Plein exercice et de Promotion sociale. Les étudiants de Plein exercice qui relèvent d'un enseignement de jour accordent plus de bénéfices à la pratique alors que les étudiants de Promotion sociale, qui sont pour la plupart en poste, insistent sur les bénéfices de leur formation. Dès lors, il nous semble que le sens construit autour des études d'éducateur est peut-être à questionner et à travailler avec les étudiants. Car, comment motiver l'étudiant à s'inscrire dans un devenir en formation pour tendre vers son inscription dans la profession s'il n'accorde pas de sens à ce qu'il fait ou à ce qui lui est proposé ? Pour que l'écriture du TFE prétende à inscrire l'étudiant dans un au-delà, il nous semble primordial que le futur professionnel se construise en formation, qu'il apprenne à douter et à interroger ses gestes de professionnels.

Ensuite, nous avons identifié une série de catégories thématiques au sein des introductions et des conclusions qui livrent aussi des éléments intéressants quant à la façon dont les étudiants construisent leur réflexion. Aussi, au niveau de l'introduction, 64% des étudiants de Plein exercice contre 100% des étudiants de Promotion sociale identifient clairement leur sujet, ils le motivent dans des proportions moindres (77% pour les étudiants de Promotion sociale pour 57% des étudiants de Plein exercice). Par contre, la moitié des étudiants procèdent à une délimitation de leur sujet et à la formulation d'une question centrale et, rares sont ceux qui mentionnent une hypothèse (35% pour le Plein exercice contre 22% pour la Promotion sociale). Plus rares encore, sont les étudiants qui annoncent la méthodologie de recherche, les outils de recherche pour lesquels ils ont opté ou les choix théoriques qu'ils ont effectués.



**Figure 23 : Construction (I) de la réflexion au niveau de l'introduction** (en nbre d'étudiants)



**Figure 24 : Construction (II) de la réflexion au niveau de l'introduction** (en nbre d'étudiants)

Au niveau de la conclusion, une majorité d'étudiants synthétisent les éléments clés de leur travail (78 % des étudiants de Plein exercice pour 87 % des étudiants de Promotion sociale), ils sont un peu moins à rappeler leur question de départ (64 % des étudiants de Plein exercice pour 62 % des étudiants de Promotion sociale) et à y répondre (57 % des étudiants de Plein exercice pour 62 % des étudiants de Promotion sociale). Nous notons une différence entre les deux groupes en ce qui concerne le retour sur les investigations qui est davantage marqué chez les étudiants de Promotion sociale (50 % contre 35 %). La méthodologie et les limites des interventions sont, elles aussi, moins développées.

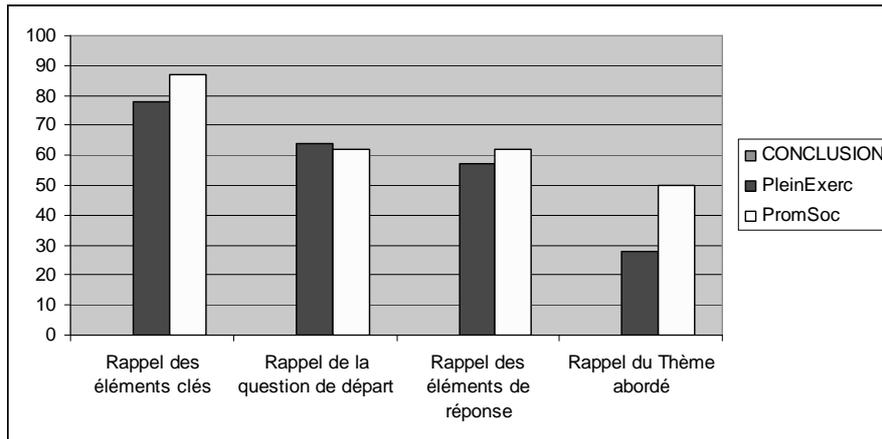


Figure 25 : Construction (I) de la réflexion au niveau de la conclusion (en nbre d'étudiants)

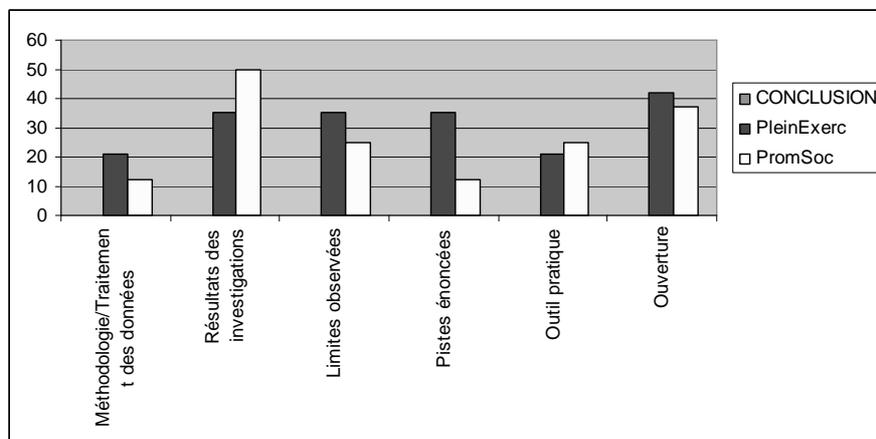


Figure 26 : Construction (II) de la réflexion au niveau de la conclusion (en nbre d'étudiants)

Avant de clore ce point, il nous reste encore à considérer la capacité de problématisation des étudiants. La formulation d'une problématique exige « une déconstruction du caractère d'évidence et de l'immédiateté du problème posé par la question de départ, au profit d'une reconstruction de ce problème dans des schèmes d'intelligibilité » (F. Rinck *in Spirale* 121-122 : 94). Par conséquent, l'étudiant doit pouvoir dépasser ses représentations spontanées et accéder à des représentations complexes en explicitant ses renoncements, ses choix, ses orientations. En outre, la problématique, pour être orientée, nécessite un travail en amont de délimitation du sujet, une investigation documentaire, la mise en place de cadres théoriques et méthodologiques précis ; elle exige un travail conceptuel et d'écriture. De plus, le processus de problématisation se base sur la construction d'un problème initialement subjectif en un problème objectif (Nonnon : 34), une distinction entre le « je » épistémique et le « je » de l'expérience apparaît. Or nous avons constaté ci-avant une absence d'un état des lieux et un manque d'identification du discours d'autrui, qui sont des conditions à remplir si l'étudiant

désire articuler ses savoirs théoriques et expérientiels et faire progresser sa partie théorique vers une problématique. Nous avons questionné les représentations des étudiants et vérifié ce qui est réellement produit au niveau des textes-TFE.

Nous avons demandé aux étudiants de Bac 3 s'ils utilisaient le terme problématique<sup>272</sup> dans la rédaction de leur TFE et nous les avons invités à la définir<sup>273</sup>. Quel que soit le type d'enseignement considéré, le terme problématique est utilisé par une majorité d'étudiants (80 % pour les étudiants de Plein exercice et 70 % pour les étudiants de Promotion sociale). Cependant, une analyse par établissement de formation montre une disparité dans les réponses. Deux extrêmes se dégagent : les étudiants qui utilisent majoritairement le terme problématique (HELHA, IEPSCF, CPEPSB) et ceux qui y ont moyennement recours (CESA, HELDB). La problématique est définie par une grande majorité comme « un problème », comme une « question centrale », « une question pertinente », voire un « sujet, thème à développer ». Certains, mais ils sont plus rares, associent la problématique à une « situation initiale de départ » ou à des « difficultés ». Ces réponses témoignent de la difficulté éprouvée par les étudiants à définir une problématique et à la rattacher à une investigation théorique préalable. De plus, la problématique revêt un caractère d'évidence tel que répondre à une question mais elle ne reflète pas spécialement les opérations de conceptualisation et d'écriture qu'elle requiert. Nous avons aussi recherché, dans les introductions<sup>274</sup>, des traces de questionnement. Signalons que quatre étudiants ne posent aucune question de départ (TFE 18, 19, 20, 21), cette absence a d'ailleurs des conséquences visibles sur les progressions thématiques de leurs écrits. Quant aux autres, les uns livrent des questions qui montrent que le sujet n'a pas été préalablement délimité, par exemple :

<b>TFE2</b>	Comment une éducatrice occidentale peut-elle accompagner des enfants camerounais au travers d'attitudes humanistes en préservant leur liberté personnelle?
-------------	--

<b>TFE11</b>	Le travail éducatif comporte-t-il une approche thérapeutique?
--------------	---

<b>TFE12</b>	Dans quelle mesure la qualité de l'accueil influe-t-elle sur la formation?
--------------	--

<sup>272</sup> Voir Annexe 12, Résultats 16a.

<sup>273</sup> Voir Annexe 12, Résultats 16b.

<sup>274</sup> Voir Annexe 12, Résultats 54.

Tandis que d'autres proposent un questionnaire plus précis, par exemple :

<b>TFE1</b>	Cette méthode (PECS) peut-elle être adaptée à une personne atteinte d'un handicap mental profond ayant des difficultés de communiquer de manière efficace?
-------------	--

<b>TFE13</b>	Le rôle de l'éducateur spécialisé face à la violence conjugale
--------------	--

La fonction « devenir » que nous avons attribuée au TFE semble très incertaine. Il n'apparaît pas clairement que tous les étudiants sachent réellement problématiser, dresser un cadre d'interprétation des données qu'ils ont recueillies et dépasser leurs premières intuitions. Cette situation présente un double risque. Premièrement, l'étudiant, qui n'a pas pris conscience de l'importance de questionner la complexité de la réalité dans laquelle il intervient, sera enclin à rester dans de l'intuitif, dans le sens pratique de son action et pourrait avoir tendance à faire à la place de l'Autre en pensant bien agir, en pensant pour eux mais en intervenant de façon à ne pas permettre à l'autre d'évoluer en toute autonomie. Deuxièmement, entrainer le savoir-devenir favorise, selon nous, le savoir-rester en devenir. En effet, l'étudiant qui a pris l'habitude de se questionner s'inscrit dans une dynamique, dans une volonté de progresser, dans un désir de continuer de se former. Et nous pensons que si l'étudiant-futur professionnel prend conscience, au niveau de la formation initiale, de l'importance d'une formation continuée, il s'inscrit dans un développement durable et responsable, il assure la qualité de ses interventions et surtout, son bien-être d'éducateur. Malheureusement, les étudiants que nous avons interrogés<sup>275</sup> sont majoritairement (70 %), et quel que soit le type ou le lieu de formation considéré, peu désireux de poursuivre leur cursus.

## **2.5. L'écriture du TFE, un enjeu de la formation ?**

Nous avons montré que recourir à l'écriture d'un TFE en formation dépasse largement la seule fonction de validation. Cependant, les textes-TFE ont révélé des constructions d'une pensée réflexive entre les étudiants. Ecrire les pratiques, écrire sur les pratiques révèle des ancrages et des niveaux de réflexivité variés. A ce propos, M. Kaddouri (Cros 2006 : 241) distingue quatre formes d'écriture en contexte professionnel. Nous avons schématisé la

---

<sup>275</sup> Voir Annexe 12, Résultats 30.

typologie qu'il propose ci-après, sous la forme d'un tableau. Remarquons qu'à chaque niveau d'écriture correspondent le statut, la communauté d'appartenance, les visées de l'écriture du scripteur et le rapport entretenu entre son écriture et son action.

Niveaux d'écriture	Statut et nature de l'insertion sociale	Communauté d'appartenance	Particularités de l'écriture	Visées de l'écriture	Rapport écriture et action
<b>Écriture dans sa pratique professionnelle</b>	praticien écrivant sujet écrivain=sujet qui a mené l'action  enracinement dans la pratique professionnelle	communauté professionnelle	écriture professionnelle	prescrite (résoudre des problèmes de l'action)	écriture immanente à l'action  >rapport fonctionnel, pragmatique, instrumental
<b>Écriture pour sa pratique professionnelle</b>	praticien écrivant sujet écrivain=sujet qui a mené l'action	communauté professionnelle	écriture professionnelle	prescrite (résoudre des problèmes de l'action et préparer l'action)	écriture immanente à l'action  >rapport fonctionnel, pragmatique, instrumental
<b>Écriture sur sa pratique professionnelle</b>	praticien écrivant réflexif  sujet écrivain=distant du sujet qui a mené l'action	communauté professionnelle	écriture réflexive	analytique et interprétative (déconstruction et remise en cause de la pratique à des fins d'amélioration, de transformation pour l'action)	écriture distanciée de l'action avec problématisation et mobilisation de référents théoriques
<b>Écriture à partir de sa pratique professionnelle</b>	praticien-écrivain ayant le statut de praticien chercheur	communauté scientifique	écriture réflexive inscrite dans un cadre académique	articulation d'un cadre théorique et de données empiriques issues d'un terrain	écriture d'élucidation et de positionnement

Figure 27 : Les niveaux de réflexivité de l'écriture en contexte professionnel

Cette typologie nous est doublement utile. Premièrement, elle nous permet de situer les niveaux d'écriture réflexive des textes-TFE que nous avons examinés. Nous avons répertorié des formes de retours réflexifs accessibles dans les conclusions<sup>276</sup>. La majorité des TFE se situent dans les niveaux d'écriture *dans/pour* sa pratique (TFE 1, 2, 3, 6, 7, 11, 16, 17, 19, 20,

<sup>276</sup> Voir Annexe 12, Résultats 53.

21). Certains TFE s'illustrent dans l'écriture *pour/sur* sa pratique (TFE 4, 8, 10, 12, 13, 15) et deux TFE s'inscrivent dans l'écriture *sur/à partir* de sa pratique (TFE 9, 14). Ces résultats révèlent encore une grande disparité dans les pratiques.

Deuxièmement, cette classification offre la possibilité aux étudiants de situer leur écriture et de se positionner dans l'écriture. Par ailleurs, les niveaux d'écriture peuvent servir à aiguiller les séquences d'enseignement-apprentissage de l'écriture réflexive. Les entrées du tableau (les niveaux d'écriture, le statut de l'auteur, les particularités et les visées de l'écriture, le rapport qu'entretient l'écriture à l'action) sont autant d'ouvertures pour entrer dans l'écriture réflexive.

Comment le TFE est-il ancré dans l'écriture *dans, pour et sur* sa pratique professionnelle ? Que proposent réellement les dispositifs de formation pour la préparation de l'écriture du TFE et que devraient-ils prévoir pour que la rédaction de cet écrit soit plus efficiente ? Nous proposons maintenant d'aborder la dimension « Accompagner », « encadrer » du TFE.

# Chapitre 6 : Le TFE, un encadrement pour former un praticien réflexif interactif

Nous avons constaté, par le biais de nos analyses (Chapitre 5), à quel point le TFE est loin de répondre aux trois fonctions que nous lui avons assignées. En effet, soumis à l'épreuve des faits (Chapitre 5), rares sont les textes-TFE qui peuvent vraiment confirmer que l'exercice TFE est un vecteur d'engagement réflexif par l'écriture, un instrument de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel ou encore, un espace d'articulation, d'intégration de savoirs. Force est de constater que les effets professionnalisants de l'écriture d'un TFE ne sont pas toujours apparents. Mais qu'en est-il du lien tissé entre ces fonctions et la dimension « Accompagner » qui leur est transversale ?

Nous savons que ce n'est pas l'écriture en tant que telle qui contribue à la professionnalisation du futur professionnel (Cros 2006) mais bien les conditions de l'écriture elle-même. Dès lors que prévoient les institutions et qu'offre la formation en termes d'accompagnement à l'écriture et notamment, à l'écriture du TFE ? Comment le futur professionnel est-il préparé à l'écriture sur sa pratique professionnelle ? Le TFE, tel qu'il est pratiqué actuellement est-il véritablement, le lieu idéal pour juger des capacités, des compétences professionnelles de l'étudiant ? Permet-il le développement de stratégies réflexives-interactives ? De quoi faut-il tenir compte pour garantir un encadrement efficace ? Un changement de format, la mise en œuvre d'un modèle didactique plus précis ne pourraient-ils pas justement contribuer à rendre

l'activité d'écriture TFE davantage réflexive et la positionner en tant qu'enjeux de la formation pour la profession ?

Dans ce chapitre, nous questionnons tout d'abord les notions d'accompagnement/ d'encadrement, la place octroyée par les dispositifs de formation à l'enseignement-apprentissage de l'écriture en général et à celle du TFE en particulier. Nous envisageons ensuite les pratiques d'accompagnement, les styles d'accompagnateurs et d'accompagnés, les modes d'évaluation du TFE et les facteurs qui contribuent ou non à la réussite d'un tel travail. Enfin, nous élaborons un modèle didactique visant à penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture réflexive, comme un écrit professionnalisant.

## **1. L'écriture du TFE, quel encadrement pour quelle professionnalisation en section éducateur spécialisé ?**

Pour appréhender l'écriture du TFE telle qu'elle est vécue, nous avons comparé les cours dévolus à l'enseignement-apprentissage de la langue française et ceux portant sur la préparation au TFE en section éducateur spécialisé. Pour des raisons de faisabilité, nous n'avons pas pris en compte l'ensemble des cours disciplinaires même si nous savons pertinemment bien que l'étudiant éducateur y est régulièrement invité à produire des écrits (Chapitre 5). Nous nous concentrons sur les cours les plus susceptibles de traiter de l'écriture et d'inscrire le TFE dans une continuité scripturale. Pour ce faire, nous avons recoupé différentes données provenant des grilles horaires des formations, des entretiens que nous avons menés auprès de formateurs, des analyses des jeux de notes de cours que nous avons récoltés et des questionnaires que nous avons adressés aux étudiants et aux professionnels de terrain ; nous faisons aussi références aux productions des étudiants de Bac 2 et de Bac 3.

Signalons que pour garantir un maximum de lisibilité à nos propos, nous recourons au même principe d'organisation que nous avons suivi dans le Chapitre 4 et nous traitons de l'accompagnement du TFE selon l'agir-prescriptif (coté institution niveau 1), l'agir-amont

(côté institution niveau 2) et l'agir-aval (coté professionnels et étudiants)<sup>277</sup> de l'accompagnement à l'écriture du TFE.

## 1.1. L'écriture, quelle place en formation ?

Du côté institution de niveau 1, et nous l'avons largement signalé dans le Chapitre 4, la situation en Plein exercice diffère de celle de la Promotion sociale dont la particularité est d'être cadré par un seul décret (1991). Les contenus de cours et les modalités d'encadrement, d'évaluation en Promotion sociale sont donc précisés et valent pour l'ensemble des instituts de formation. Trois modules (relevant des unités de formation Approches conceptuelles I et II, Questions spéciales) concourent à l'enseignement-apprentissage de l'écriture : (1) un module de Maitrise de la langue de 25 à 30 périodes (soit 20 à 25 heures<sup>278</sup>) durant lequel les étudiants sont amenés à travailler la synthèse, le vocabulaire professionnel et à prendre en compte les éléments de la situation d'énonciation ; (2) un module d'Expression orale et écrite de 20 périodes (soit 16 heures) durant lequel les étudiants sont initiés aux stratégies d'argumentation et sont sensibilisés aux aspects stratégiques et sociaux du discours ; et (3) un module de Pratiques de l'écrit en éducation spécialisée de 20 périodes visant une acculturation aux écrits professionnels et durant lequel les étudiants sont confrontés aux enjeux, aux normes des écrits, à la prise en compte et au respect des destinataires, aux différentes fonctions de l'écriture en éducation spécialisée<sup>279</sup>. Les étudiants de Promotion sociale suivent un total de 79 heures de Maitrise et d'Expression de la langue française. En ce qui concerne l'enseignement de Plein exercice, les indications prescriptives restent assez laconiques. Néanmoins, la grille horaire minimale<sup>280</sup> prévoit, pour les trois années du Bachelier, des cours relevant de la Maitrise de la langue orale et écrite et des cours de Techniques d'expression orale et écrite (intitulés aussi Ecrits professionnels). Les cours de Maitrise de la langue sont

---

<sup>277</sup> Pour rappel, l'agir-prescriptif renvoie aux décrets et textes de lois ; l'agir-amont renvoie à un premier niveau de traduction des textes officiels par les instituts de formation ; et l'agir-aval comprend les représentations des professionnels (formateurs, éducateurs de terrain) et des étudiants interrogés.

<sup>278</sup> Une période équivaut à 50 minutes de cours.

<sup>279</sup> Ces fonctions sont déterminées par le décret de 1991 comme suit : fonction stratégique, fonction de mémoire, de trace, de visibilité, fonction de distanciation, de médiation, fonction de déchiffrement, de symbolisation, fonction de réflexivité, de mobilisation de la conscience, fonction cathartique, fonction de reconnaissance, etc.

<sup>280</sup> Voir Annexe 4.

englobés dans les 195 heures réservées à la Formation générale commune (hors AIP<sup>281</sup>) tandis que les cours de Techniques d'expression orale et écrite comprennent minimum 120 heures.

Du côté institution de niveau 2, les indications fournies par les grilles horaires<sup>282</sup> et les fiches ECTS propres à chaque Haute école de Plein exercice, permettent de clarifier la situation. Ainsi, suivant les établissements de formation, les heures réservées à la Maîtrise de la langue, pour la totalité du bachelier, varient de 30 heures (HELDB, HELHA, HEPC) à 60 heures (HEB), voire 68 heures (HECFH). La répartition de ces heures sont, pour rappel, laissée dans une certaine mesure à la liberté des directions. Dès lors, ces dernières jugent important de rassembler les cours de maîtrise en Bac 1 uniquement (HEPC, HELDB) ou elles les répartissent sur les Bac 1 et 2 (HECFH, HELHA), ou encore elles prévoient des cours sur l'ensemble du Bachelier (HEB). Par exemple, les étudiants qui rentrent en Bac 1 en éducateur spécialisé peuvent avoir 15 heures (HELHA), 20 heures (HEB), 30 heures (HELDB, HEPC) ou 46 heures (HECFH) de maîtrise de la langue suivant l'établissement dans lequel ils s'inscrivent ; tandis que ces mêmes étudiants de Bac 3 pourraient ne plus avoir de cours de maîtrise (HELDB, HELHA, HEPC) ou avoir 20 heures (HEB), voire 26 heures (HECFH). Signalons aussi que les cours de maîtrise en Bac 1 sont le plus souvent des cours dits à prérequis<sup>283</sup>, leur réussite est fixée à 10 sur 20 et si, tel n'était pas le cas, l'étudiant double d'office. Les cours de Techniques d'expression orale et écrite se répartissent sur 100 heures (HEB) à 120 heures (HELDB, HELHA, HEPC), voire 139 heures (HECFH). L'ensemble des établissements organise les cours de Techniques d'expression durant les trois bacheliers. La répartition de ces heures dépend, elle aussi, des directions. Par exemple, les étudiants qui rentrent en Bac 1 peuvent avoir 40 heures (HEB), 45 heures (HELDB, HEPC), 60 heures (HELHA), voire 69 heures (HECFH) de Techniques d'expression tandis que ces mêmes étudiants en Bac 3 auront 15 h (HELHA), 20 heures (HEB), 26 heures (HECFH), voire 30 heures (HELDB, HEPC). Aussi, les étudiants de Plein exercice ont deux fois plus d'heures de « français » que ceux de Promotion sociale.

---

<sup>281</sup> Activités d'intégration professionnelle.

<sup>282</sup> Voir Annexe 12, Résultats 50a.

<sup>283</sup> M. Romainville définit le prérequis comme une connaissance, compétence ou attitude qui répond simultanément aux deux traits suivants : elle s'avère cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un cursus ou plus généralement, pour l'affiliation aux études supérieures ; elle est (explicitement ou implicitement) considérée comme devant être acquise soit préalablement à l'entrée des études universitaires soit « naturellement » en cours d'études universitaires mais sans qu'elle fasse l'objet d'un enseignement systématique. Source : [www.cds.auwe.be/ppt\\_presentielles/pre\\_requis/romainville](http://www.cds.auwe.be/ppt_presentielles/pre_requis/romainville).

Les propos récoltés auprès des professionnels formateurs, nous permettent d'apporter quelques précisions. En effet, en Promotion sociale, le module de Maitrise de la langue peut se donner en parallèle avec le cours de philosophie, comme c'est le cas pour le CPEPSB ; le module se centre alors sur l'écriture d'une dissertation mais notre interlocuteur soulève « *la difficulté des étudiants à problématiser* » (Ent 10). En Plein exercice, les cours de Maitrise de la langue en Bac 1 et 2 se composent généralement d'une remise à niveau en grammaire et en orthographe, de la rédaction de résumés, de comptes rendus de textes argumentatifs, de synthèse, d'écrits personnels argumentés ou de dissertations. L'écriture du rapport de stage y est aussi abordée selon les institutions. Quant aux cours de Techniques d'expression orale et écrite, aussi intitulés Ecrits professionnels, ils proposent essentiellement une acculturation aux écrits professionnels (lettre de candidature, lettre à un Juge, procès-verbal, compte rendu de réunion, écriture d'articles,...) ; ces cours sont aussi l'occasion d'aborder d'autres écrits comme les contes, les récits pour enfants, les autobiographies, les témoignages,...

Cette rapide analyse affiche de très grandes disparités de pratiques entre les enseignements de Plein exercice et de Promotion sociale, mais aussi entre les établissements de Plein exercice eux-mêmes. Elle appelle deux remarques. Premièrement, nous constatons à quel point la place accordée à l'enseignement-apprentissage de la langue française et à l'acculturation aux écrits professionnels varie grandement entre les établissements de formation. Il n'est pas étonnant que certains étudiants initialement inscrits en Plein exercice préfèrent s'orienter vers la Promotion sociale pour échapper aux poids des cours de Maitrise de la langue ou de Techniques d'expression ; d'autant plus que la Promotion sociale n'applique pas un système de prérequis. Deuxièmement, nous remarquons aussi qu'au niveau de l'enseignement de Plein exercice, les priorités des directions divergent : soit elles offrent le plus d'heures possibles à l'enseignement de l'écrit et de l'oral dès le Bac 1 ; soit elles optent pour une répartition harmonieuse des heures sur les trois années du bachelier. Néanmoins ces répartitions sont loin d'être anodines et elles ne garantissent pas les mêmes conditions de réussite. En effet, un même intitulé « Maitrise de la langue » en Bac 1, par exemple, peut offrir de 15 h à 68 h de cours et correspondre à 2 ECTS (HEB, HEPC, HELHA, HELDB) ou 6 ECTS (HECFH). Mais qu'en est-il de l'encadrement prévu pour la rédaction des TFE ? Les étudiants sont-ils préparés à mener un tel travail ?

## **1.2. L'écriture du TFE, quelle préparation pour quelle orientation ?**

L'analyse comparée des cursus révèle la même disparité entre les cursus de Promotion sociale et de Plein exercice mais aussi, entre les établissements de formation du Plein exercice. Du côté institution de niveau 1, l'enseignement de Promotion sociale bénéficie de balises précises et propose un module de Recherche appliquée en éducation spécialisée relevant de l'Unité Approche méthodologique III de 14 périodes (soit 12 heures) ainsi qu'une Préparation de l'épreuve intégrée de 36 périodes (soit 30 heures). Les contenus de ces modules sont préétablis : le premier se concentre sur l'analyse du contexte de l'action éducative, la formulation d'hypothèses, la description de variables dépendante et indépendante, l'analyse de biais de recherche et l'utilisation d'outils de recueil et de traitement de données ; le second vise l'écriture du TFE selon des modalités propres au professeur titulaire du cours. La grille horaire minimale de l'enseignement de Plein exercice intègre le TFE dans les 450 heures réservées aux Activités d'intégration, sans autre mention. La situation diffère d'ailleurs des sections d'enseignement puisque le décret de 2000 portant sur la formation initiale prévoit dans son Article 6, une initiation de 30 heures à la recherche comprenant des notions d'épistémologie des disciplines et une préparation au travail de fin d'études.

Du côté institution de niveau 2, les interprétations de la grille minimale varient d'un pouvoir organisateur à l'autre. En effet, les cours de préparation à l'écriture du TFE apparaissent officiellement dans les grilles de cours de trois établissements : la HEB organise un cours de « TFE et recherche documentaire » de 10 h, la HECFH propose un cours de « Préparation au TFE » de 22 h et la HELHA propose un cours dénommé « TFE » de 15 h. Remarquons que seule la HECFH réserve une place très importante aux cours de langue française et à la préparation au TFE.

Du côté des professionnels formateurs, les intervenants de Promotion sociale que nous avons interrogés prévoient un accompagnement en groupe ou en individuel allant de 20 à 36 périodes et réparties, selon leurs disponibilités, en quatre demi-journées. Au Cesa, par exemple, l'intervenant interviewé (Ent 8) organise quatre séances thématiques construites autour de la présentation d'un aspect théorique (la formulation d'une question de départ, d'une problématique et d'hypothèses, le choix d'un champ théorique, la mise en œuvre d'une planification et d'une bibliographie, le choix motivé d'un promoteur) et d'une intervention. Il

signale que les étudiants sont initiés à l'analyse de contenu. En outre, il organise des moments durant lesquels les étudiants observent de manière critique des TFE réussis (minimum 14/20) ou non.

Les intervenants de Plein exercice livrent d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage. En effet, deux d'entre eux (Ent 5 b,c) prévoient 15 heures pour travailler la dissertation sous forme d'ateliers d'écriture ; les compétences visées sont directement en lien avec celles attendues dans l'écriture d'un TFE. Une intervenante (Ent 2) réserve, elle, l'entièreté de son cours de Maîtrise à l'écriture de dissertations qu'elle juge être « *un excellent tremplin pour rédiger un TFE et très complémentaire au cours de préparation au TFE* ». Deux autres intervenants (Ent 3 b, c) prévoient 45 heures réservées à l'initiation à la méthodologie (recherche-action), aux aspects formels du TFE et à la mise au travail en autonomie avec la possibilité de rencontrer des personnes ressources. Ces intervenants attendent de leurs étudiants qu'ils s'inscrivent dans une démarche-action et qu'ils identifient une situation problématique au cours de leur stage, qu'ils mobilisent l'équipe dans laquelle ils interviennent et qu'ils formulent une question problématique avec l'équipe pour contractualiser leur situation de stage ; la question de recherche, une fois fixée, est validée par le Conseil du département. Deux autres intervenants (Ent 5 b,c) organisent, quant à eux, un cours de préparation au TFE composé de phases progressives allant des représentations des étudiants à l'observation/analyse d'une défense filmée en passant par un véritable questionnaire sur l'écrit TFE. Ces formateurs ont initié une démarche de recherche centrée sur la rédaction d'un article qui sera lu par l'ensemble des étudiants de la Haute école. Leur approche se veut inductive, même s'ils signalent que « *les étudiants sont assez désemparés face à un formateur qui les renvoie à leurs propres questionnements* ». Ces enseignants déplorent aussi le fait que « *ce sont souvent les étudiants qui n'en ont pas besoin qui prennent les informations* ». Ils émettent d'ailleurs un doute quant à l'utilité d'un syllabus ou d'un vade mecum et posent la question : « *les étudiants les lisent-ils ?* ». Pour ces intervenants, la situation peut s'avérer délicate étant donné le fait que « *certaines étudiants préfèrent méconnaître le pouvoir de l'écrit et de l'oral alors qu'ils auront des vies en mains* ». Ces mêmes enseignants sont les seuls à proposer le visionnement d'une séquence filmée d'une défense de TFE réussie. Les autres formateurs interrogés proposent le plus souvent une défense à blanc en groupe ou en individuel tandis que d'autres laissent les étudiants se débrouiller.

L'analyse des jeux de notes de cours<sup>284</sup> met en exergue d'autres différences. Nous les avons soumis aux quatre ensembles de critères du genre qui nous ont servi à décrire les agir du TFE (Chapitre 3, Chapitre 4). Précisons que les trois premiers ensembles A, B, C relèvent des déterminations discursives du TFE, ils correspondent ici aux informations d'ordre descriptif et prescriptif livrées par les formateurs ; quand à l'ensemble D, il s'attache à un plan d'analyse textuelle, nous y classons ici les tâches concrètes demandées aux étudiants. L'application de notre ensemble de critères définitoires aux notes de cours offre l'intérêt, somme toute limité à notre échantillon de notes, de confronter notre outil méthodologique aux réalités du terrain, de procéder à un inventaire des aspects du TFE qui sont réellement abordés ou pas en formation et surtout, de découvrir la manière dont l'acculturation au genre-TFE s'opérationnalise en formation.

Tout d'abord, parmi les dix jeux de notes que nous avons examinés, certains sont uniquement descriptifs et prescriptifs (JN 1, 5, 6, 7, 8b) tandis que d'autres sont interactifs et entrecroisent des rappels théoriques et des exercices d'observations, de rédactions, de corrections d'extraits erronés (JN 2, 3, 4, 8a, 8c). Ensuite, trois tendances dans les manières d'aborder la préparation au TFE émergent. La première se centre sur l'écriture et la recherche documentaire (JN 1, 2, 3) ; la deuxième est centrée à des degrés divers sur l'écriture, la recherche documentaire et la recherche professionnelle (JN 3, 8a 4) ; les formateurs sont essentiellement des maitres-assistants en langue française. La troisième est centrée sur la méthodologie de recherche universitaire (JN 8b, 8c) ; les formateurs sont maitres-assistants en psychopédagogie. Ces tendances induisent, selon la discipline de référence du formateur, des types de démarche orientée vers la construction de savoirs langagiers, la production d'outils professionnels, le questionnement de soi ou l'initiation à la recherche. Elles sont sous-tendues par des logiques prônant soit le développement personnel, l'insertion socioprofessionnelle ou l'acquisition de savoirs mais rarement par une logique des compétences.

De ces tendances, nous dégageons quatre conceptions du TFE qui révèlent la professionnalité recherchée par les formateurs :

(1) le TFE, production d'une œuvre (JN 2, 3, 8a) : les formateurs mettent l'accent sur la pratique, sur la mise en place d'un projet et l'utilisation, la création d'un outil, sur la

---

<sup>284</sup> Voir Annexe 12, Résultats 51.

socialisation de l'étudiant. Ils insistent sur l'importance d'une question centrale, d'une problématique et d'une recherche documentaire. Les hypothèses, la méthodologie de recherche sont totalement absentes de leur discours. La théorie est évoquée en termes d'enrichissement de la pratique, de précision du vocabulaire utilisé, L'écriture, même si certains évoquent sa fonction heuristique, est réduite à la tenue de fiches de lecture, d'un journal de bord, d'une fiche de préparation aux rencontres avec le promoteur ; ces outils sont certes très utiles mais encore faut-il que l'étudiant s'y adonne et opère des liens entre ces divers documents. Le TFE est envisagé, plus ou moins, comme une réflexion de l'étudiant sur lui-même et sur sa future profession.

(2) le TFE, mémoire de recherche (JN 8b,c) : les formateurs se centrent sur les éléments propres à la méthodologie de recherche. Ils définissent d'abord des mots comme « recherche, épistémologie, scientificité,... ». Ils proposent aux étudiants de formuler une problématique et des hypothèses, de s'inscrire dans un paradigme précis, d'opter pour des approches quantitatives ou qualitatives, de choisir des outils de recherche. Les étudiants doivent non seulement construire des échantillons, dégager des variables et des indicateurs mais aussi analyser et interpréter leurs résultats. Etonnamment, ces formateurs n'évoquent ni l'existence d'un état des lieux ni l'établissement d'un cadre théorique de référence. Cependant, ils insistent sur la définition des concepts mobilisés. Etant donné que les recherches sont menées sur une durée très courte (15 semaines), qu'elles ne portent que sur des échantillons réduits (un bénéficiaire parfois un petit groupe), ce type de démarche de recherche semble assez rigide, elle ne permet pas vraiment d'enrichir les connaissances de la communauté professionnelle et encore moins celles de la communauté scientifique. Par contre, l'étudiant a pu développer des capacités à interroger le réel. L'écriture est réduite à la mise en forme, à l'orthographe. Le TFE est envisagé ici comme une réflexion de l'étudiant pour l'étudiant.

(3) le TFE, problématisation et écriture sur la pratique (JN 1,4) : les formateurs invitent les étudiants à déterminer une situation pratique qui a posé problème ou qui mérite d'être approfondie et à la questionner. Après avoir identifié les constituants de la situation choisie et formulé une question de départ, les étudiants sont invités à procéder à une recherche documentaire pour dresser un état des lieux de la question. Cet état des lieux, quand il est effectué, conditionne l'émergence d'une problématique. Des hypothèses sont ou non émises. Les formateurs insistent sur l'importance de définir les concepts et le cadre de référence théorique mobilisés, d'articuler les références théoriques aux expériences pratiques et ce, en

vue d'enrichir, d'envisager autrement leur pratique. Les étudiants sont aussi invités à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs acquis de formation, sur leurs acquis expérimentiels. Il est attendu que l'écriture ponctue les mouvements de pensée de l'étudiant tout au long de son cheminement. Le TFE est ici envisagé comme un outil réflexif sur les pratiques et sur soi.

Une quatrième conception a été identifiée, non pas au travers des jeux de notes, mais par le biais de l'analyse des textes-TFE et des entretiens que nous avons menés :

(4) le TFE, recherche-action : les formateurs considèrent le TFE comme un outil d'intégration des acquis de formation et des acquis expérimentiels. Le questionnement, la problématisation et la conceptualisation occupent une place prépondérante. L'étudiant se construit en tant que « je » professionnel et « je » théorique. L'étudiant identifie d'abord le contexte de son objet et les éléments en présence, il les questionne à partir de références théoriques et interroge les modèles sous-jacents aux pratiques qu'il observe. Ensuite, il soumet son questionnement à l'équipe et au groupe-classe, il détermine des indicateurs, il émet des hypothèses et propose des pistes de solution avant de proposer un bilan général sur ses interventions et ses questionnements. L'écriture accompagne les mouvements de la pensée de l'étudiant, elle encourage les confrontations des points de vue de praticiens, de références théoriques. Le TFE est ici envisagé comme une co-construction, une discussion ; il vise à optimiser la pratique, à produire du sens par rapport à une situation complexe, pour la communauté éducative.

Les résultats des analyses que nous venons d'exposer montrent que les étudiants sont inégalement préparés à la rédaction du TFE et orientés différemment selon les instituts et les formateurs. Certes, l'enseignement de Promotion sociale réserve une place plus importante à la préparation du TFE par rapport à ce que prévoit le Plein exercice mais, étant donné le pouvoir de validation octroyé au TFE, nous pouvons nous étonner du peu d'heures qui est réservé à sa préparation et nous demander si le TFE est vraiment une priorité en formation. De surcroît, nous constatons que la façon de concevoir la préparation à la rédaction du TFE, comme le sont d'ailleurs les zones de tensions que nous avons identifiées dans le Chapitre 4, contribue elle aussi à une hétérogénéité des pratiques. Mais qu'en est-il alors des pratiques d'accompagnement ?

### 1.3. L'écriture du TFE, une affaire de styles ?

L'accompagnement à l'écriture du TFE peut avoir des effets directs sur la qualité du cheminement et donc de la réussite de l'étudiant. Les textes prescriptifs (côté institution de niveau 1) et les textes édités par les institutions (côté institution de niveau 2) prévoient la mise à disposition d'un formateur pour accompagner les étudiants dans la mise en œuvre de leur TFE. Mais seule la Promotion sociale précise le rôle de ce dernier dans le point « Programme pour le personnel chargé de l'encadrement » (décret 1991). De ce fait, en Promotion sociale, il est attendu du formateur qu'il guide l'étudiant dans le choix d'un objet, qu'il critique les hypothèses, les référents théoriques et méthodologiques de ce dernier, qu'il l'accompagne dans son cheminement, qu'il lui fixe un cadre d'évaluation qui le fasse progresser, qu'il le conseille. Notons que le choix du terme encadrement n'est pas anodin et mérite un rapide détour terminologique.

En effet, la nature de l'aide apportée à l'étudiant dans la rédaction de son TFE peut être multiple. Nous avons répertorié les différents termes qui lui sont associés. Le tableau<sup>285</sup> ci-après donne à voir l'ensemble des notions associées à l'aide à la rédaction d'écrits de fin de cursus, leurs significations respectives ainsi que les attitudes qu'elles induisent :

<b>Multiplicité de notions</b>	<b>Attitudes correspondantes</b>	<b>qui se traduit en...</b>
Soutien, aide	Attitude, relationnelle ou psychologique basée sur la non-directivité	Aucune induction sur le contenu, compréhension basée sur la reformulation
Conseil	Attitude incitant à l'action ou à la détermination d'un choix	Avis sur un point précis
Tutorat	Attitude assurant un trait d'union entre l'espace de formation et l'espace professionnel	Vérification de l'appropriation de données théoriques ou techniques par confrontation au terrain
Suivi	Attitude qui laisse l'étudiant expérimenter à ses dépens, emprunter des chemins de traverse	Intervention qui se fait à la demande de l'étudiant, dans l'après coup et qui comporte une prise de risque pour l'étudiant
Guide	Attitude d'induction qui prend la forme de conseils ou d'une direction, directivité	Orientation des contenus, influence sur les choix opérés par l'étudiant (dont l'attitude peut être alors passive)
Accompagnateur	Attitude de non-directivité basée sur l'empathie et sans part	Aide à la définition et à la poursuite d'objectifs,

<sup>285</sup> Nous nous sommes basée sur une synthèse proposée par M. Germain (2000 : 40-51) que nous avons enrichie.

	d'induction	compréhension basée sur la reformulation
Guideur	Attitude fondée sur une logique du raisonnement et du plan	Orientation de l'étudiant en se référant aux repères institutionnels, conseil inhérents aux choix de lectures, d'outils et de traitement des données, contrôle de l'ensemble de la démarche, ajustement de l'étudiant par rapport aux attentes du travail
Supervision	Attitude fondée sur une logique de compréhension et de questionnement favorisant le développement personnel et social	Processus d'aide à l'apprentissage basé sur une meilleure compréhension des éléments de la situation étudiée et sur un questionnement de l'expérience en vue de créer des connaissances.
	↓	↓
Encadrant	↓	↓
	encadrement	

**Tableau 16 : Ensemble des notions se rapportant à l'encadrement d'écrits de fin de cursus.**

Nous voyons que soutenir, aider, conseiller, tutorer, suivre, guider, accompagner, être guideur, superviser renvoient à des aides spécifiques et à des attitudes très différentes mais tout à fait complémentaires. Nous n'avons pas repris ici les termes coach/coaching, certes très à la mode, mais dont le défaut est de couvrir des terrains d'action beaucoup trop vastes ? Nous nous voyons mal associer un formateur-encadrant à un coach canin, un coach esthétique. Pour notre part, nous pensons que les termes encadrant/encadrement ont le mérite d'englober l'ensemble des dimensions évoquées dans le tableau ci-avant. En effet, si le terme connaît une signification militaire qui relève du « commandement de troupe et de la formation du personnel militaire » (*ATILF*), il renvoie aussi à la notion de cadre, de limite mais aussi d'autonomie, de laisser-faire essentiels à la rédaction d'un travail d'écriture comme l'est celui du TFE. Aussi, suivant les phases d'avancement et de cheminement dans lesquelles se trouve l'étudiant encadré, il devra être plutôt guidé, accompagné, conseillé,... L'encadrement ne peut, certes, remédier à tous les maux, mais il participe grandement à l'avancement du TFE, à la problématisation, à la formation à la recherche.

Cependant, les styles d'agir, les habiletés, les qualités requises pour encadrer les TFE diffèrent d'un promoteur à l'autre. R. Legendre (2005 : 561) présente une typologie<sup>286</sup> composée de quatre niveaux de directivité exercée dans la relation formateur-étudiant. Selon la personnalité

<sup>286</sup>Cette typologie a été initialement proposée par A. Leduc (1990).

du formateur qui encadre un TFE et suivant la perception qu'il a de son rôle, le type d'encadrement peut se situer entre deux extrêmes : être très directif ou être complètement non-directif. Dès lors, quatre styles se dégagent et sont opérants suivant les avancements de l'étudiant : un style directif durant les premières étapes de la mise en recherche de l'étudiant ; un style directif au moment de la formulation et de la rédaction mais pas durant les étapes intermédiaires ; un style directif durant toute la rédaction du TFE ; un style non-directif manifeste par une grande distance de la part du formateur et le peu de contacts qu'il a eu avec son étudiant. Ces styles poursuivent des objectifs différents : développer l'autonomie de l'étudiant, orienter ce dernier dans son apprentissage, favoriser la réflexion sur son expérience, l'inscrire dans un processus de co-construction de connaissances et accorder une place à la co-énonciation.

Signalons que certains formateurs parmi ceux que nous avons interrogés ont une vision précise de leur rôle d'encadrant. En effet, un des intervenants (Ent 10) définit l'encadrant comme une personne qui « *apprivoise, montre que penser n'est pas dangereux* », il aide l'étudiant à « *se mettre en jeu/je, trouver les mots, gérer l'intensité émotionnelle* » mais il rappelle que les limites de son intervention ne sont pas vraiment définies, cadrées et certains étudiants peuvent profiter de la situation. Un autre intervenant (Ent 9) affirme que le rôle du promoteur est de « *démystifier le TFE* », de trouver une « *voie oblique* » qui permet à l'étudiant de se questionner mais aussi, dans certains cas, faire « *accélérer le questionnement* ». Il précise aussi que le promoteur intervient en cas de blocage, il fait le point avec l'étudiant, il supervise la bibliographie et aiguille l'étudiant dans ses recherches. En cas d'enlisement, il ouvre des pistes, va jusqu'à écrire les propos tenus par l'étudiant pour l'aider à « *mentaliser, expliciter* » et par conséquent, améliorer la discussion et la réflexion. Quant aux suivis, ils sont le plus souvent individuels et s'organisent en « face à face » ou de plus en plus par internet même si, comme le constate un des intervenants, il n'aboutit pas au « *même questionnement ni à la même profondeur* » (Ent 10). Remarquons qu'en Promotion sociale, le décret prévoit des séances collectives d'échanges en triangulation étudiant-étudiants pairs-formateurs.

Néanmoins, tout encadrement qu'il soit n'est pas uniquement guidé par la perception que se fait le formateur de son rôle d'encadrant ou des objectifs qu'il poursuit, les qualités intrinsèques du promoteur et de l'étudiant, l'inscription de ce dernier dans les moments-clés de la réalisation de son TFE sont, elles aussi, déterminantes. Nous avons interrogé les

étudiants et professionnels de terrain sur les **qualités et les défauts d'un promoteur**<sup>287</sup>. Notons que les étudiants, durant les focus groupes que nous avons tenus après la passation des questionnaires, ont unanimement affirmé que cette question leur avait procuré certaines difficultés. Les réponses que nous avons obtenues se répartissent suivant quatre catégories : la personne même du promoteur, son niveau d'expertise, sa capacité à accompagner, ses capacités rédactionnelles. Du côté des professionnels comme du côté des étudiants, les qualités majoritairement mises en avant sont : la disponibilité, l'écoute, le soutien, la motivation, l'implication (Personne) ; la critique constructive, la compétence et maîtrise du sujet (Expertise) ; la capacité de cadrer, de structurer et de guider (Accompagnement) ; la cohérence, la structure, la clarté (Rédaction). Signalons qu'un certain nombre de professionnels insistent sur les dimensions telles que l'ouverture, la tolérance du promoteur. Les professionnels attendent aussi majoritairement que le promoteur apporte des critiques constructives, qu'il puisse « *poser des bonnes questions pour pousser à la réflexion* » (P32), « *qu'il sache bousculer* » (P38), qu'il ait des compétences et une certaine expertise et qu'il puisse orienter, diriger l'étudiant mais « *qu'il n'impose pas sa façon de faire* » (P41). Quant aux étudiants, à la différence des professionnels, ils attendent aussi du promoteur qu'il soit attentionné, « *pas oppressant* » (E19), prévenant, structurant, sincère, qu'il laisse ou non beaucoup de liberté, qu'il soit exigeant ou non, qu'il soit ponctuel. Enfin, une petite partie des étudiants attend de leur promoteur qu'il soit bon rédacteur et correcteur. Notons aussi qu'un étudiant attend de son promoteur qu'il soit « *une personne qui aide, qui explique ce que c'est qu'un TFE* » (E22) ; un autre voit même son promoteur comme « *le parrain de notre exercice* » (E6).

Remarquons que l'ensemble de ces qualités rappelle une des typologies établies par Brown et Atkins (1988)<sup>288</sup>. En effet, ces derniers distinguent quatre types de direction suivant que l'encadrant adopte un style froid versus chaleureux et un type structuré versus laisser-faire. Selon cette typologie, l'encadrant se centre sur la tâche TFE ou il privilégie des échanges chaleureux, joviaux qui dépassent le cadre de l'exercice TFE ; il offre un échéancier structuré et explicite ou il n'impose pas ou très peu de contraintes. Les défauts attribués au promoteur confirment cette typologie. En effet, du côté des professionnels, les défauts très majoritairement énoncés sont : un manque d'implication, une trop grande exigence, un manque d'écoute (Personne) ; un emploi surchargé, un manque de qualification (Expertise) ;

---

<sup>287</sup> Voir A Annexe 12, Résultats 6.

<sup>288</sup> Cette typologie est abordée par R. Préjent (2001 : 12-13).

une indisponibilité, trop de cadre ou un manque de structure (Accompagnement). Les professionnels citent aussi, dans une moindre mesure : le manque d'ouverture, le manque de réactivité, le manque d'exigences, la dispersion. Les étudiants, eux, évoquent d'autres aspects tels que le laxisme, la dispersion, la surcharge du promoteur, le fait qu'il soit trop pointilleux, qu'il ne fournisse pas les bonnes orientations, qu'il ne *viennne pas chercher* les étudiants. Des cas plus rares reprochent le trop de gentillesse ou de franchise, ou au contraire une personnalité intimidante de la part du promoteur.

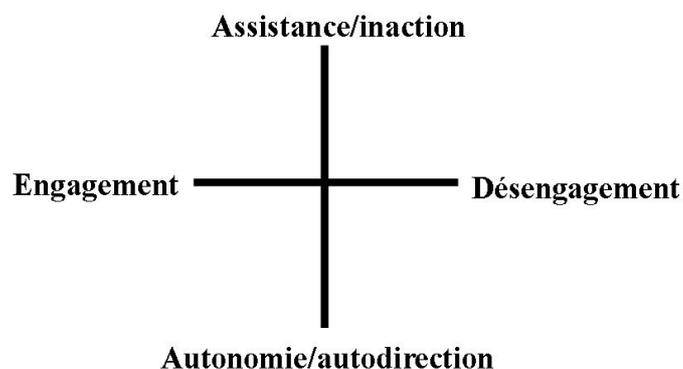
Les qualités et les défauts d'un promoteur offrent une vue imprenable sur les caractéristiques d'un encadrement idéal. De la sorte, pour être efficient, l'encadrement s'organise autour de moments dédiés à la planification et à la structuration du projet d'écriture, il dépend de l'engagement, de la disponibilité, de la compétence professionnelle, de l'intérêt porté au TFE et à la personne de l'étudiant, des encouragements, des enseignements-apprentissages en matière de méthodologie de recherche, des conseils judicieux, de la rétroaction rapide ou de la ponctualité de l'enseignant encadrant un TFE. Cependant, un encadrement réussi ne tient pas uniquement aux styles d'être et d'agir du formateur. D'autres éléments sont à prendre en considération et notamment, les relations qui se nouent entre le formateur et l'étudiant, les styles de savoir-être encadré mais aussi les facteurs extérieurs contribuant ou non à la réussite d'un TFE.

En ce qui concerne les relations possibles entre un formateur et un étudiant, R. Legendre<sup>289</sup> (2005 : 562) en identifie quatorze types. De ce fait, il distingue des relations : directeur/partisan, maître/domestique, groupe/disciple, professeur/étudiant, expert/novice, guide/explorateur, directeur de projet/membre de l'équipe, auditeur/client, éditeur/auteur, consultant/client, docteur/patient, partenaire senior/professionnel/junior, collègue/collègue ami, ami/ami ; nous y rajoutons les relations adulte/adulte, professionnel/professionnel. Ces types induisent des comportements, des positionnements et des attitudes qui occasionnent des malentendus, des mécompréhensions parfois une rupture dans la communication. Il nous semble qu'ils pourraient très bien faire l'objet d'une discussion préalable entre l'encadrant et l'encadré et ce, en vue de contractualiser la relation formateur-étudiant sur des bases saines et solides.

---

<sup>289</sup> Il fait référence à une typologie établie par Brown et Atkins.

De surcroît, les types de personnalité de l'étudiant influent aussi sur la qualité de l'encadrement. Pour réfléchir sur les styles de savoir-être encadré, nous avons constitué une figure<sup>290</sup> constituée d'un axe horizontal allant du désengagement à l'engagement et d'un axe vertical allant de l'assistance/inaction à l'autonomie/autodirection<sup>291</sup> :



**Figure 28 : Styles de savoir-être encadré des étudiants**

En nous basant sur les huit types possibles d'étudiants<sup>292</sup> cités par R. Préjent<sup>293</sup> et les profils des étudiants qui ont été dessinés lors de nos entretiens avec des formateurs ou au travers de notre pratique, nous obtenons dix types de savoir-être encadré, à savoir : l'étudiant soumis à son formateur ; l'étudiant anxieux quant à la réussite de son TFE ; l'étudiant ayant tendance à se décourager ; l'étudiant taiseux, silencieux ; l'étudiant ayant besoin d'attirer l'attention de son formateur ; l'étudiant indépendant ; l'étudiant velléitaire, voire velléitaire et agressif par rapport au formateur ; l'étudiant « client roi » présumant que le formateur est à son service ; l'étudiant déjà en poste et déconnecté de la formation, il justifie son désinvestissement en affirmant l'inutilité du TFE mais il ne s'interroge pas sur le fait qu'il se sent dépassé par l'exercice même du TFE ; enfin, l'étudiant dépassé qui se désengage et confie l'écriture de son TFE à un tiers.

Certains formateurs (Ent 3) précisent que c'est à l'étudiant à aller vers les possibilités de développement que lui offrent l'institution et le promoteur, le lecteur. Le TFE est aussi envisagé comme « un travail d'équipe », il est l'occasion de travailler en réseau et sa rédaction implique un partage des pratiques, une volonté de s'intéresser à ce qui s'est déjà fait

---

<sup>290</sup> Cette figure a été construite en référence à celle proposée par Brown et Atkins (1988) et portant sur les formes d'encadrement.

<sup>291</sup> Le terme d'autodirection a été repris à L. Gérard (2010).

<sup>292</sup> Il présente sur une typologie établie par Mann (1970).

<sup>293</sup> R. Préjent est responsable de formation à l'École Polytechnique de Montréal.

dans un domaine circonscrit, à s'interroger sur l'Autre-collègue mais aussi sur l'Autre-accompagné. Le TFE est aussi une pratique d'équipe comme le futur professionnel sera amené à la vivre dans toute institution où il sera engagé. Néanmoins, la réussite du TFE nécessite que l'étudiant se prenne en mains et réalise un travail d'écoute, parfois d'humilité, d'adaptation pour se garantir une émancipation personnelle et professionnelle. Le TFE exige de l'étudiant qu'il s'inscrive dans une relation de compagnonnage tant avec le formateur qui le suit qu'au travers d'échanges avec ses pairs. Un des intervenants (Ent 10) insiste d'ailleurs sur cet aspect en rappelant que la confrontation avec des collègues de classe, jeunes et moins jeunes, permet de « *faire bouger, avancer les choses, faire rebondir, le « comment on va faire ? » varie* ». Et un autre encore affirme que le TFE est un « *partage* » et qu'il permet « *au prof de s'instruire beaucoup au contact de l'étudiant qui réfléchit, on sort ici du rôle transmissif pour créer du sens* ».

Il nous reste encore à aborder les styles de contenus, de phases de l'encadrement. A ce sujet, nous avons demandé aux étudiants de Bac 2<sup>294</sup> de préciser les axes qui devraient être travaillés lors de séances visant à les préparer à la rédaction du TFE. Une majorité demande que les parties, les sections, les attentes du TFE soient précisées et que d'anciens TFE réussis soient analysés. D'autres, en nombre, proposent d'être entraînés à la structure, à la synthèse, au plan. D'autres éléments moins représentatifs sont soulevés comme : aider à faire une recherche, préparer à la défense orale, rencontrer d'anciens étudiants. Etonnamment, aucun étudiant n'évoque l'articulation théorie/pratique, la mise en œuvre d'une écriture réflexive. Quant aux phases qu'ils entrevoient pour leur rédaction<sup>295</sup>, elles consistent très majoritairement en une collecte d'informations et en la rédaction des différentes parties du TFE. Viennent ensuite, le choix d'un sujet, la formulation d'une question, d'une problématique, les synthèses. L'analyse n'a été citée qu'une fois (E2-32).

L'analyse des notes de cours que nous avons confrontées à nos critères définitoires du genre-TFE fournit quant à elle d'autres pistes. En effet, le TFE n'est jamais identifié comme un genre. Son appellation n'est pas non plus questionnée. De plus, des liens entre le TFE et les écrits professionnels ne sont pas établis, il est donc difficile de considérer le TFE comme un écrit professionnalisant. Certains formateurs proposent des séquences sous forme de résolution de problèmes mais la formulation d'une question centrale, d'une problématique

---

<sup>294</sup> Voir Annexe 12, Résultats 51.

<sup>295</sup> Voir Annexe 12, Résultats 52.

n'est traitée que superficiellement. Les capacités à relier action et réflexion sont évoquées sous la forme prescriptive mais ne font pas l'objet d'exercices concrets. Les normes sont surtout abordées au niveau de la bibliographie. Le tissage entre les jeux de textes, la rédaction d'un état des connaissances, la structuration et le respect de la progression thématique sont inexistantes. Par contre, la polyphonie énonciative est un aspect plus développé. Notons aussi que les processus liés à l'écriture sont réduits aux étapes de rédaction et que ceux liés à la lecture, renvoient aux types de lectures à opérer pour rechercher de l'information.

Enfin, en ce qui concerne les phases d'encadrement, nous nous sommes appuyée sur les modèles présentés par M. Germain<sup>296</sup> (2000) et R. Préjent<sup>297</sup> (2001) que nous avons enrichis. Nous distinguons les étapes suivantes : un travail autour du « produit » TFE et des tensions qu'il peut faire émerger ; un accord entre étudiant et encadrant sur une méthode et une organisation de travail, sur l'organisation de rencontres efficaces et productives garantissant une communication claire ; une responsabilisation de l'étudiant face à son projet de mise en recherche ; un travail autour de la logique de raisonnement et de plan (lecture, écriture, relecture, réécriture) ; une inscription de l'étudiant dans une démarche de recherche (définition de la problématique, exploration théorique, investigation de terrain) et le développement d'un sentiment d'appartenance chez l'étudiant ; un travail autour des composantes de l'écriture réflexive ; une planification rigoureuse du TFE (ordonnancement rigoureux de l'ensemble des ingrédients) ; une rédaction du TFE (en fonction des attentes de l'institution) ; une préparation à la défense du TFE.

En définitive, le rôle d'encadrant tel qu'il est perçu par le formateur lui-même ou par l'étudiant, les styles de directivité ou d'autodirection, les qualités intrinsèques au formateur ou à l'étudiant, le statut de l'étudiant (étudiant ou professionnel à temps plein), la qualité de la relation entre le formateur et l'étudiant, les contenus et la tenue de séances de préparation au TFE sont autant de facteurs personnels, professionnels et organisationnels qui concourent ou non au bon déroulement de la rédaction du TFE et *in fine*, à la professionnalisation de l'étudiant. Mais en quoi le TFE peut-il contribuer à la professionnalisation de l'étudiant ?

---

<sup>296</sup> M. Germain distingue six étapes pour mener une guidance ; chaque étape est découpée selon trois phases.

<sup>297</sup> R. Préjent distingue cinq principes directeurs d'encadrement.

## **2. Un modèle didactique pour penser le TFE comme un écrit professionnalisant et un outil d'enseignement-apprentissage en formation**

En principe, le TFE devrait cristalliser ce qui est attendu de tout professionnel : des observations pertinentes, une mise en recherche, un questionnement, des analyses de pratiques, des réajustements des gestes du quotidien, une écriture synthétique et structurée, un vocabulaire professionnel qui révèle le degré de maturation de l'étudiant, une communication de professionnels, une maîtrise du sujet présenté, un positionnement d'éducateur. Nous proposons, dans ce point, d'interroger les potentialités professionnalisantes offertes par l'exercice TFE, tout en pointant les zones de difficultés que nous avons identifiées dans les discours des acteurs interrogés et dans les productions d'étudiants. Nous proposons aussi un modèle didactique de l'écriture du TFE encourageant des stratégies réflexives-interactives.

### **2.1. L'écriture du TFE, un lieu d'observation de la professionnalisation de l'étudiant ?**

Nous avons interrogé les professionnels de terrain sur les effets<sup>298</sup> du TFE par rapport à leur propre pratique d'anciens étudiants mais aussi par rapport à leur pratique d'acteur de terrain confrontés à la lecture ou à la défense orale de TFE de futurs professionnels. Nous les avons aussi questionnés sur les apports qu'offre un tel exercice pour une entrée dans la profession, pour une préparation aux écrits professionnels. En général, les professionnels se montrent assez dubitatifs<sup>299</sup> et ne perçoivent pas leur expérience du TFE comme enrichissante. Leurs réponses, situées sur une échelle de 1 à 10, révèlent une moyenne de 5,5 avec un écart-type de 1,9. Leurs réticences portent sur le bien-fondé de l'exercice : « *pas appris grand-chose, j'ai choisi un sujet par dépit* » (P25) ou « *malheureusement rien. Travail en surface, j'ai pas pris de temps pour approfondir* » (P44), « *pour moi, ce travail est un one shot, donc assez superficiel* » (P21) ou encore « *à l'époque, strictement rien* » (P21). Certains vont même

---

<sup>298</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4.

<sup>299</sup> Voir Annexe 12, Résultats 4b.

jusqu'à douter de la valeur d'un TFE dans un cursus : « *un écrit ne reflète pas la volonté et le travail pratique de l'éducateur* » (P14), « *Un très bon écrit peu cacher un futur professionnel médiocre et inversément* » (P44). Au contraire, quand nous interrogeons ces mêmes professionnels sur l'utilité d'un TFE pour la formation, leurs réponses présentent une moyenne de 6,9 sur une échelle de 1 à 10, avec un écart-type de 1,8. Il semble qu'ils considèrent le TFE comme un véritable outil pour la formation.

Quant à l'intérêt qu'apportent les lectures<sup>300</sup> ou la participation à des défenses de TFE<sup>301</sup>, seule la moitié des professionnels s'est exprimée sur le sujet. Pour la plupart, le TFE est enrichissant pour la pratique du professionnel, il permet de découvrir des sujets qui sortent du quotidien et de repérer les qualités de l'étudiant. Certains soulignent qu'ils apprécient être associés à la lecture de TFE et que l'exercice est pertinent pour impliquer l'étudiant dans une progression. D'autres signalent qu'ils ont constaté un manque de cohérence, de rigueur et de motivation de l'étudiant et que la partie pratique n'est pas toujours compréhensible. La défense rencontre moins de retours positifs. Si certains considèrent que la défense est intéressante et stimulante pour les professionnels, qu'elle est un lieu intéressant pour évaluer le TFE et qu'elle est un exercice enrichissant pour l'étudiant, d'autres, plus nombreux (18 réponses négatives), trouvent que la défense ne permet pas d'évaluer le TFE. Plus encore, ils soulignent le fait que le temps imparti ne permet pas de juger des compétences de l'étudiant, que la constitution des jurys n'est pas équitable et souvent subjective, et que les critères d'évaluation diffèrent en fonction de la composition des jurys. Ils constatent aussi que le contenu de l'exposé oral n'est pas maîtrisé et ils déplorent le faible niveau des travaux présentés. Dès lors en quoi le TFE garantit-il une émancipation personnelle et professionnelle de l'étudiant ? Contribue-t-il à une professionnalisation de l'étudiant ?

Si les analyses des textes-TFE que nous avons menées dans le Chapitre 5 montrent, certes de façon inégale, que le TFE représente des enjeux de la formation pour la profession, il nous semble que les critères d'évaluation du TFE sont un lieu imparable pour cerner les attentes en termes de professionnalisation de l'étudiant et pour le guider, l'encadrer dans la rédaction de son TFE. De ce fait, nous avons tout d'abord confronté les grilles d'évaluation dévolues au TFE<sup>302</sup> à celles proposées dans les notes de cours de préparation au TFE et aux critères

---

<sup>300</sup> Voir Annexe 12, Résultats 13.

<sup>301</sup> Voir Annexe 12, Résultats 12.

<sup>302</sup> Voir Annexe 12, Résultats 31.

d'évaluation cités par les étudiants et les professionnels de terrain<sup>303</sup>. Les catégories de préoccupations répertoriées illustrent divers aspects de la professionnalisation. Nous avons opposé ce vers quoi le TFE devrait tendre idéalement et les limites perceptibles au travers des discours des acteurs interrogés, des productions des étudiants. Signalons que les limites soulignées ne participent pas à un discours déficitaire, elles servent d'appui à l'élaboration de pistes didactiques.

Pour questionner la professionnalisation du TFE, nous l'avons inscrit au centre des trois pôles formés par l'écriture professionnelle, l'écriture scientifique et l'écriture réflexive (Chapitre 5, figure 17).

### Le TFE et l'écriture professionnelle :

(1) Mise en scène de l'activité professionnelle :

L'étudiant expose généralement une situation liée à sa pratique de stage qui lui pose problème ou qui mérite d'être approfondie. Il décrit le contexte de son intervention (institution, l'équipe éducative), le public qu'il accompagne et motive le projet qu'il a mis en œuvre suivant les besoins des bénéficiaires, les contraintes institutionnelles. Il problématise la situation qu'il a identifiée par une question de départ en s'appuyant sur des références théoriques, ses acquis de formation et ses expériences professionnelles.

*Limites rencontrées :* les étudiants procèdent à une présentation très détaillée de leur institution de stage, de leur public sans véritablement inscrire leur narration ou leur description dans un questionnement général. Par exemple, certains étudiants décrivent de long en large toutes les maladies, toutes les formes de handicaps possibles s'apparentant aux caractéristiques des bénéficiaires dont ils s'occupent ; ils donnent à voir une juxtaposition d'informations qui n'enrichit aucunement le questionnement central. Certains étudiants vont jusqu'à enjoliver leur écrit et s'éloignent de l'authenticité de leurs interventions. Les observations sont souvent peu approfondies, alors que c'est un des critères sur lesquels insistent particulièrement les professionnels de terrain. Les questions de départ sont généralement globales et servent difficilement de fil rouge au corps du texte. Elles ne se

---

<sup>303</sup> Voir Annexe 12, Résultats 11 à 13.

voient pas toujours attribuer de réponse ou donnent lieu à des propos prescriptifs. Néanmoins, certains étudiants n'hésitent pas à mettre en avant ce qu'ils ont fait et parfois même à évaluer leur intervention en émettant un « si c'était à refaire ».

## (2) Développement de compétences communicationnelles :

Il est attendu de l'étudiant qu'il confirme des compétences langagières (tant écrites qu'orales) d'un certain niveau. Ainsi, l'orthographe, la précision, la clarté des propos sont les qualités les plus citées par les professionnels de terrain et par les étudiants. D'autres critères apparaissent dans les grilles tels que : la précision du vocabulaire, un style clair et dépouillé, des phrases complètes, l'utilisation correcte des pronoms et des formes verbales.

Les compétences rédactionnelles telles que la structuration équilibrée, la cohérence, l'agencement des différentes parties du TFE, la capacité de synthèse sont également mises en avant par les professionnels, les étudiants et les grilles d'évaluation. Certaines institutions vont même jusqu'à détailler ce qu'elles attendent des titres, des bibliographies, des annexes ; d'autres rappellent les contenus, les fonctions et les liens de dépendance des introductions et des conclusions. Les compétences discursives relèvent des normes, des consignes de l'écrit, elles sont soulevées par les professionnels de terrain et les institutions mais pas par les étudiants. Les compétences discursives de la défense orale rappellent la nécessité d'une bonne maîtrise du sujet, d'une capacité à répondre de manière effective aux questions posées par le jury, d'une capacité à argumenter par rapport aux problèmes soulevés. Les compétences énonciatives sont inégalement évoquées : certaines institutions insistent sur la gestion de l'énonciation, de la polyphonie, de la prise en compte de la situation de communication mais ces éléments sont totalement absents du discours des professionnels de terrain et de celui des étudiants.

*Limites rencontrées* : les étudiants montrent des difficultés de taille quant à la prise en compte des caractéristiques du genre-TFE. Pourtant, cette prise en compte est nécessaire pour toute rédaction d'écrits professionnels. Or, les étudiants ne s'approprient pas toujours les caractéristiques formelles, les normes fixées par les institutions. Par exemple, certains TFE, mini-TFE et articles ne comportent pas de bibliographie, de remerciement, d'annexes ou de tables des matières. Les règles de mise en page ou de référencement ne sont pas respectées. Certaines citations ne sont pas référencées tandis que d'autres sont incomplètes. La gestion de l'énonciation pose elle aussi problème : non seulement les étudiants se positionnent

difficilement mais ils prennent très rarement position, ils ne font pas dialoguer les points de vue et ils trouvent rarement un équilibre entre le discours d'autrui et leur propre discours. Les modalités énonciatives se résument fréquemment à « je pense », « peut-être », « probablement » ou « apparemment ». En outre, les étudiants oublient aussi de se construire une image de leur destinataire et n'usent que très peu d'un métalangage permettant de baliser leur écrit. Parfois ils n'hésitent pas à plagier (selon des degrés divers) sans même prendre conscience qu'ils n'identifient pas leurs sources et qu'ils ne se distancient pas des propos qu'ils rapportent et leurs analyses critiques restent laconiques. Enfin, la qualité de l'orthographe, de la structure de l'écrit et de la progression thématique reste néanmoins très interpellante et mériterait une véritable réflexion interdisciplinaire.

### (3) Démonstration de capacités organisationnelles et de planification :

L'étudiant, pour rédiger son TFE, dose des phases de lectures, d'écriture et de relecture. Il doit aussi gérer ses rencontres avec son promoteur, son équipe éducative, les personnes extérieures auxquelles il pourrait avoir recours. L'organisation et la planification sont une condition sine qua non pour respecter le temps imparti à l'exercice TFE et s'avère être une excellente préparation à la profession en termes de gestion du temps. Mais, étonnamment, ces critères ne sont pas cités par les professionnels de terrain et les étudiants alors qu'ils sont amenés à travailler dans l'urgence. Enfin, la planification de l'exposé oral lors de la défense est elle aussi importante, l'étudiant apprend à gérer son temps de parole comme il aura à le faire en réunion d'équipe, lors d'entretiens avec un Juge,...

*Limites rencontrées* : les étudiants travaillent souvent dans l'urgence, ils ne se tiennent pas à un calendrier préalablement établi alors que la plupart des institutions rappellent les grandes dates butoir. Certains étudiants, mais ils sont peu nombreux, planifient et préparent ou non leurs rencontres avec leur promoteur ou avec toute autre personne qui pourrait les aider à progresser dans leur recherche. Notons que rares sont les étudiants qui prennent des notes lors des entretiens avec leur promoteur.

## Le TFE et l'écriture scientifique :

### (4) Construction d'une démarche scientifique :

Tout TFE exige, en principe, la formulation d'une question centrale et selon les attentes du promoteur, la présence d'une problématique, d'hypothèses de recherche, d'une instrumentation de recherche et la définition de la méthode de recherche utilisée. Dans tous les cas, le TFE exige une recherche documentaire sur le sujet traité. Les sources scientifiques sont récentes, fiables et clairement mentionnées. L'étudiant doit avoir trié, classé et exploité sa documentation en fonction des objectifs qu'il poursuit au travers de son TFE et en fonction des interventions qu'il conçoit. Il propose de la sorte un état de la situation en lien avec le sujet qu'il traite. Il est attendu de l'étudiant qu'il s'approprie les connaissances auxquelles il se réfère et qu'il les fasse dialoguer avec ses acquis de formation et ses expériences. Il est aussi invité à manifester une distance critique par rapport aux sources qu'il mobilise, à faire dialoguer les points de vue afin de faire progresser sa réflexion. Il doit aussi avoir préalablement motivé ses choix théoriques et proposer des développements théoriques pertinents, organisés. Le rapport qu'il établit entre théorie et pratique permet d'interroger la situation qu'il a déterminée et les données qu'il a récoltées, de justifier et d'enrichir ses interventions, voire de produire des connaissances pour la profession. Les analyses qu'il livre sont claires, précises, complètes et critiques. Pour ce faire, l'étudiant s'appuie sur des grilles critériées d'observation, voire des indicateurs, des variables, des échantillons,... Notons que les professionnels de terrain et les étudiants mentionnent majoritairement et uniquement la présence d'analyse approfondie et les liens à établir entre théorie et pratique. Remarquons aussi qu'il n'est pas demandé à l'étudiant d'identifier le champ théorique dans lequel il s'engage et que les concepts sont abordés en termes de définition.

*Limites rencontrées :* très peu de travaux mettent en scène un questionnement précis et une véritable articulation entre les savoirs. Le discours des promoteurs varie à ce propos puisque certains séparent la partie pratique de la partie théorique ; une telle situation n'encourage pas l'étudiant à faire des liens. La distance critique est faiblement présente dans les travaux que nous avons considérés. Les sources sont peu identifiées et ne favorisent pas une confrontation de points de vue, il n'y a pas de réelle rupture épistémologique et l'étudiant reste pris au piège d'idée toute faite. Souvent, les lectures ont un effet d'autorité et ne permettent pas un approfondissement de la réflexion. Le TFE s'impose comme un travail d'intégration de

connaissances hétérogènes mais la pauvreté bibliographique est déplorée très régulièrement par les formateurs. Les TFE produits antérieurement apparaissent être une ressource mise en avant par les formateurs mais qui reste fort peu utilisée par les étudiants novices : rares sont les étudiants qui les consultent, qui s'en servent pour continuer un travail qui a été commencé ou qui les mentionnent dans leur bibliographie.

En outre, l'absence d'identification d'un champ théorique de référence a pour conséquence une décontextualisation des concepts, elle donne alors lieu à des généralisations abusives et n'offrent pas de précisions terminologiques éclairant la situation envisagée. Les états des lieux, quand ils existent, livrent une description d'un aspect de la situation étudiée mais jamais, les étudiants ne mentionnent ce qui a déjà été fait par d'autres étudiants ou professionnels sur le sujet qu'ils traitent. Souvent, les étudiants consacrent un grand nombre de pages à décrire ce qu'ils appellent la « théorie » et délaissent le traitement, l'analyse de leurs interventions sur le terrain. De plus, les méthodologies de recherche auxquelles les étudiants ont eu recours ne sont pas spécialement identifiées et les acquis de formation n'apparaissent que très peu dans les écrits. Enfin, signalons aussi que même si les étudiants mettent en œuvre un outillage de recherche précis, leurs analyses portent sur un nombre restreint de bénéficiaires, les résultats sont souvent peu exploités et restent peu significatifs, difficilement transférables. Nous pouvons nous demander si manier des données qualitatives ou quantitatives se justifient vraiment pour un TFE sachant que la période de stage est trop courte pour que l'étudiant obtienne des résultats réellement probants et significatifs.

#### (5) Emergence d'une culture professionnelle et scientifique :

Les étudiants sont conviés à se documenter. Certains formateurs n'hésitent pas à fournir des pistes pour effectuer les recherches en renseignant des bibliothèques, des liens utiles,... tandis que d'autres insistent sur des aspects centrés sur les techniques de recherche. Il est attendu de l'étudiant qu'il lise, qu'il se construise une culture professionnelle qui sera lisible au travers de son écrit.

*Limites rencontrées :* les travaux que nous avons examinés font mention de très peu d'ouvrages attestant de la construction d'une véritable culture autour de l'éducation spécialisée. Les documents référencés traitent essentiellement du sujet abordé dans les travaux mais ne les dépassent pas. La réflexion qui y est menée est dès lors très limitée et souvent

confinée aux interventions de l'étudiant. En outre, ce dernier ne prend pas le pli d'interroger ce qui a déjà été écrit sur la question qu'il traite, il s'en tient alors à des aspects purement descriptifs. Peut-être la proposition de bibliographies d'ouvrages généraux et spécialisés pourrait-elles changer la donne... Notons aussi que nous n'avons pas trouvé, dans les bibliographies des étudiants, de manuels de méthodologie ou d'aide à la rédaction d'écrits ; les références à des syllabus de formation sont rarement mentionnées.

### Le TFE et l'écriture réflexive :

#### (6) Construction de compétences réflexives et professionnelles

La plupart des grilles mentionnent la nécessité d'adopter une démarche réflexive dans les écrits mais les professionnels de terrain et les étudiants n'en font pas mention. La démarche réflexive se traduit en termes précis ou généraux tels que : question de départ, problématique, développement d'une réflexion critique, éthique et personnelle ; recherche intellectuelle ; mobilisation des acquis ; créativité et originalité du sujet traité ; autocritiques ; adaptation aux situations vécues ; analyse critique et méthodologique sur la démarche du travail proposé ; ou encore, mise en évidence des limites du travail. Il est aussi attendu de l'étudiant qu'il évalue et justifie les démarches qu'il a entreprises, qu'il se positionne, qu'il propose des apports pour la communauté éducative et qu'il puisse s'autocritiquer. Les compétences professionnelles relèvent essentiellement des qualités d'un éducateur telles que la rigueur, la clarté, l'esprit de synthèse, l'esprit critique, la remise en question.

*Limites rencontrées* : les écrits examinés mettent en évidence la difficulté de l'étudiant à se positionner comme un auteur, comme un acteur et comme un énonciateur. Le degré de problématisation d'une situation professionnelle varie fortement. Les soubassements théoriques y sont peu apparents. L'écriture réflexive reste partielle et propose une compréhension de situations sans une véritable analyse de l'action. Les propos des étudiants donnent peu lieu à une discussion. Leurs écrits offrent très souvent à voir des morceaux juxtaposés qui ne laissent pas apparaître une logique d'exposition. Les étudiants ne proposent que peu de reformulations et ont tendance à séparer la théorie de leur pratique. La faiblesse dans l'utilisation des outils demeure « parfois partielle, parfois absente, parfois présente mais au forceps » (Ent HELHA). Cependant, parfois, certains textes révèlent une maturation, un positionnement de l'étudiant, un effort d'argumentation, une restructuration des idées ; ils

démontrent alors la mise en œuvre d'une logique de raisonnement. En outre, une méconnaissance du lecteur potentiel ne permet pas l'étudiant à de construire des savoirs partagés pertinents. Enfin, les pistes d'action proposées ne dépassent guère le cadre de l'action exposée. Nous constatons que l'écriture réflexive n'est pas envisagée comme un processus mais plutôt comme un produit. Les caractéristiques qui lui sont attribuées mériteraient d'ailleurs d'être davantage précisées et développées. Il nous semble que si nous voulons réellement inscrire l'étudiant dans une démarche réflexive, nous avons à expliciter ce que sous-tend et implique la réflexivité. Or l'absence de réels indicateurs de réflexivité ne permet pas aux étudiants de s'inscrire dans une telle perspective et encore moins, à l'institution de formation de penser un entraînement progressif.

#### (7) Construction d'une identité professionnelle et personnelle

L'étudiant est prié d'effectuer des retours sur lui-même et de questionner les différentes fonctions de la profession d'éducateur. Il est aussi prévu qu'il propose un bilan de compétences professionnelles acquises, à acquérir et les moyens à mettre en œuvre pour y arriver. Enfin, il est invité à expliciter sa vision de la profession et à se projeter dans son avenir professionnel. Signalons que les professionnels de terrain insistent sur la dimension de maturité professionnelle, de maîtrise de soi, de gestion des émotions. De surcroît, l'étudiant est amené à croiser ses informations, à rencontrer des professionnels, à interroger des publics cibles, à diversifier ses sources, à interroger les regards disciplinaires portés sur le sujet qu'il traite.

*Limites rencontrées* : les étudiants questionnent rarement leur identité professionnelle et personnelle. Leur écrit témoigne rarement d'une élaboration identitaire, d'une socialisation communautaire ou sociétaire. Ils ne relatent pas les transformations, les modifications de leur comportement qui se sont opérées, ils cherchent à convaincre de leurs avancements sans être vraiment convaincants. Leurs travaux ne livrent que de très rares retours sur leur ressentis, sur leurs apprentissages, sur ce que leur a apporté leur formation, leur expérience de stage, voire l'écriture de leur TFE. Les retours sur expérience sont d'ailleurs assez sommaires et peu approfondis. Certains des formateurs (Ent 5 b,c) que nous avons interviewés constatent amèrement que les étudiants « *ont du mal à faire des liens* » et qu' « *un degré de maturation est grandement nécessaire* » pour écrire un TFE. Et rares sont les étudiants qui se projettent

dans leur futur professionnel, qui questionne la fonction de l'éducateur ou encore, qui adopte une posture militante en faveur de l'éducation spécialisée.

Il s'avère que la professionnalisation escomptée par l'écriture du TFE reste dépendante des modalités d'encadrement, encore faut-il que ces dernières se posent comme des priorités des dispositifs de formation. Le rôle de l'écriture en tant que travail de distanciation, de mise en intelligibilité de l'expérience et de travail réflexif sur le vécu professionnel interroge les fonctions qui sont attribuées à l'écriture en général. Et nous pensons comme I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (2010 : 14) que,

« Les formes d'accompagnement de l'écriture devraient prendre en compte cette opacité de l'écriture pour les étudiants, les formes de nouveauté des écrits à produire (y compris dans la continuité par rapport au secondaire), la nécessaire clarification du contrat évaluatif ».

Aussi, partant du principe que les faiblesses que nous avons observées sont des forces en puissance, nous proposons d'enrichir le modèle didactique que nous avons proposé dans le Chapitre 2.

## **2.2. Un modèle didactique pour penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnalisante**

Utiliser des mots appropriés pour informer, décrire, écrire et analyser l'Autre et le Soi, rapporter les propos de l'Autre sans les tronquer, s'appuyer sur des écrits pour argumenter ou se positionner peuvent donner lieu à des situations anxiogènes pour l'éducateur. Souvent, il lui faut travailler dans l'urgence et il dispose d'un temps réduit pour coucher sur le papier ces mots qui donnent sens à sa pratique. La tâche est encore plus complexe quand les savoirs langagiers de base ne sont pas stabilisés, que les savoirs disciplinaires s'articulent difficilement aux savoirs d'expérience. Le TFE reflète cette complexité du quotidien de l'éducateur et place l'étudiant en situation de description, d'explicitation, d'interactions, d'analyses et de retours distanciés sur les interventions menées, sur les connaissances acquises.

Pourtant, il nous paraît pertinent de penser le TFE autrement. Notre objectif n'est pas d'encourager les discours de la déploration, les interventions technicistes et encore moins, de proposer du prêt-à-porter mais plutôt d'anticiper certains phénomènes d'envergure. En effet, le bien-fondé attribué à l'exercice TFE semble en perte de vitesse. L'augmentation des dépôts différés des TFE<sup>304</sup> ou des situations d'abandon, la difficulté d'assurer un suivi de qualité face à un nombre croissant d'étudiants, les multiples conceptions – parfois contradictoires – autour du TFE déforcent les effets professionnalisants de cette épreuve. En outre, les instituts de formation restent très démunis face aux situations de plagiat qui vont du simple recopiage au paiement d'un prestataire de services chargé d'écrire le TFE à la place de l'étudiant. Quel est alors le bénéfice de l'écriture d'un TFE quand l'étudiant achète sa réussite ? et surtout, quel apprenant-professionnel avons-nous diplômé ?

Nous proposons ci-après quelques pistes didactiques pour penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnalisante en formation. Le terme outil est bien entendu ici comme un « ensemble de dispositions d'esprit, des manières bien caractéristiques de s'engager et d'être engagé » (A. Kozulin & al. 2009 : 94). Cependant, si nos propos se focalisent sur l'écriture du TFE des éducateurs spécialisés, la démarche que nous proposons est tout à fait transférable à d'autres sections et à bien d'autres écrits.

Voici détaillés les points que nous prenons en compte dans notre modèle didactique :

### **2.2.1. Une inscription dans un champ de pratiques déterminées**

Nous inscrivons notre modèle didactique de l'écriture du TFE et de son encadrement dans le contexte européen de formation suivant lequel tout étudiant de l'enseignement supérieur est amené à développer une rigueur intellectuelle, un respect de la propriété intellectuelle, un positionnement de professionnel éclairé, un sens critique, un niveau de réflexivité, une capacité à articuler des savoirs protéiformes, une maîtrise langagière. Nous l'inscrivons aussi dans une logique de compétences en lien avec les référentiels de formation et de profession. Ensuite, notre champ de référence est la didactique de l'écriture et de la lecture en enseignement supérieur et plus précisément, les littéracies universitaires. Nous visons à développer un accompagnement à l'écriture dont les effets sont d'amener l'apprenant à se

---

<sup>304</sup> La question est notamment traitée dans l'ouvrage de M. Frenay, M. Romainville (2013).

professionnaliser et à s'adapter à des situations professionnelles nouvelles. Notre réflexion est orientée par les visées *critique*, *intégrative* et *inclusive* des littéracies. Enfin, nous adoptons aussi une perspective socioconstructiviste. Nous privilégions un décodage des codes culturels, un dépassement d'une vision mécaniste du savoir et envisageons les interventions didactiques guidées par le formateur en fonction d'une zone de développement proximal. Nous visons la construction de sens par l'étudiant, son implication et la création de nouvelles relations entre les connaissances.

### **2.2.2. Un détour par les représentations**

La multiplicité des conceptions sur le TFE donne lieu à des interprétations et des pratiques hétérogènes. Un travail sur les représentations nous paraît essentiel pour réduire la part d'implicite, les blocages, les malentendus, les découragements auxquels donne lieu la rédaction du TFE. Ce travail porte tant sur les discours autour du TFE (des étudiants, des formateurs, des professionnels de terrain) que sur les réalisations de textes-TFE ou sur les tensions, les difficultés liées à sa rédaction. Il repose aussi sur les conceptions liées aux opérations cognitives mises en place par les étudiants quand ils lisent et écrivent ; le modèle spiralé d'Oriol-Boyer, le schéma de la communication de Kerbrat-Orrechioni, le modèle des jeux de texte de R. Guibert sont, par exemple, des ressources intéressantes pour amener l'étudiant à se situer dans ses propres pratiques scripturales. De plus, en partant des pratiques immédiates des étudiants, de ce qui leur est familier, l'enseignant les emmène dans un au-delà scriptural et lectoral pour leur faire découvrir les mécanismes de l'écrit. Ensuite, cerner les conceptions ambiantes liées aux pratiques d'écriture offre la possibilité d'établir clairement un contexte d'intervention didactique, de confronter les étudiants, de les guider mais aussi de les valoriser, de les inviter à se re-présenter l'écriture du TFE telle qu'elle est attendue et telle qu'ils aimeraient s'y inscrire. En outre, un détour par les représentations contribue à travailler les niveaux logiques de la connaissance sur le TFE : les étudiants acquièrent des connaissances structurelles (comment se caractérise le genre-TFE ?) qu'ils opérationnalisent (que faire ?, comment faire) et qu'ils conceptualisent (qu'est-ce que le TFE ?, à quoi sert-il ?). Ce détour inscrit l'étudiant dans une zone proximale de développement et encourage la réflexivité autonome.

La réflexion sur les perceptions, les conceptions des étudiants s'inscrit dans une continuité. Dès lors, en vue d'amener les étudiants à un degré plus grand de conscientisation de leurs pratiques, de leurs manières d'agir, des visées qu'ils poursuivent à travers leur écriture, il nous semble primordial qu'une prise en compte des représentations s'opère dès le Bac 1 et qu'elle se poursuive et se précise durant les Bac 2 et 3.

A titre d'exemple, nous avons interrogé des étudiants de Bac 1 sur ce que représente écrire pour eux et les raisons pour lesquelles ils écrivent. Pour ces étudiants, écrire permet de mettre des mots sur les choses, d'exprimer son ressenti, de donner un avis, de raconter une histoire, de s'évader. Cependant, un grand nombre souligne la difficulté d'écrire et affirment qu'ils écrivent parce qu'ils sont obligés. En outre, quand nous leur demandons de nous faire part d'une expérience d'écriture positive ou négative, l'écriture reste majoritairement dévalorisante et est associée à des problèmes d'orthographe, de prises de notes, d'échec. Nous avons aussi interrogé les étudiants de Bac 2 confrontés à la rédaction d'un mini-TFE, d'un article, voire de leur rapport de stage. Les principales difficultés évoquées et constatées sont l'écriture sur soi, la prise en compte du destinataire, la distance, l'objectivité/subjectivité, la gestion de l'émotion, la définition de concepts, l'argumentation. Quant à la façon dont ils procèdent pour écrire, pour la plupart, ils transcrivent « quand tout est dans leur tête » tandis que d'autres, mais ils sont plus rares, écrivent régulièrement. Notons aussi que la majorité des étudiants de Bac 3, durant les focus groupes que nous avons tenus après la passation des questionnaires, ont affirmé avoir fortement apprécié les questions qui leur ont été soumises. Certains ont même regretté de ne pas les avoir lues avant, ils auraient, ont-ils signalé, gagné du temps.

Le questionnaire qui a servi à cette recherche, à condition d'être remanié et reprecisé, paraît être un outil intéressant pour aller à la rencontre des représentations des étudiants. Il offre la possibilité aux étudiants de définir et de mesurer les attentes de leur environnement, de prendre du temps pour s'interroger sur ce qui leur est réellement demandé et de questionner les fonctions de l'écrit qu'ils rédigent. Les étudiants sont de la sorte amenés à donner du sens à leur écrit, à construire, co-construire et s'approprier les critères d'évaluation de l'institution, à s'engager et à s'impliquer dans un processus d'écriture.

### 2.2.3. Des critères définitoires du genre-TFE comme un espace de découverte et de prise en compte des tensions

Le genre s'avère être un point de référence concret pour les étudiants et facilite grandement l'acculturation de ces derniers aux écrits professionnels, scientifiques et réflexifs. En effet, et nos propos s'inscrivent dans une perspective bakhtinienne, l'étude des genres offre la possibilité de stabiliser les éléments formels de l'écrit, de comprendre les rituels des pratiques mais aussi de les transgresser, de s'en écarter judicieusement. L'étude des genres fournit un cadre d'analyse concret pour préparer les étudiants à la réception et à la production d'écrits divers. L'approche par le genre contribue à mettre en place une formation linguistique aux écrits professionnels et à rendre l'étudiant proactif, stratégique face à l'écriture.

L'outil méthodologique que nous avons construit pour analyser les agir du TFE (Chapitre 3) s'avère être intéressant pour questionner, envisager, anticiper l'enseignement-apprentissage et l'encadrement du TFE. Remanié, il pourrait aussi être opérationnel pour d'autres écrits et travaux relevant de la formation et de la profession. En effet, les différents ensembles de critères définitoires que nous avons déterminés présentent l'intérêt de distinguer les réalisations discursives des réalisations textuelles du TFE ou de tout écrit qui devrait être produit. Le plan (inter)discursif questionne les *conditions d'existence* (les conditions institutionnelles, organisationnelles ; les directives européennes en matière d'éducation, les référentiels de compétences européen, de la formation et de la profession), les *conditions de réussite externes* (définition, finalité, statut des partenaires, temporalité, dimension médiologique, relations avec les référentiels), *les formats et formes* (réalisation formelle, statut de l'écrit, type d'écrit, contenu exploitable, critères d'évaluation, caractère scriptural spécifique). Le plan textuel, quant à lui, offre la possibilité d'interroger les réalisations, les contenus réellement exploités, les opérations de production et les opérations langagières (les processus d'écriture et de lecture ; les opérations de textualisation, d'articulation intertextuelle, d'articulation entre les différents jeux de textes, d'articulation entre lecture/écriture/réécriture) ainsi que les compétences, les capacités réellement travaillées (compétences langagières, discursives, communicationnelles, sémiotiques, socio-pragmatiques, culturelle, disciplinaires idéologiques, réflexives).

De plus, notre outil critérié contribue au repérage des tensions liées à l'écriture d'un TFE. Nous avons constaté qu'un certain nombre de points restaient nébuleux comme : l'appellation,

la définition, l'utilité, le cadre d'intervention du formateur-encadrant, l'évaluation, le statut, le contenu et les démarches attendues, les méthodologies mobilisées,... Ces zones de tensions pourraient d'ailleurs servir à compléter les notes de cours existantes, à faire l'objet de séquences ciblées d'enseignement-apprentissage, voire à préciser et à harmoniser les textes prescriptifs.

#### **2.2.4. Une définition de l'écriture réflexive dans les dispositifs de formation**

L'analyse des textes-TFE et des notes de cours a montré à quel point l'écriture réflexive occupe une place de choix dans les dispositifs de formation. Cependant, la capacité de mettre en mots son expérience, d'effectuer des retours réflexifs s'apprend et la qualité de la réflexivité des écrits est fortement dépendante des dispositifs d'accompagnement qui sont mis en place (Morisse in Cros 2009 : 217). Or, le syntagme d'écriture réflexive demande à être précisé car s'il est bien lié au modèle du praticien-réflexif, les réalités qu'il couvre sont loin d'être explicites. En effet, qu'entend-on par écriture réflexive ? Comment vérifie-t-on que l'étudiant opère bien des retours réflexifs par l'écriture ? Nous proposons ici quelques pistes qui nous servent à penser une continuité dans les écrits réflexifs qui jalonnent le parcours de l'étudiant et à positionner le TFE dans un continuum scriptural entre formation et profession. In fine, selon nous, l'évaluation et l'encadrement des TFE ne pourront en être qu'enrichis. Par ailleurs, s'il n'y a pas d'écriture sans dispositif d'écriture (J.-F. Berthon in Grifed : 230), il nous apparaît difficile d'envisager une progression et une évaluation d'écrits réflexifs sans avoir précisé ce que sous-tend l'écriture réflexive. Procédons, dès lors, à quelques précisions.

Tout d'abord, nous définissons l'écriture réflexive comme « un dispositif structurant utilisant l'écriture pour réfléchir sur sa pratique professionnelle et pour l'analyser a posteriori » (Lafortune 2009 : 23). Cette écriture a pour caractéristiques d'inviter l'étudiant à réfléchir sur sa pratique, à clarifier ses données et ses concepts, à prendre du recul par rapport à son vécu, à prendre conscience des savoirs acquis, à effectuer des allers-retours entre théorie et pratique et à opérer un transfert entre une situation déterminée et des situations futures. Elle inscrit l'étudiant dans une perspective d'évolution, de progrès personnels et professionnels et d'interactions. En outre, la réflexion répond aussi à des fonctions différentes : une fonction *instrumentale*, elle se focalise sur efficacité des moyens utilisés ; une fonction *de délibération*,

elle justifie les choix des moyens opérés en fonction des buts poursuivis, le savoir est utilisé pour éclairer la pratique ; une fonction *critique*, la réflexion est posée comme un moyen de transformation.

Ensuite, trois niveaux de l'écriture réflexive (M. Morisse in Cros 2006 : 218-224) peuvent être distingués. Le premier niveau est celui du *réfléchissement*, du « comment dire le faire ? ». L'étudiant est imbriqué dans un double mouvement : il est saisi par l'action qu'il tente de saisir en l'écrivant (Morisse : 219). Ce niveau exige un travail de précision sur les mots utilisés pour expliciter l'action et la manière dont elle est exposée ; il nécessite aussi une compréhension des enjeux personnels, professionnels et institutionnels de l'écriture. Le deuxième niveau est celui du *retour réflexif*, du degré de réflexivité. L'étudiant prend conscience de son action qu'il décrit, il effectue un double mouvement de prise de contact direct et de prise de distance avec l'action. Le texte joue un rôle de médiateur puisqu'en écrivant, l'étudiant enrichit la situation qu'il expose en créant de nouveaux rapports entre lui et son action, en conceptualisant. Et, le troisième niveau est celui des *compétences réflexives et langagières*. L'étudiant qui écrit sur son action développe :

- des compétences langagières telles qu'un ordonnancement précis du discours, un langage adéquat, des capacités de désignation, une certaine maîtrise de la langue ;
- « un savoir analyser, des savoirs méthodologiques et théoriques comme : savoir problématiser sa pratique ; interroger son action ; travailler sur soi ; remettre en question ses représentations ; analyser l'action dans sa complexité, l'analyser de façon critique, la mettre en relation avec d'autres expériences, la confronter à des discours théoriques ; anticiper sur des changements, sur les possibilités de transférabilité ; pouvoir transmettre ; communiquer aux autres, faire face à des événements imprévus, faire preuve d'innovation » (Morisse 2006 : 222).

Ces trois niveaux sont aussi représentés sous la forme d'items précis. Le chercheur A. Derobermeasure (2012) distingue : des processus de base liées à la compréhension d'une intervention (niveau 1) ; une distanciation par rapport à la pratique (niveau 2) ; une réflexion pour l'action (niveau 3). Voici le tableau qu'il propose :

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/décrire	1
Questionner	
Prendre conscience	
Pointer ses difficultés/ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Évaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer en fonction d'arguments contextuels	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Diagnostiquer	3
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	

**Tableau 17 : Les niveaux de processus réflexifs (Derobermasure 2012)**

En revanche, le modèle de Mc Alpine et Weston (1999, 2001)<sup>305</sup> présente des étapes identifiant les traces de réflexion dans les travaux des étudiants<sup>306</sup>, elles consistent en : une confrontation entre des segments de discours présentant une réflexion et des segments relevant de commentaires, de sentiments ; une identification et une analyse du type et du but de la réflexion ; une identification et une analyse des passages, des contenus et des mots illustrant une évaluation et une prise de décision.

De plus, la réflexivité de l'écriture nécessite un changement de postures. L'étudiant adopte tour à tour : une *posture distanciée* selon laquelle l'étudiant se détache de son vécu, explicite et raisonne, essaie d'être objectif ; une *posture impliquée* suivant laquelle l'étudiant décrit, contextualise son vécu, est submergé par ses émotions, livre sa subjectivité ; et, une *posture imbriquée* qui traduit une difficulté de décentrement affectif et d'une décentration cognitive, l'étudiant restitue alors son vécu sans objectivation (Morisse 2006 : 223-225).

Enfin, l'écriture réflexive se réfère à des modèles de démarche réflexive dont les étapes diffèrent. A titre d'exemple, le tableau ci-après met en perspective des manières d'entrer dans un processus réflexif. Le modèle ALACT s'appuie sur un processus de *régulation* (métacognitive) de l'action ; l'action est analysée en cours et vise une adaptation, une régulation immédiate. Le modèle expérientiel de Kolb s'appuie sur un processus

<sup>305</sup> Pour établir ce point, nous nous sommes basée sur les propos de X. Dejemeppe qui a analysé des journaux de bord selon ce modèle (Grifed : 174-178).

<sup>306</sup> Il comprend six composantes : l'action, les connaissances, les buts, l'évaluation, la prise de décision et le corridor de tolérance.

d'*apprentissage* et de *développement professionnel* ; il suppose que toute démarche d'action réfléchie est source de connaissances nouvelles et de développement professionnel. Et le modèle de Taggart et Wilson se base sur un processus de *résolution de problèmes* ; une situation problématique est identifiée, elle est problématisée, transformée en question de recherche et reconceptualisée pour être comprise en profondeur ; des solutions sont imaginées et ensuite testées. Cette démarche nécessite des connaissances scientifiques et suppose que l'étudiant adopte une position de chercheur. Le tableau ci-après reprend les grandes lignes de ces processus :

Modèle expérientiel de Kolb (1984)	Modèle ALACT de Korthagen (2001)	Modèle de Taggart et Wilson (1998) <sup>307</sup>
(1) prise de conscience ; (2) analyse de la situation ; (3) formulation d'hypothèses ; (4) expérimentation active.	(1) retour sur l'action vécue ; (2) prise de conscience des aspects essentiels ; (3) planification de nouvelles stratégies d'action ; (4) mise en œuvre d'un nouvel essai.	(1) identification du problème (contexte, épisode) ; (2) cadrage/recadrage du problème (observation, réflexion, collecte d'informations) ; (3) mobilisation de solutions possibles (intervention) ; (4) expérimentation (phase d'observation, phase de jugement) ; (5) l'évaluation qui peut conduire à l'adoption d'un nouveau schéma comme solution au problème initial ou rejet du schéma envisagé et retour au problème initial.

**Tableau 18 : Modèles de processus réflexifs**

Les différents éléments que nous venons d'évoquer contribuent à proposer un autre regard sur les activités de problématisation requises par l'écriture réflexive ; ils proposent aussi une excellente entrée en matière du dernier point que nous abordons dans notre modèle didactique.

### **2.2.5. Un encadrement et une évaluation à visée professionnalisante**

Comme nous avons pu le souligner ci-avant, la réussite du TFE dépend d'un certain nombre de facteurs et n'est pas liée uniquement aux seules qualités de l'encadrant. Les conditions de production de l'écriture, l'encadrement, les évaluations et la responsabilité partagée de l'ensemble des acteurs influent aussi sur le bon déroulement de la rédaction du TFE.

Mais la grande hétérogénéité dans les pratiques et l'absence d'un cadre d'action clair et unifié engendre un manque d'équité flagrant en termes de préparation et d'évaluation des étudiants. Or cette situation, si elle a le mérite d'encourager la variété et la diversité, en démotive plus

<sup>307</sup> Ce modèle est présenté par J.-L. Dufays (Grifed : 117).

d'un qu'ils soient étudiants ou formateurs. Perdant de vue tous les bénéfices qu'apporte l'écriture d'un travail de fin de cursus, certains remettent en question l'intérêt d'un tel travail tandis que d'autres préfèrent démissionner, abandonner. L'engagement dans un processus basé sur une intégration, une co-construction de connaissances professionnelles et personnelles est loin d'être assuré. Aussi, nous pensons que la communication et l'appropriation de critères d'évaluation vont de pair avec l'encadrement. En vue de penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage mobilisant des stratégies réflexives-interactives, nous proposons des pistes d'évaluation.

Il nous apparaît primordial que les grilles d'évaluation, quelle que soit la section considérée, se basent sur des capacités de base et des compétences communes à l'enseignement supérieur. Tout d'abord, le bilan des difficultés de lecture et de production écrite dressé par V. Leclercq (1999 65-74) nous est d'une grande utilité pour identifier les performances minimales attendues d'un étudiant en fin de bachelier. En réception, comme en production, nous pouvons espérer de l'éducateur :

- une stabilisation des règles morpho-syntaxiques et une maîtrise des composantes culturelles, référentielles et pragmatiques des situations d'énonciation ;
- une capacité à articuler des procédures sur le sens et sur le décodage, et surtout pour ce qui nous intéresse, à coordonner les informations ;
- une certaine maîtrise des activités linguistiques (syntaxique, sémantique, pragmatique) permettant notamment la formulation d'hypothèses, l'écriture de textes longs ;
- des habiletés métalinguistiques ;
- des capacités de communication et notamment, la perception d'informations pertinentes et la production d'un écrit cohérent.

Ensuite, en posant les fonctions que nous avons attribuées au TFE comme des compétences génériques et en les déclinant suivant une série de capacités et d'indicateurs renvoyant aux points que nous avons traité tout au long de cette recherche, nous identifions :

<b>Compétences génériques</b>	<b>Capacités</b>	<b>Indicateurs de réflexivité, de scientificité, de professionnalité</b>
S'engager par l'écriture	Se positionner dans/par l'écriture	-affiliation à la communauté éducative -connaissances des normes génériques des écrits -raisonnement basé sur des fondements théoriques identifiés -prise en compte des éléments de la situation d'énonciation -tissage de jeux de textes
Intégrer/articuler	S'approprier et communiquer	-appropriation et articulation de savoirs protéiformes -construction d'un cadre théorique -conceptualisation -mobilisation de sources théoriques diversifiées -répartition et progression des idées -filiation avec la formation (cours disciplinaires)
Devenir	Construire une identité, une posture professionnelle et personnelle	-problématisation -mobilisation d'un cadre interprétatif -réflexion sur sa posture, son implication personnelle et professionnelle -apports du TFE sur le plan personnel, professionnel et de la formation -mise en œuvre d'une coénonciation, d'une coconstruction des savoirs -participation à une coévaluation
Accompagner/être accompagné	Ecouter/s'écouter	-capacité de décentration -disponibilité qualitative -maîtrise de l'écoute active
	Instruire/s'instruire	-transmission et appropriation de connaissances -rigueur dans le raisonnement

Ajuster/s'ajuster

- proactivité, capacité à rebondir
- connaissance des critères institutionnels
- maitrise de soi
- gestion des émotions, des obstacles, des incertitudes

Les différentes entrées de ce tableau offrent, selon nous, la possibilité de cibler des séquences d'enseignement-apprentissage selon un continuum allant du Bac 1 au Bac 3, de prévoir des progressions dans l'encadrement et de procéder à des évaluations formatives et sommatives congruentes. A ce propos, le dispositif de formation présenté par S. Vanhulle (2004) autour de la mise en place d'un portfolio nous semble intéressant par le fait qu'il prévoit une continuité dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture réflexive. En effet, ce dispositif s'étend sur l'ensemble d'un bachelier de type court, il encourage la coconstruction de savoirs et privilégie une démarche de conceptualisation. L'écriture réflexive y apparaît comme un instrument pour développer des compétences réflexives, linguistiques et professionnelles.

Enfin, repenser le format du TFE, en réduire la taille et le concentrer sur les compétences et les capacités qui inscrivent réellement l'étudiant dans un positionnement de praticien interactif-réflexif pourrait, selon nous, grandement contribuer à valoriser la formation et à nourrir la profession. La professionnalisation de l'étudiant par le TFE en serait plus efficiente. De surcroît, des évaluations d'écrits intermédiaires du TFE par un Comité de lecteurs formateurs (d'établissements différents), même s'ils ont un caractère contraignant, pourraient avoir pour effet d'inscrire davantage l'étudiant dans une dynamique réflexive, de contourner les diverses formes de plagiat, de favoriser la co-construction de savoirs et d'éviter des évaluations inégales ou subjuguées par les émotions. En outre, l'association de professionnels à ces évaluations aurait le mérite d'établir un pont concret entre la formation et la profession.



# **CONCLUSION GÉNÉRALE**



Les étudiants relevant de l'enseignement de type court en Belgique francophone et, notamment les éducateurs spécialisés, sont amenés à produire un travail de fin d'études (TFE) qui validera leur cursus. Seulement, à quoi sert le TFE dans un cursus professionnalisant ? Le TFE prépare-t-il véritablement l'étudiant à sa vie professionnelle future et aux écritures qu'il aura à produire régulièrement dans, sur et pour sa pratique ? Exiger un tel écrit en fin de formation est-il vraiment judicieux pour statuer de la professionnalité émergente d'un étudiant ? La question s'avère très actuelle car le bien-fondé de l'exercice TFE, et ce constat dépasse largement la section éducateur, ne fait pas l'unanimité des acteurs concernés par son écriture. Néanmoins, si le TFE interpelle, il n'a encore donné lieu à aucune réflexion de portée générale et les débats le concernant ne dépassent généralement pas l'enceinte des institutions de formation.

Notre recherche propose quelques balises pour penser autrement le TFE en section éducateur, et par la même occasion, moyennant quelques ajustements, le TFE réalisé dans l'enseignement supérieur. Dans cette conclusion, nous soulignons les apports spécifiques, les résultats probants, les intérêts et les limites de ce travail de recherche. Nous entrevoyons, enfin, des pistes de réflexion et des perspectives de recherche à mener autour du TFE.

### **Le TFE : des tensions, des fonctions et des enjeux**

A l'heure où il est demandé aux apprenants de s'engager dans des parcours de formation plus poussés et de développer des compétences personnelles, professionnelles de haut niveau, nous avons pu constater que l'étudiant ne se saisit pas toujours de l'écriture et l'écriture d'un TFE n'encourage pas nécessairement un engagement dans une dynamique réflexive, professionnalisante et identitaire. Cet écrit témoigne d'un degré varié de réflexivité et il questionne le niveau d'expertise attendu d'un futur professionnel. L'hypothèse d'une hétérogénéité des conceptions et des pratiques nous a offert un cadre optimal pour accéder à la complexité du TFE. Certes, les analyses auxquelles nous avons procédé restent confinées à une section, à des instituts de formations particuliers et sont insuffisantes pour statuer sur les effets réels de l'écriture du TFE. Néanmoins, elles nous offrent la possibilité d'accéder à une réalité bien plus complexe qu'une approche naïve ne l'aurait laissé imaginer.

Premièrement, passés au crible des critères définitoires du genre que nous avons préalablement établis, les questionnaires adressés à des étudiants (de Bac 1, 2 et 3) et à des

professionnels de terrain, les entretiens menés auprès de formateurs ainsi que les textes, les guides institutionnels offrent de précieux renseignements sur la diversité des *agir*, des manières dont est prescrit, conçu et vécu le TFE en formation d'éducateur. Plus encore, ils font émerger les difficultés qui peuvent naître de cet exercice d'écriture particulier. En effet, de sa définition à ses désignations, des finalités qui lui sont reconnues aux critères qui servent à son évaluation en passant notamment par les formes requises ou les contenus exploitables, le TFE est en proie à une part d'implicite importante. La marge de libertés dont bénéficie cet écrit entraîne plus de confusions qu'un réel enrichissement, par l'écriture, de la profession d'éducateur spécialisé.

Force est de constater que le TFE est en mal de genre, voire un genre sous tensions et cette situation questionne véritablement la pérennité d'un tel exercice en fin de cursus. Cependant, les caractéristiques du genre-TFE que nous avons identifiées et les quatorze ensembles de tensions<sup>308</sup> que nous avons identifiés, même s'ils demandent à être complétés et discutés plus amplement, contribuent grandement, nous semble-t-il, à éviter que le TFE soit mis sous perfusion ou complètement éradiqué de la formation.

Deuxièmement, le contexte actuel exige de la formation qu'elle offre des outils intellectuels et socio-affectifs performants. Il est attendu des étudiants qu'ils se positionnent dans l'action, qu'ils s'ajustent aux changements, qu'ils réfléchissent sur le sens de leurs interventions et surtout qu'ils œuvrent en tant que professionnels responsables, et ce dans une optique de développement durable. Suivant ces exigences contextuelles et les constructions théoriques auxquelles nous nous sommes adonnée, nous avons dégagé trois dimensions clés constitutives du TFE (*S'engager, Intégrer/articuler, Devenir*) ainsi qu'une quatrième qui leur est transversale (*Accompagner(/se faire accompagner)*). Ces dimensions ont orienté notre questionnement. Elles nous ont permis d'attribuer au TFE, en plus d'une fonction attestive, trois grandes fonctions par le biais desquelles nous avons interrogé les enjeux de l'écriture d'un TFE pour la formation et pour la profession.

Nous avons montré que le TFE occupe une place légitime dans la galaxie des écrits professionnels et ceux de formation. Par le fait qu'il encourage l'étudiant à s'inscrire dans un processus de professionnalisation, qu'il favorise la production de connaissances en lien avec

---

<sup>308</sup> Voir Chapitre 4.

les pratiques professionnelles, qu'il vise une amélioration des pratiques et qu'il confronte le futur professionnel aux difficultés institutionnelles de l'écriture, le TFE apparaît être une excellente préparation à la profession d'éducateur spécialisé. Par ailleurs, les analyses que nous avons menées au travers des textes-TFE confirment que le TFE est, sous certaines conditions, un enjeu potentiel de la formation pour la profession.

Tout d'abord, le TFE est un vecteur potentiel d'engagement réflexif par l'écriture. Au niveau de la profession, le TFE encourage la prise d'écriture critique par :

- un positionnement identitaire par une affirmation claire de son rôle et un questionnement permanent de sa fonction d'éducateur ;
- une attitude d'ouverture face à l'écriture ;
- un dépassement des difficultés institutionnelles de l'écriture ;
- une affiliation à la communauté éducative et notamment, par la définition et l'appropriation des concepts mobilisés ;
- un raisonnement rigoureux aux fondements identifiés et solides ;
- une prise en compte des destinataires et des intentions de communication.

Au niveau de la formation, le TFE stimule la mise à l'écriture critique par :

- un dialogue constructif avec soi et les autres ;
- une prise en compte des éléments qui constituent la situation d'énonciation et de communication dans laquelle se trouve l'éducateur, et par conséquent, l'agencement d'un balisage de l'écrit pour en faciliter la compréhension par le lecteur (métatexte) ;
- une mise en mouvement des savoirs (articulation savoirs théoriques et savoirs expérientiels) ;
- une rupture avec le sens pratique et une inscription dans l'écriture réflexive (gestion du hors-texte, approfondissement de l'infratexte).

Ensuite, le TFE est un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle. Au niveau de la profession, le TFE aide la prise d'écriture intégrative par :

- une articulation de savoirs protéiformes tissés dans et par le texte produit,
- une mobilisation de sources théoriques diversifiées témoignant de la constitution d'une culture commune autour de l'éducation spécialisée,

- un respect de la parole de l'autre,
- des prises de positions argumentées et étayées par des éléments théoriques,
- une faculté à douter, à se remettre en question.

Au niveau de la formation, le TFE active la mise à l'écriture intégrative par :

- une compréhension et une prise en compte des normes institutionnelles, des caractéristiques génériques et formelles des écrits,
- une communication claire, synthétique, précise et concise (titres),
- une répartition, une progression (progressions thématiques) et une planification des informations (logiques d'exposition) visant à assurer une cohérence maximale aux écrits,
- une prise de conscience des fonctions de l'écriture,
- une filiation entre le TFE et les cours disciplinaires.

Enfin, le TFE est un instrument potentiel de médiations entre l'étudiant et son environnement professionnel, de formation. Au niveau de la profession, le TFE favorise la prise d'écriture médiatisante par :

- une inscription de l'écrit dans un champ disciplinaire de référence ;
- la construction d'un cadre théorique préalablement construit ;
- une précision des concepts auxquels sont rattachées les interventions éducatives en vue de dépasser la simple application de recettes bricolées ;
- une projection dans le futur basée sur un questionnement des fonctions, des valeurs propres à la profession et à soi ;
- le développement d'une interaction stratégique et de la mise en œuvre d'une co-énonciation, d'une co-construction des savoirs ;
- une affirmation en tant qu'auteur, acteur de terrain et praticien réflexif.

Au niveau de la formation, le TFE soutient la mise à l'écriture médiatisante par :

- une capacité à problématiser à partir d'une situation pratique sur base d'un état des lieux théorique préalablement établi et une délimitation du sujet traité ;
- un cadre interprétatif soigneusement dressé ;

- le recours à une méthodologie, à des outils de recherche clairement exploités ;
  - un approfondissement des analyses des interventions exposées ;
  - un retour sur soi, sur ses acquis de formation, sur ses compétences professionnelles ;
- sur les transformations qui se sont opérées et le chemin qui est encore à parcourir en vue de s'inscrire dans un développement durable.

Troisièmement, nous constatons à quel point l'écriture du TFE tient à la fois de l'écriture professionnelle, de l'écriture scientifique et de l'écriture de recherche mais, cette écriture n'est pas innée, elle s'apprend. Pour que le TFE soit un écrit académique à part entière, productif de connaissances liées à la pratique, il doit pouvoir bénéficier d'une préparation *ad hoc*. Les dispositifs de formation jouent un rôle particulièrement déterminant dans la bonne conduite de la rédaction d'un TFE puisque, c'est d'eux, que dépendra l'inscription de l'étudiant dans une logique de socialisation communautaire et sociétaire. La notion d'accompagnement, d'encadrement nous aide à penser le TFE comme un processus professionnalisant favorisant l'émergence d'une professionnalité de l'étudiant.

Si nos observations ne nous permettent pas de conclure définitivement sur la pertinence d'exiger un TFE en fin de cursus, en revanche, elles mettent en évidence un certain nombre d'éléments à prendre en considération pour garantir un agir efficace du TFE et notamment :

- des attentes claires et unifiées de la part des institutions par rapport à l'écrit TFE ;
- une articulation des fonctions du TFE qui soient précisément déterminées ;
- une précision du cadre des interventions pédagogiques et didactiques ;
- un travail d'harmonisation des conceptions, des représentations des acteurs concernés par l'écriture du TFE, sous-tendu par une formation (qui peut prendre diverses formes) des encadrants ;
- des liens manifestes entre l'écriture du TFE et l'écriture professionnelle, entre le monde de la formation et celui de la profession ;
- des critères d'évaluation en lien avec les référentiels de compétences de la profession et de la formation ;
- des indices de réflexivité et de scientificité ;
- des évaluations sommatives d'écrits intermédiaires du TFE orchestrées par une équipe pluridisciplinaire ;

- une collaboration plus soutenue avec les maitres de stage, les professionnels de terrain et les encadrants de TFE ;
- la mise en place d'un dispositif progressif d'un enseignement-apprentissage de l'écriture aiguillé par le TFE entendu comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle ;
- une prise de conscience des styles d'accompagnement(encadrement), des styles de se faire accompagner (encadrer).

Au terme de ce travail de recherche, la pertinence – dans une formation professionnalisante – d'un écrit réflexif tel que le TFE ne fait plus de doute. L'écriture de ce travail de fin de cursus contribue à la constitution, l'enrichissement de la profession et à la cohérence de la formation, moyennant quelques précisions et aménagements de ses contenus, de sa forme et des modalités de sa préparation.

### **L'étude du TFE : des intérêts, des limites, des perspectives de recherche**

Ce travail de recherche se limite à la formation des éducateurs en enseignement supérieur et par la même occasion, au champ de l'éducation spécialisée en Belgique francophone. Pour des raisons de faisabilités, nous avons circonscrit nos investigations à une zone géographique précise et nous n'avons pas pris en compte l'ensemble des bacheliers d'éducateur. Ce choix a eu pour conséquence de réduire les effectifs d'acteurs interrogés et de limiter le corpus de textes-TFE analysables. Certes, nos analyses devront être affinées et nos propos corroborés avec d'autres analyses plus approfondies. Mais les données que nous avons traitées offrent des résultats qui nous invitent à nous prononcer en faveur de l'utilité de la production d'un TFE en fin de formation. L'examen minutieux des discours autour du TFE nous offre une vue imparable sur cet écrit tel qu'il est prescrit, traduit et vécu. En outre, les représentations des éducateurs en poste nous ont offert la possibilité de confronter les mondes de la profession et de la formation pour *in fine*, mieux les relier.

Si notre posture répond à celle d'un praticien-chercheur en sciences de l'éducation, ce double regard a été bénéfique à plus d'un point. Notre implication dans des sections d'éducateur spécialisé nous a permis de développer un regard propice à la compréhension globale et locale du TFE. Notre démarche de recherche, quant à elle, a rendu possible une conceptualisation de

l'objet TFE et son inscription dans un réseau de relations complexes. Le changement de postures incessant entre le « je » du praticien et le « je » du chercheur nous a incitée à intégrer les savoirs issus de la recherche à nos savoirs d'expérience et *vice versa*, si bien que le TFE se trouve enrichi d'une vision plurielle, pluridisciplinaire et multicritériée. De plus, les propos que nous tenons, les tableaux, les figures que nous avons construits sont à la fois des produits de la recherche mais aussi des outils directement réutilisables pour prévoir l'encadrement de l'écriture d'écrits réflexifs, et pas seulement du TFE.

En effet, les questionnaires que nous avons adressés aux acteurs de terrain sont un excellent tremplin pour accéder aux représentations des étudiants et des encadrants. Ils favorisent la confrontation, la discussion, l'étayage par les pairs. Le schéma reprenant les critères définitoires du genre-TFE<sup>309</sup> offre la possibilité de penser les constituants, les invariants, les écarts et les tensions de tout écrit, qu'il soit professionnel ou académique. En outre, ce schéma ainsi que les grilles reprenant les indicateurs de scientificité, de réflexivité peuvent servir une évaluation plus juste et de trame à la mise en place d'un dispositif progressif visant l'enseignement-apprentissage de l'écriture qu'elle soit professionnelle ou scientifique. Enfin, le modèle d'intelligibilité du TFE et le modèle didactique de l'écriture du TFE que nous avons proposés ont le mérite d'ancrer tout dispositif de formation selon des orientations, des espaces d'interactions, des dimensions bien précises et de spécifier les fonctions de l'écriture et des écrits à produire. Nous pourrions encore compléter cette énumération en évoquant notamment, les modèles d'évolution de l'éducateur, la réflexion sur l'encadrement, les styles d'accompagnement/encadrement, les niveaux et les degrés de l'écriture réflexive.

Les travaux traitant de la lecture et de l'écriture, de la formation à et par l'écriture dans l'enseignement supérieur connaissent un développement considérable. En traitant de l'objet TFE, nous espérons avoir contribué aux savoirs relevant des littéracies universitaires. Cependant, nous n'avons fait qu'ébaucher une réflexion sur le TFE. Un certain nombre d'aspects demandent encore à être explorés. Tout d'abord, des études transversales et longitudinales permettraient de mesurer les effets de l'écriture et de l'écriture d'un TFE sur les transformations de l'étudiant, sur le savoir-rester-en devenir du professionnel de terrain. La prise en compte des prestations lors des défenses orales enrichirait les dimensions relatives aux compétences communicationnelles, étant donné que dans cette présente recherche, nous

---

<sup>309</sup> Voir Chapitre 3.

nous sommes limitée au TFE écrit. Ensuite, une étude du TFE élargie à d'autres sections offrirait des points de comparaison et ouvrirait le débat sur les attentes d'un tel écrit dans une formation professionnalisante et ce, en vue d'une harmonisation des écrits réflexifs. De plus, un examen plus ciblé des TFE produits dans l'enseignement supérieur non universitaire, dans l'enseignement universitaire et des mémoires universitaires d'application favoriserait la mise en place de stratégies d'écriture claires et de dispositifs de préparation à ces écrits adaptés. Enfin, l'ensemble des éléments que nous avons mis en évidence dans cette recherche pourraient être testés et servir à l'élaboration de programmes de formation s'adressant tant aux étudiants qu'aux enseignants.

# BIBLIOGRAPHIE

## ➤ Littéracies universitaires

### Ouvrages et documents de recherche

CIFALI M, ANDRE A. *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF, 2007, 405p.

CROGNIER P., *Comprendre la VAE en action sociale, Ecrire, accompagner, évaluer*. Paris : Editions Dunod, 2007, 229 p.

CROS F. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : Ed. L'Harmattan, 2006, 276 p.

CROS F., LAFORTUNE L., MORISSE M., *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009, 251 p.

DEFAYS J-M., MARECHAL M., MELON S. *La maîtrise du français, Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles-(Paris) : De Boeck, 2000, 383 p.

DEFAYS J-M., ENGLEBERT A. *Principes et typologie des discours universitaires*. Tome I, Paris : L'Harmattan, 2009, 326 p.

DEFAYS J-M., ENGLEBERT A. *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Tome II, Paris : L'Harmattan, 2009, 337 p.

DELCAMBRE P. *Ecriture et communications de travail, Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 1997, 325p.

DONAHUE Ch. *Ecrire à l'université, Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion Presses universitaires, 2008, 261 p.

FRENAY M., ROMAINVILLE M. *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2013, p. 211.

FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., *L'étudiant-apprenant, Grilles de lectures pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1998, 178 p.

GERMAIN M., GREMILLET M. *La guidance de mémoires, Comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris : Editions l'Harmattan, 2000, 159 p.

GOMEZ F. *Le mémoire professionnel, Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2001, 166 p.

GUIBERT R. *Former des écrivains*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2003, 183 p.

GUIGUE-DURNING M. *Les mémoires en formation, Entre engagement professionnel et construction des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1995, 270 p.

JORRO A., DE KETELE J-M. (sous la dir.). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 206 p.

LAFORTUNE L. *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2012, 196 p.

MERHAN F., RONVEAUX C., VANHULLE S. *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck université, 2007, 266p.

MORISSE M., LAFORTUNE L., CROS F. *Se professionnaliser par l'écriture : Quels accompagnements ?*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011, 237 p.

PREGENT R. *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal : Presses internationales Polytechnique, 2001, p.78.

SCHEEPERS C. *Le travail de fin d'études, Quelles compétences, pour quelle formation ?*. Bruxelles : Editions Labor, pédagogie des compétences, 2002.

THYRION F. *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1997, 280p.

THYRION F., DUFAYS J-L. *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Actes du séminaire et des journées d'étude organisés par le CEDILL (UCL) et THEODILE (Lille III) en 2001-2002, UCL Presses Universitaires de Louvain, 240 p.

VANHULLE S., JEHIN M., SCHOCKERT C. *La langue française à l'ouvrage : enquête sur l'écriture technique dans l'entreprise et l'enseignement*. Bruxelles : Duculot, 2000, 50 p.

VANHULLE S., SCHILLINGS A. *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor, 2004, 211 p.

## Guides d'écriture

ALLIN-PFISTER A-C. *TFE, Vaincre la page blanche*. Editions Lamarre, 2006, 89 p.

BEAUD M. *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte, Coll. Grands repères Guides, 2006, 202 p.

BOCHON A. *Le TFE en 101 points*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2010, 135 p.

BOUTILLIER S., GOGUEL D'ALLONDANS A., UZUNIDIS D., LABÈRE N. *Méthodologie de la thèse et du mémoire*. Levallois-Perret : Editions Studyrama, 2003, 220 p.

BOUTILLIER S., UZUNIDIS D. *Mémoire et rapport de stage, Méthodologie approfondie*. Levallois-Perret: Editions Studyrama, 2008, 144 p.

CISLARU G., CLAUDEL C., VLAD M. *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2009, 192 p.

CONSTANT A-S., LEVY A. *Réussir mémoires et thèses*. 3<sup>e</sup> éd., Paris : Gualino éditeur, 2010, 185 p.

DEFAYS J-M. *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*. Bruxelles-Paris : De Boeck, 2003, 150 p.

DOBIECKI B. *Rédiger son mémoire en travail social. Toutes les clés pour réussir*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006, 123 p.

DORSELAER J. *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*. Bruxelles : Editions du CRID, 1989, 118 p.

EJZENBERG E. *Les écrits professionnels dans le secteur social et médico-social*, 3<sup>e</sup> édition. Paris: Vuibert, 2010, 205p.

FONDANÈCHE D. *Rédiger un mémoire professionnel, de master ou une thèse*. 2<sup>e</sup> éd., Paris : Editions Vuibert, 2006, 186 p.

FRAGNIÈRE J-P. *Comment réussir un mémoire*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : Editions Dunod, 2001, 117 p.

FRECON G. *Formuler une problématique. Dissertation, mémoire, thèse, rapport de stage*. Paris : Dunod, 2006, 153 p.

GUIDÈRE M. *Mémoire, Master, Doctorat, Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur*. Paris : Editions ellipses, 2004, 127 p.

JUCQUOIS G, *Rédiger, Présenter, Composer, L'art du rapport et du mémoire, Méthodes en Sciences humaines*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1996, 79 p.

KEVASSAY S. *Mémoire de recherche, Théories et pratiques sociales*. Paris : Editions Vuibert, 2005, 191 p.

LANI-BAYLE M. *Ecrire une recherche, mémoire ou thèse, Démarrer l'écriture, Organiser, Les secrets de l'écriture, La Présentation*. Lyon : Editions Chronique Sociale, 2002, p.

LAPRIE B., MINANA B. *Les écrits professionnels en pratique. Guide à l'usage des travailleurs sociaux*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010, 288 p.

LIEVRE P. *Manuel d'initiation à la recherche en travail social : construire un mémoire professionnel*. 2è éd., Rennes : Editions ENSP, 2006, 155 p.

MACE G., PETRY F. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. 2è éd., Laval : Les Presses de l'Université Laval, 2000, 132 p.

MAFFRE A. *Réussir son mémoire professionnel, Mettre en forme, rédiger, se préparer, construire, soutenir*. Lyon : Editions Chronique Sociale, 2007, 139 p.

OLIVIER L., PAYETTE J-F. *Argumenter son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, 119 p.

RULLAC S. *DEES : le mémoire professionnel de l'éducateur spécialisé. Finalité, méthode, rédaction*. Issy-les-Moulineaux, 2011, 172 p.

### **Revues et articles**

CROGNIER P. « Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions... ». *Empan*. n°79, Erès, 2010/3, p. 138-144. D

DELCAMBRE I. « Normes et styles de l'écriture universitaire, une question d'apprentissage ». *Le mook : Apprentissage et transmettre : Des idées, des savoir-faire, des valeurs*. (collectif), Paris : Editions Autrement, 2011, 105-109 p.

DIPTYQUE 5, Didactique de l'écrit, *La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Presses Universitaires de Namur, 2006.

DONAHUE C. « Les genres d'écrits universitaires aux Etats-Unis ». *Le Français d'aujourd'hui*. 2007/4 n°159, DOI : 10.3917/ifa.159.0083., p. 83-90

*Pratiques* 121-122, *Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur*, Metz, Juin 2004.

RINCK F., SITRI F. « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels ». *Pratiques*. 20 oct.2012, p. 71-84.

*SPIRALE* 29. Revue de recherche en éducation. « Lire-écrire dans le supérieur ». Lille : Université Lille 3, 2002, 269 p.

VANHULLE S. « La manipulation créative des connaissances par l'écriture ». *Spirale* 29. Revue de recherche en éducation. « Lire-écrire dans le supérieur ». Lille : Université Lille 3, 2002, p. 123-143.

## Documents électroniques

DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER S. *Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. Disponible sur : [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_Delcambre\\_Lahanier.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf) (consulté le 5/8/2013).

GERARD L. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur ». *La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite*. 26-2 2010, consulté le 25 août 2011.  
<http://ripes.revues.org/407>

LEHNEN L., « Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle de spécialité ? ». *Aile*, N°12, 2000, disponible sur : [www.revues.org](http://www.revues.org) (consulté le 25 juillet 2013).

### ➤ **Lecture – Ecriture – Linguistique-Psychologie sociale**

## Ouvrages

ADAM J-M. *Les textes : types et prototypes*. 3<sup>e</sup> éd. Paris : Ed. A. Colin, 2011, 290 p.

ADAM J-M. *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, 2008, 239 p.

BAILLY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G. *Cahiers pédagogiques, Le travail de fin d'études secondaires : regards croisés*. Namur : Centre Interfaces c/o FUNDP, 2005, 50 p.

BAKHTINE M. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Editions Gallimard, 1984, 285 p.

BARRÉ-DE MINIAC C. *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : Ed. De Boeck Université, 1996, 195 p.

BELISLE R. *Ecrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Laval : PUL, 2004, 201 p.

BESSION R. *Guide pratique de la communication écrite. Collection pour tous*. Paris : Editons Casteilla, 1987, 192 p.

BOURGEOIS E., CHAPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 2011, 296 p.

BRONCKART J-P. *Le fonctionnement des discours*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, 175 p.

BRONCKART J-P. & FILLIETTAZ L. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Ed. Peeters, 2005, 227 p.

- BROSSARD M. *Vygotski, Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion, 2004, 256 p.
- CHISS J-L., DADID J., REUTER Y. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 250 p.
- DECROIX M., HALLYN F. (dir.). *Introduction aux études littéraires, Méthode du texte*. Paris-Gembloux : Duculot, 1987.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. 2<sup>e</sup> édition, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, 211 p.
- DUPONT D., FAUVAUX T., GHENET M. *La dynamique de l'information*. Bruxelles : De Boeck/Duculot, 1994, 93p.
- FABRE-COLS C. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, 239 p.
- GENETTE G., JAUSS H.R., SCHAEFFER J.-M., SCHOLÉS R., STEMPEL W. D., VIËTOR K. *Théorie des genres*. Paris : Seuil, 1986, 205p.
- GERGELY T. *Ecrire : Information et persuasion*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université, 1995, 233 p.
- GIASSON J. *La lecture, De la théorie à la pratique*. Bruxelles : Ed. De Boeck, 2005, 402 p.
- GOODY J. (trad. J. Bazin). *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit, 1979.
- GROMER B., WEISS M. *Dire, Ecrire*. Paris : Bordas pédagogie, 2002, 254 p.
- HEBERT M., LAFONTAINE L. *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, 233 p.
- JODELET D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1999, 447 p.
- JONNAERT P., ETTAYEBI M., DEFISE R. *Curriculum et compétences, Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck, 2009, 111 p.
- JOUVE V. *La lecture*. Paris : Editions Hachette, 1993, 112 p.
- LAHIRE, B. *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan/VUEF, 2001, 271p.
- LECLERCQ V. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF, 1999, 200 p.
- MAINGUENEAU D. *Précis de grammaire pour les concours*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : Armand Colin, 2004, 321 p.
- MAINGUENEAU D. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin, Vol. 1, 2005, 211 p.

MANNONI P. *Les représentations sociales*. 2<sup>e</sup> éd., Paris : PUF, Collection Que sais-je ?, 2001, 128 p.

MILED M. *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition, 1998, 167 p.

PIGALLET P. *Méthodes et stratégies de lecture, Pour un art de lire*. Paris : ESF, 1996, 168 p.

RABATEL A. *La construction textuelle du point de vue*. Paris : Ed. Delachaux et Niesté, 1998, 202 p.

REUTER Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, 126p.

REUTER Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. 2<sup>e</sup> édition, Paris : ESF éditeur, 2000, 181 p.

REUTER Y.(sous la dir.). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. 2<sup>e</sup> édition. Bern-Berlin-Frankfurt-New York-Paris-Wien : Peter Lang, 1998, 160 p.

ROUSSEAU A. *Effets de l'enseignement de la progression thématique et de deux méthodes de révision sur la maîtrise de la cohérence microstructurale par les élèves du collégial*. Université du Québec à Montréal, mai 2010, 169p.(Mémoire)

THYRION F, ROSIER L. *Langue : référentiel*. Bruxelles : De Boeck, 2003, 187 p.

TODOROV T. *Les genres du discours*, Paris : Seuil, 1978, 309p.

TOMASSONE R. *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave Editions, 2002, 318 p.

VAN RAEMDONCK D., SIOUFFI G. *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Rosny-sous-Bois : Bréal, 2007, 220 p.

## Articles

ADAM J-M. « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite ». *Pratiques*. N°94, Juin 1997, p. 3-18.

ADAM J-M. « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite ». *Pratiques*. N°94, Juin 1997, p. 12-13.

ADAM J-M. « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? ». *Langages*, 35<sup>e</sup> année, n°141, 2001, p. 10-27.

BEACCO J-C. « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif ». *Langages*. Armand Colin, 2004/1 n°153, p. 109-119. DOI : 10.3917/lang.153.0109, p. 109.

BLAIN R. « Discours, genres, textes, types de textes... ». *Québec Français*. Hors-série, p. 35-38.

BRONCKART J-P. « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique ». *Langages*. 38<sup>e</sup> année, N°153, DOI :10.3406/Igge.2004.938 (consulté le 19 mars 2011), 2005, p. 98-108.

CALUWÉ J-M. « Les genres littéraires », in M. Decroix, F. Hallyn (sous la dir.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte*. Paris-Gembloux : Duculot, 1987, p. 149-153.

CANVAT K. « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », in Y. Reuter (sous la dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. 2e édition, Peter Lang, Bern-Berlin-Frankfurt-New York-Paris-Wien, 1998.

*LIDIL* 34, Normes, usages et représentations, 2006.

*LIDIL* 33, La réception des textes littéraires, 2006.

MAINGUENEAU D. « Genres de discours et modes de généricité ». *Le Français d'aujourd'hui*. n°159, DOI : 10.3917/lfa.159.0029. 2007/4, p. 29-35

PETITJEAN A. « Ecrire, décrire ». *Pratiques*. N° 29, mars 1981, p.85-105.

REUTER Y. « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) ». *Le Français d'aujourd'hui*. n°159, DOI : 10.3917/ifa.159.0083., 2007/4 p. 11-18

SCHNWEULY B. « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques » in Y. Reuter (sous la dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. 2<sup>e</sup> édition, Peter Lang, Bern-Berlin-Frankfurt-New York-Paris-Wien, 1998, p.166-170.

*SPIRALE* 23. Revue de recherche en éducation. « Apprendre l'écrit, Les valeurs en éducation et en formation(3) ». Lille : Université Lille 3, 1998, 244 p.

TEFNIN F. « Les épreuves intégrées ». *Entrées libres*. novembre 2008, pp. 1-8. (Le dossier du mois), p. 4.

VIGNER G. « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture. La dissertation ». *Pratiques*. n°68, 1990.

### **Documents électroniques**

COMBETTES B., CHAROLLES M. « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours ». *Langue française*. N°121, 1999. pp. 76-116. doi : 10.3406/lfr.1999.6280, disponible sur :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_121\\_1\\_6280](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1999_num_121_1_6280) (consulté le 5/7/2013).

COMPAGNON A. *Théorie de la littérature : la notion de genre. Cours de M. Antoine Compagnon*, Université de Paris IV-Sorbonne, UFR de Littérature française et comparée, Cours de licence, 2001, disponible sur :

<http://www.fabula.org/compagnon/genre.php> (consulté le 2 novembre 2013).

DABÈNE M. « L'enseignement-apprentissage de l'écrit, entre représentations et pratiques sociales », disponible sur :  
<http://www.r-lecole.fr/AncienSite/johs/dabene.PDF>, 1998 (consulté le 12/5/2013).

« La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive »  
HEURLEY L. lien Langages lien Année 2006, Numéro 164 pp. 10-25, disponible sur :  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_2006\\_num\\_40\\_164\\_2669](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669) (consulté le 26/7/2013)

LECLERCQ V. « Formation de base des adultes et formation scolaire ». *Le Bulletin du centre Alain Savary, XYZep*, N°29, décembre 2007, disponible sur :  
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep-2007-2008/XYZep%2029.pdf> (consulté le 12/5/2013).

MAINGUENEAU D. « L'analyse du discours et ses frontières », Extrait d'un article précédemment publié dans la revue électronique *Marges linguistiques*, N°9, 2005, disponible sur :  
<http://dominique.maingueneau?pagesperso-orange.fr/conclusion2.html> (consulté le 19 mars 2011).

MOIRAND S. « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? ». *Journée d'étude « Les genres de l'oral »*. 18 avril 2003, Université Lumière Lyon, disponible sur :  
[http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm)

OGER A. *Travail de fin d'études et développement de compétences*. FESeC, 2006, 81 p.

Reuter

[www.uottawa.ca/academic/arts/lettres](http://www.uottawa.ca/academic/arts/lettres), REUTER Y. «Vers une didactique de l'écriture», 15 mai 2000, disponible sur :  
<http://www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF>

REZEAU J. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au 'carré pédagogique' », *ASp* [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 02 octobre 2012. URL, disponible sur :  
<http://asp.revues.org/1656> ; DOI : 10.4000/asp.1656

## ➤ Méthodologie de la recherche et méthodologie de l'accompagnement

### Ouvrages

BARDIN L. *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige/PUF, 2007, 291 p.

BELLEGO J-Y. *Le coaching pédagogique*. Paris : Editions Ellébore, 2009, 256 p.

BELLENGER L., COUCHAERE M-J. *Les techniques de questionnement, Poser et se poser les bonnes questions*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002, 176 p.

BENOIT C. *La boîte à outils du tuteur formateur et intégrateur*. La Plaine Saint-Denis : AFNOR Editions, 2010, 198 p.

BLANCHET A., GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. 2<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin, 2010, 126 p.

CHALVIN M J. *Enseignement et Analyse transactionnelle, Outils pour la classe*. Paris : Editions Nathan, 1993, 191 p.

CHARLIER E., BIEMAR S. (sous la dir. de). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck, 2012, 184 p.

DELIVRÉ F. *Le métier de coach*. Paris : Groupe Eyrolles, 2004, 466 p.

DÉPELTEAU F. *La démarche d'une recherche en sciences humaines, De la question de départ à la communication des résultats*. 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles : Ed. De Boeck, 2010, 417 p.

DE SINGLY F. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. 2<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin, 2008, 128 p.

DEROBERTMASURE A. *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité. Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. UMon, Mai 2012.(thèse)

EMMENECKER A-P., RAFAL S. *Coaching mode d'emploi : Pour mieux atteindre vos objectifs*. Paris : Marabout, 2004, 191 p.

GABRIEL G. *Coaching scolaire, Augmenter le potentiel des élèves en difficultés*. Paris : Editions De Boeck, 2008, 127 p.

GAUTHIER B. *Recherche sociale, De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009, 767 p.

JIMENEZ A., TADLAOUI J-E. *Guide méthodologique universitaire. Un programme en 12 semaines*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2011, 146 p.

KAUFMANN J-C. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. 3<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin, 2011, 128 p.

LABRUFFE A. *Le développement personnel. Au cœur du management*. La Plaine Saint-Denis : AFNOR Editions, 2012, 209 p.

LEBRUN M., SMIDTS D., BRICOULT G. *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck, 2011, 175 p.

LE BOTERF G. *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4<sup>e</sup> édition, Paris : Editions d'Organisation, 2002, 563 p.

MAINGUENEAU D. *Analyser les textes de communication*. Paris : A. Colin, 2005, 211 p.

MARIN B., LEGROS D. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 161 p.

MAZIERE F. *L'analyse du discours*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?, 2005, 127 p.

MIALARET G. *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?, 2004, 127 p.

MUCCHIELLI R. *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2006, 224 p.

ROBERT A.D., BOUILLAGUET A. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?, 2007, 127 p.

SARFATI G-E. *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Editions Armand Colin, Collection 128, 2007, 127 p.

SIMARD C. *Méthodes quantitatives*. 3<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy (Québec) : les éditions Le Griffon d'argile, 2003, 306 p.

THIRY A., LELLOUCHE Y. *Apprendre à apprendre avec la PNL, Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*. 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles : Editions De Boeck, 2000, 150 p.

TIMBAL-DUCLAUX. *La Méthode ESPRIT : pour organiser ses idées et bien rédiger*. Paris : Editions Retz, 1983, 191 p.

VAN DER MAREN J-M. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck, 2003, 257 p.

WARNIER Y. *Méthodo, réussir le secondaire*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2007, 208 p.

### **Documents électroniques**

LEFEUVRE G., GARCIA A. et NAMOLOVAN L. « Les indicateurs de développement professionnel ». *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 11 octobre 2012, DOI : 10.4000/questionsvives.627, disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/627>

THOMAZET S. « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139, DOI: 10.7202/018993ar, consulté le 6/7/2013, disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>.

➤ **Dictionnaires et encyclopédies spécialisés.**

**Ouvrages**

ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA A. *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, 2002, 634 p.

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002, 661 p.

DE LANSHEERE G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF, 1979.

DETRIE C., SIBLOT P., VERINE B. *Termes et concepts pour l'analyse du discours, Une approche praxématique*. Paris : Champion éditions, 2001, 413 p.

FOULQUIE P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF, 1971, 493 p.

INSTITUT NATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le Trésor de la Langue française du XIXe et XXe siècles*. Tome 9, Paris : CNRS, 1982, p. 190-193.

INSTITUT NATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le Trésor de la Langue Française*. Tome 11, Paris : Ed. du CNRS, 1985, 1339 p.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> édition, Montréal : Guérin, 2005, 1554 p.

LE ROBERT. *Le Grand Robert de la Langue française*. Paris : Le Robert, 2001, pagination multiple. (p. 1292-1296)

MAINGUENEAU D. *Les termes clés de l'analyse de discours*. Paris : Seuil, 2009, 143 p.

MIALARET G. *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF, 1979, XXII-457-VII p.

REUTER Y. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 280 p.

REY, A. (sous la dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1993, 2383 p.

SUBERVILLE J. *Théorie de l'Art et des Genres Littéraires*. 5e édition, Paris : Les éditions de l'Ecole, 1959, 486 p.

**Documents électroniques**

*Le Trésor de la Langue Française informatisé*, disponible sur : <http://atilf.atilf.fr>

➤ **Educateurs spécialisés : profession.**

**Ouvrages**

BRUYR G., HOSSAY F. *Formations métiers. Le travail social*. Bruxelles : SIEP, 2008, 57 p.

CAPUL M., LEMAY M. *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 2002.

DE BACKER B., DE COOREBYTER V. *Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue*. Bruxelles : Fonds social ISAJH, 1998.

DE BACKER B., WAUTIER D. *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux. Secteur des établissements et services d'éducation et d'hébergement en Belgique francophone*. Bruxelles : Fonds social ISAJH, 2000, 39 p.

FOUCART J.M. *Une profession en quête d'identité*. Bruxelles : Editions Ciaco, 1991.

FUSTIER P. *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Bordeaux : Editions universitaires, 1972, 135 p.

GABERAN P. *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire du quotidien*. Editions Eres, 2008, 158 p.

JOUVET G. *Quand pratique et théorie se mêlent*. Saarbrücken : EUE, 2012, 251 p.

LASSAIRE J-P. *Les théories métisses des éducateurs : Savoirs professionnels et représentations*. Paris : L'Harmattan, 2004, 290 p.

ROUSSEAU P. *Pratiques des écrits et écriture des pratiques, La part « indicible » du métier d'éducateur*. Préface de Michèle Guigue, Paris : L'Harmattan, 2007, 292 p.

VAN DE SANDE A., BEAUVOLSK M-A., RENAULT G. *Le travail social. Théories et pratiques*. 2è éd., Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 2011, 234 p.

**Documents électroniques**

BOURDONCLE R. in CAVET A. « Enseignant : « métier » ou « profession ? » », *Première conférence des journées d'étude « Formation de formateurs »* organisées les 19 et 20 septembre 2007 par la Mission Formation de l'INRP, Institut français de l'Education, 2 octobre 2007, disponible sur :

[http://www.inrp.fr/vst/blog/2007/10/02/enseignant\\_un\\_metier\\_ou\\_une\\_profession/](http://www.inrp.fr/vst/blog/2007/10/02/enseignant_un_metier_ou_une_profession/)

CHAPON P-P. « L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé ». *Empan*. 2/2002 (n°46), p. 11-17, DOI : [10.3917/empa.046.0011](https://doi.org/10.3917/empa.046.0011), disponible sur :

[www.cairn.info/revue-empan-2002-2-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-empan-2002-2-page-11.htm).

EJZENBERG E. « Entre pratiques d'écriture en éducation spécialisée et pratiques de formation Ou comment former des travailleurs sociaux à l'écriture professionnelle ? ». *Le sociographe*, 18, 2005, pp. 67-74, disponible sur:  
[http://www.irts-lr.fr/img/ART-258\\_ejzenberg18.pdf](http://www.irts-lr.fr/img/ART-258_ejzenberg18.pdf) (consulté le 2/7/2013).

FESET (Formation d'Educateurs Sociaux Européens / European Social Educator Training) est une association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif. Les statuts de la FESET se compose de 15 articles dont la dernière mise à jour date de mars 2004. Source :  
[http://www.feset.org/fileadmin/content/France/Documents/Statuts\\_FESET\\_01.pdf](http://www.feset.org/fileadmin/content/France/Documents/Statuts_FESET_01.pdf) (consulté le 2 juillet 2012).

➤ **Documents législatifs et institutionnels ayant servi à la construction du contexte historique.**

**Ouvrages généraux**

CHABREUIL F. et P. *La spirale dynamique*. Paris : Interéditions-Dunod, 2008, 198 p.

DRAELANTS H., DUPRIEZ V., MAROY C. *Le système scolaire*. Dossier 59, Bruxelles : CRISP, 2003, 116 p.

GROOTAERS D. *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : CRISP, 1998, 600 p.

LECLERCQ J-M. « Programmes éducatifs européens », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : Retz, 2005, 783 p.

MABILLE X. *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*. 4<sup>e</sup> éd., Bruxelles : CRISP, 2000, 505 p.

SÄGESSER C. *Introduction à la Belgique fédérale*. Bruxelles : CRISP, 2009, 95 p.

**Documents électroniques**

PAQUAY L. « La formation des enseignants en Europe : Quelques points-clés ». *Conférence des directeurs d'IUFM Paris*, 9-10 décembre 2008, disponible sur : <http://www.iufm.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf> (consulté en décembre 2009).

STAMELOS Y. « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, 2003, p. 277-296, disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/011033ar> (consulté en février 2010).

**Textes de Lois.**

**Belgique**

Loi du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions.

Loi du 7 juillet 1970 relative à la structure générale de l'enseignement supérieur « enseignement supérieur pédagogique, ESP » proposant des cycles de type court et de type long.

AEQES, Evaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Communauté française, Bruxelles, 3/2010.

AEQES, *Guide à destination du coordonnateur*, Bruxelles, 1/2010.

Décret du 14 novembre 2008 organisant l'enseignement de promotion sociale, en vue de favoriser l'intégration de son enseignement supérieur à l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Décret du 12 février 2004 relatif à l'accueil, l'hébergement et l'accompagnement des personnes en difficultés sociales.

Ministère de la Communauté française, Enseignement de promotion sociale de régime 1, *Dossier pédagogique, Unité de formation, Epreuve intégrée de la section animateur, enseignement secondaire supérieur*, Code 987000U22D1, approbation du Gouvernement de la Communauté française du 19 mai 2008, in <http://www.restode.cfwb.be/pgres/programmes/promsoc.htm> (consulté en février 2012).

Commission des Communautés européennes, Com(95) 590 (novembre 1995), *Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive* in [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf) (consulté en janvier 2011).

Commission des Communautés européennes, Com(2001) 428 final, *Gouvernances européenne, Un livre blanc, Croissance, compétitivité, emploi*, Bruxelles, 27.7.2001 in [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2001/com2001\\_0428fr01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2001/com2001_0428fr01.pdf) (consulté en janvier 2011).

Texte initial de la Constitution belge du 7 février 1831 telle que promulguée par le Congrès national, <http://www.unionisme.be/Constitution.htm>.

Décret du 18 juillet 2007 in [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275\\_002.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275_002.pdf) (consulté le 10 octobre 2012).

Les décrets "neutralité" :

- Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté,
- Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement.

Ministère de la Communauté française, Enseignement de promotion sociale de régime 1, *Dossier pédagogique, Unité de formation, Epreuve intégrée de la section animateur, enseignement secondaire supérieur*, Code 987000U22D1, approbation du Gouvernement de la Communauté française du 19 mai 2008, in <http://www.restode.cfwb.be/pgres/programmes/promsoc.htm> (consulté en février 2012).

### **Textes institutionnels-Europe**

Commission Communautaire des Professionnels et des Qualifications (CCPQ), « Profil de qualification éducateur/éducatrice », 26 mars 1998, in [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) (consulté le 14.3.2012).

Le Processus de Copenhague : *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*

“*The Copenhagen Declaration*”, in [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Communautés européennes, *Un cadre de Référence Européen*, Belgique, 2007 ; Journal officiel de l’Union européenne, 30.12.2006 JOL394/13 in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF> (consulté le 14/1/2011).

*La stratégie Europe 2020* in [http://www.eutrio.be/files/bveu/media/documents/Strategie\\_Europe\\_2020\\_Fr.pdf](http://www.eutrio.be/files/bveu/media/documents/Strategie_Europe_2020_Fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, *Donner un nouvel élan à la coopération européenne en matière d’enseignement et de formation professionnels pour appuyer la stratégie 2020*, Bruxelles, le 9.6.2010, COM (2010)296 final. (consulté le 14/1/2011).

Commission européenne, *Europe 2020* in [http://www.eurosfairer.prd.fr/7pc/doc/1267688732\\_barroso\\_europe\\_2020.pdf](http://www.eurosfairer.prd.fr/7pc/doc/1267688732_barroso_europe_2020.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Commission européenne, Communication de la Commission au Parlement européen (2010), au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, *Donner un nouvel élan à la coopération européenne en matière d’enseignement et de formation professionnels pour appuyer la stratégie Europe 2020* in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:FR:PDF>

*Livre vert sur la dimension européenne de l’éducation*, COM(93) 457, septembre 1993 [http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index\\_fr.htm](http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_fr.htm) (consulté le 14/1/2011).

Déclaration de Bologne du 19 juin 1999 in [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719\\_Bologna\\_Declaration-Fr.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Stratégie de Lisbonne (2000), Conseil européen de Lisbonne mars 2000 in [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm); Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000) : vers une Europe de l’innovation et de la connaissance in [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm) (consulté le 14/1/2011).

Déclaration de Copenhague (2002), Journal officiel des Communautés européennes 18.1.2003 C13/2 in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:013:0002:0004:FR:PDF> (consulté le 14/1/2011).

Communiqué de Maastricht (2004) sur les priorités futures de la coopération renforcée pour l’enseignement et la formation professionnels in [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Communiqué d'Helsinki (2006) sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels in [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Communiqué de Bordeaux (2008) sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels in [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Communiqué de Bruges (2010) sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020 in [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_fr.pdf) (consulté le 14/1/2011).

Recommandation du Conseil de l'Union européenne (24 septembre 1998) in [www.aeqes.be/références\\_pages.cfm](http://www.aeqes.be/références_pages.cfm) (consulté le 14/1/2011).

### **Publications émises par les établissements scolaires**

#### Les guides édités par les universités :

-Université Libre de Bruxelles, Département de science politique, *Guide du travail de fin d'études TFE*, Année académique 2010-2011, p. 1 in [http://dev.ulb.ac.be/sciencespo/dossiers\\_fichiers/guide-tfe-rc-2010-2011.doc](http://dev.ulb.ac.be/sciencespo/dossiers_fichiers/guide-tfe-rc-2010-2011.doc) (consulté en juillet 2011);

-Université Catholique de Louvain, Ecole de Sciences Politiques et Sociales (PSAD), *Travail de fin d'études pour le Master 60 en Sociologie et Anthropologie (SOCA2M1) : VADE MECUM* (2008-2009) ;

-UMons, « Complément au Chapitre 10 – Du mémoire et du travail de fin d'études Travaux de fin d'études », *Règlement des études et des examens. Dispositions complémentaires spécifiques à la Faculté Polytechnique de Mons*, 2009-2010, p. 5 in [http://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff\\_academiques/secret\\_CA/Rglements%20gnraux/02Reglement\\_des\\_%C3%A9tudes\\_Compl%C3%A9ments\\_sp%C3%A9cifiques\\_FPMs.pdf](http://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/secret_CA/Rglements%20gnraux/02Reglement_des_%C3%A9tudes_Compl%C3%A9ments_sp%C3%A9cifiques_FPMs.pdf) (consulté le 20 mars 2012) ;

-Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, in <http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/enseignement/infosetdocs/Pages/05M%C3%A9moires-TFE.aspx> (consulté en mars 2012).

#### Les guides des Hautes Ecoles faisant partie de notre échantillon :

Haute Ecole de Bruxelles, *Le travail de fin d'études : Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif*, 2011-2012.

Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut, Catégorie pédagogique, Département II-Tournai, *Ecrire un TFE dans une section pédagogique*, 2006-2007.

#### Les guides des Hautes Ecoles ne faisant pas partie de notre échantillon :

Haute Ecole de la Ville de Liège, *Guide pour le TFE à l'usage des étudiants et des professeurs des sections de 3<sup>e</sup> année : secondaires, primaires, préscolaires*, 2007-2008.

Haute Ecole Robert Schuman, Département pédagogique de Virton, *Réussir son TFE : Directives, aides et conseils*, 2010-2011.

-Haute Ecole Albert Jacquard, *Comment procéder pour réussir son TFE*, 2010-2011.

Haute Ecole Francisco Ferrer, *Règlement et méthodologie du travail de fin d'études*, 2010-2011.

# Tableaux

Tableau 1 : Organisation de l'aide sociale en Belgique francophone.....	49
Tableau 2 : Les formations en éducateur organisées dans l'enseignement secondaire .....	64
Tableau 3 : Les formations en éducateur spécialisé en accompagnement psycho- éducatif organisées dans l'enseignement supérieur non universitaire (sur base des grilles horaires 2011-2012).....	64
Tableau 4 : Schéma général de questionnement de l'objet TFE.....	81
Tableau 5 : Eléments servant à percevoir les jeux de textes.....	88
Tableau 6 : Les intérêts d'étudier le TFE comme un genre .....	105
Tableau 7 : Les critères d'identification du TFE .....	112
Tableau 8 : Caractère auctorial du TFE .....	115
Tableau 9 : Offre des bacheliers en éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif organisés dans l'enseignement supérieur de Plein exercice et de Promotion sociale en Belgique francophone.....	118
Tableau 10 : Tableau général des données recueillies et construites servant à l'étude du TFE.....	129
Tableau 11 : Place du TFE dans la formation d'éducateur spécialisé .....	161
Tableau 12 : Structure type d'un TFE.....	182
Tableau 13 : Ensemble des écrits périphériques liés à la rédaction du TFE.....	199
Tableau 14 : Exemples de types de lecteurs construits au sein des textes-TFE	217
Tableau 15 : Comparaison entre TFE et Mémoire professionnel des éducateurs spécialisés .....	240
Tableau 16 : Ensemble des notions se rapportant à l'encadrement d'écrits de fin de cursus. ....	272
Tableau 17 : Les niveaux de processus réflexifs (Derobermasure 2012) .....	295
Tableau 18 : Modèles de processus réflexifs .....	296

# Tables des figures

Figure 1 : De la constitution de la Belgique fédérale au fonctionnement institutionnel actuel .....	32
Figure 2 : Les jeux de textes du TFE (adaptation des schémas de R. Guibert) ..	88
Figure 3 : Le genre-TFE, ensemble de critères définitoires. ....	113
Figure 4 : Exemple de codage du questionnaire A .....	127
Figure 5 : Exemple de codage des textes-TFE.....	128
Figure 6 : Exemple de traitement de données par analyse de contenu .....	133
Figure 7 : Graphe en aires autour du terme travail.....	134
Figure 8 : Extrait de la description des jeux de notes de cours dédiées à la préparation du TFE.....	135
Figure 9 : Les types de progression thématique.....	138
Figure 10 : Exemple d'analyse des progressions thématiques (TFE 1).....	138
Figure 11 : Aperçu de la base de données générales telle qu'elle a été traitée par le Logiciel Hector.....	142
Figure 12 : Exemple d'analyse effectuée par le biais du Logiciel Hector .....	143
Figure 13 : Exemple d'analyse effectuée par Excel .....	143
Figure 14 : Désignations du TFE selon les acteurs interrogés.....	156
Figure 15 : Type d'écrit auquel est rattaché le TFE (perçu par les étudiants de Bac 3 .....	189
Figure 16 : Diversité des écrits de la profession éducateur spécialisé.....	205
Figure 17 : Les dynamiques scripturales de l'éducateur spécialisé .....	230
Figure 18 : Place du TFE dans l'écriture en formation.....	234
Figure 19 : Représentation temporelle des syntagmes professionnalisés et professionnalisant.....	236
Figure 20 : Écrits produits en formation d'éducateur spécialisé.....	237
Figure 21 : Retours effectués par les étudiants dans leur introduction (en nombre d'étudiants) .....	253
Figure 22 : Histoire du TFE des étudiants selon le constat de départ, le contexte d'intervention .....	253
Figure 23 : Construction (I) de la réflexion au niveau de l'introduction (en nombre d'étudiants) .....	255

Figure 24 : Construction (II) de la réflexion au niveau de l'introduction (en nbre d'étudiants) .....	255
Figure 25 : Construction (I) de la réflexion au niveau de la conclusion (en nbre d'étudiants) .....	256
Figure 26 : Construction (II) de la réflexion au niveau de la conclusion (en nbre d'étudiants) .....	256
Figure 27 : Les niveaux de réflexivité de l'écriture en contexte professionnel	259
Figure 28 : Styles de savoir-être encadré des étudiants .....	276

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>8</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b>	<b>26</b>
<b>LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES, UN OBJET D'INVESTIGATIONS SCIENTIFIQUES</b>	<b>26</b>
<b><u>Chapitre 1: Le TFE, un objet à situer</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b>1. Tours, détours autour d'un itinéraire de praticien chercheur</b>	<b>27</b>
<b>2. D'un contexte de formation: la Belgique francophone, parcours évolutif d'un système éducatif en phase d'eupéanisation</b>	<b>29</b>
2.1. Diversité des niveaux de pouvoir, décentralisation des décisions	31
2.2. Diversité des réseaux, fragmentation du paysage scolaire	33
2.3. Diversité des modèles, apparition de modes de régulation communs	35
2.3.1. Du rapport à l'ordre, de l'acquisition d'une identité	36
2.3.2. Du succès et de l'obtention d'une satisfaction	38
2.3.3. Belgique et Europe 2020 : harmonisation des logiques, intégration des Hautes Ecoles dans l'espace européen de l'Enseignement supérieur	40
2.3.4. Contrôle qualité généralisé	42
2.3.5. Apprenant-professionnel et Europe 2020 : quel profil pour quel TFE ?	45
<b>3. D'un terrain d'investigations: l'éducation spécialisée en accompagnement psychoéducatif</b>	<b>47</b>
3.1. Configuration de l'aide sociale en Belgique francophone	48
3.2. Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, un métier ou une profession ?	50

<b>3.3.</b>	<b>Une profession en transformations, une identité en construction</b>	<b>54</b>
<b>3.4.</b>	<b>Formation versus professionnalisation : quels modèles pour le TFE ?</b>	<b>56</b>
<b>3.5.</b>	<b>Des formations pour devenir éducateur</b>	<b>63</b>

## **Chapitre 2: Le TFE, un objet à conceptualiser** **65**

<b>1.</b>	<b>Les littéracies universitaires pour configurer l'écriture du TFE</b>	<b>65</b>
<b>1.1.</b>	<b>Littéracies et critique à visée professionnalisante</b>	<b>69</b>
<b>1.2.</b>	<b>Littéracies et articulation, intégration de savoirs protéiformes</b>	<b>70</b>
<b>1.3.</b>	<b>Littéracies et inclusion</b>	<b>72</b>
<b>2.</b>	<b>Un cadre socioconstructiviste pour questionner l'écriture du TFE</b>	<b>73</b>
<b>2.1.</b>	<b>Le TFE, un vecteur d'engagement professionnel par l'écriture</b>	<b>75</b>
<b>2.2.</b>	<b>Le TFE, un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle</b>	<b>76</b>
<b>2.3.</b>	<b>Le TFE, un instrument de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel</b>	<b>78</b>
<b>3.</b>	<b>Des contours didactiques pour penser l'écriture du TFE</b>	<b>80</b>
<b>3.1.</b>	<b>L'écriture du TFE : une pratique sociale et socialisante, des fonctions épistémique, heuristique et communicative</b>	<b>82</b>
<b>3.2.</b>	<b>L'écriture du TFE : des stratégies et des processus rédactionnels</b>	<b>85</b>
<b>3.3.</b>	<b>L'écriture : énonciation, discours, interlocution et jeux de textes</b>	<b>86</b>
<b>3.4.</b>	<b>L'écriture du TFE : vers un modèle didactique</b>	<b>89</b>
<b>4.</b>	<b>Vers un positionnement de l'objet TFE en un objet de recherche</b>	<b>90</b>
<b>4.1.</b>	<b>En quoi le TFE est-il un vecteur d'engagement professionnel par l'écriture ?</b>	<b>92</b>

<b>4.2. En quoi le TFE est-il un moyen d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnelle ?</b>	<b>93</b>
<b>4.3. En quoi le TFE est-il un instrument de médiations entre l'étudiant, sa formation et son environnement professionnel ?</b>	<b>94</b>

## **Chapitre 3: Le TFE, un objet à opérationnaliser** **95**

<b>1. Le genre, un méga-outil pour anticiper le TFE en formation professionnalisante</b>	<b>95</b>
<b>1.1. Le « genre –TFE » : une potentialité d'enjeux pour une multiplicité de fonctions de l'écriture</b>	<b>97</b>
1.1.1. De la réception à la compréhension	97
1.1.2. De la réception à la production	99
1.1.3. De la réception, de la production et de l'enseignement-apprentissage	102
<b>1.2. Le genre : de quelques éclaircissements et délimitations</b>	<b>105</b>
1.2.1. Le genre : une notion, un concept, un cadre	105
1.2.2. Définir le genre : un statu quo ?	106
1.2.3. Genre et discours : un positionnement théorique de type situationnel	106
1.2.4. Le genre : du ou de discours ?	107
<b>1.3. De la configuration d'espaces descriptifs et du choix de critères d'identification</b>	<b>109</b>
<b>1.4. Le genre-TFE : un genre routinier, un caractère auctorial</b>	<b>114</b>
<b>2. Des données, des outils de collecte et de traitement de données</b>	<b>115</b>
2.1. Une récolte de données contextualisées	116
2.1.1. D'un terrain d'investigations à un échantillonnage	116
2.1.2. Des données : entre récolte et constitution	120
2.2. Des traitements et exploitations des données	126
2.2.1. Préparation des données, codage et notation	126

2.2.2. Analyse et synthèse des données	130
--	-----

<b>DEUXIEME PARTIE</b>	<b>LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES, DES</b>	
<b>FONCTIONS ET DES ENJEUX POUR LA FORMATION ET LA PROFESSION</b>		<b>145</b>

## **Chapitre 4 : Le TFE, un objet à opérationnaliser** **146**

<b>1. Les principes de constitution du TFE (ensemble A)</b>	<b>148</b>
1.1. Des désignations en circulation	148
1.1.1. Une appellation contrôlée ?	148
1.1.2. Des termes en concurrence pour un désir de mémoire	151
1.2. Une officialisation spatiotemporelle	157
1.3. Une place dans le système institutionnel et pédagogique	160
<b>2. Les conditions de réussite externe du TFE (ensemble B)</b>	<b>160</b>
2.1. Des contours pour une définition	162
2.2. Les finalités reconnues au TFE et ce qui en est attendu	165
2.3. Des partenaires en présence	170
2.4. La temporalité du TFE	175
2.5. Une dimension médiologique du TFE	177
2.6. Relations entre le TFE et les dimensions « qualité », « compétences »	179
<b>3. Les formats et formes du TFE (ensemble C)</b>	<b>180</b>
3.1. Des réalisations formelles	181
3.2. Les statuts du TFE	186
3.3. Les types d'écrit auxquels est rattaché le TFE	188

<b>3.4.</b>	<b>Les contenus d'un TFE</b>	<b>190</b>
<b>3.5.</b>	<b>Les critères d'évaluation d'un TFE</b>	<b>194</b>
<b>3.6.</b>	<b>Un caractère scriptural spécifique</b>	<b>197</b>

---

**Chapitre 5 : Le TFE, un objet à opérationnaliser** **200**

<b>1.</b>	<b>L'écriture du TFE en éducation spécialisée : un enjeu pour la profession?</b>	<b>200</b>
<b>1.1.</b>	<b>L'écriture du TFE, une place en éducation spécialisée ?</b>	<b>202</b>
<b>1.2.</b>	<b>Le TFE, une place dans une galaxie d'écrits professionnels</b>	<b>203</b>
<b>1.3.</b>	<b>L'écriture du TFE, une préparation à l'écriture des interventions éducatives</b>	<b>206</b>
<b>1.4.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction d'engagement dans la profession</b>	<b>210</b>
<b>1.5.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction d'intégration, d'articulation de savoirs propres à la profession ?</b>	<b>218</b>
<b>1.6.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction de devenir pour la vie professionnelle</b>	<b>222</b>
<b>1.7.</b>	<b>L'écriture du TFE, quels enjeux pour la profession ?</b>	<b>230</b>
<b>2.</b>	<b>L'écriture du TFE en éducation spécialisée :un enjeu de la formation?230</b>	
<b>2.1.</b>	<b>L'écriture du TFE, une place dans l'écriture en formation</b>	<b>232</b>
<b>2.1.1.</b>	<b>Le TFE, une écriture réflexive en formation</b>	<b>232</b>
<b>2.1.2.</b>	<b>Le TFE, une place dans une galaxie d'écrits de formation</b>	<b>236</b>
<b>2.2.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction d'engagement dans la formation ?</b>	<b>242</b>
<b>2.3.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction d'intégration et d'articulation de savoirs en formation ?</b>	<b>245</b>
<b>2.4.</b>	<b>L'écriture du TFE, une fonction de savoir-devenir en formation ?</b>	<b>251</b>
<b>2.5.</b>	<b>L'écriture du TFE, un enjeu de la formation ?</b>	<b>258</b>

**Chapitre 6 : Le TFE, un encadrement pour former un praticien réflexif interactif**  
**260**

<b>1. L'écriture du TFE, quel encadrement pour quelle professionnalisation en section éducateur?</b>	<b>261</b>
<b>1.1. L'écriture, quelle place en formation ?</b>	<b>263</b>
<b>1.2. L'écriture du TFE, quelle préparation pour quelle orientation ?</b>	<b>266</b>
<b>1.3. L'écriture du TFE, une affaire de styles ?</b>	<b>271</b>
<b>2. Un modèle didactique pour penser le TFE comme un écrit professionnalisant et un outil d'enseignement-apprentissage</b>	<b>278</b>
<b>2.1. L'écriture du TFE, un lieu d'observation de la professionnalisation de l'étudiant ?</b>	<b>279</b>
<b>2.2. Un modèle didactique pour penser le TFE comme un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture professionnalisante</b>	<b>288</b>
<b>2.2.1. Une inscription dans un champ de pratiques déterminées</b>	<b>289</b>
<b>2.2.2. Un détour par les représentations</b>	<b>290</b>
<b>2.2.3. Des critères définitoires du genre-TFE comme un espace de découverte et de prise en compte des tensions</b>	<b>292</b>
<b>2.2.4. Une définition de l'écriture réflexive dans les dispositifs de formation</b>	<b>293</b>
<b>2.2.5. Un encadrement et une évaluation à visée professionnalisante</b>	<b>296</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	<b>300</b>

## **Le Travail de fin d'études chez les éducateurs : fonctions, tensions et enjeux**

**Mots clés : littéracies universitaires, didactique, accompagnement,**

Centre Universitaire Economie Education permanente – Laboratoire Cirel-Trigone

Mots clés : littéracies universitaires, didactique, accompagnement, écriture réflexive

---

Les étudiants relevant de l'enseignement de type court en Belgique francophone et, notamment les éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif, sont amenés à produire un travail de fin d'études (TFE) qui viendra valider leur cursus. Cependant, à quoi sert le TFE dans un cursus professionnalisant ? Cet écrit prépare-t-il véritablement l'étudiant à sa vie professionnelle future et aux écritures qu'il aura à produire régulièrement dans, pour et sur sa pratique ?

La présente thèse s'inscrit dans les travaux ayant trait à la lecture et à l'écriture dans l'enseignement supérieur (littéracies universitaires), elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et elle mobilise les sciences de l'éducation, l'analyse du discours, la linguistique textuelle. Elle s'appuie sur des questionnaires, des entretiens semi-directifs, des focus-groupe et l'analyse de textes (prescriptifs, productions d'étudiants). Le modèle d'intelligibilité inédit du TFE et le cadre interprétatif élaboré à partir du concept de genre permettent d'appréhender la complexité du TFE, d'en mesurer les tensions et de questionner les enjeux que représente un tel écrit pour la formation et la profession d'éducateur. Le modèle didactique de l'écriture du TFE proposé dans cette recherche pourrait apporter certaines pistes concrètes pour penser le TFE autrement et enrichir les programmes de formation initiale, continue.

## **Year's studies work (called TFE) among others the instructors specialised : functions, problem and issues**

---

The students coming within the short type education in French-speaking Belgium and among others the instructors specialised in psycho-educative support are brought to produce and end year's studies work (called TFE) which will validate their degree course. However, what is the use of a TFE in a professionalizing degree course? Does this written work really prepare the student to his future professional life and to the writing he will need to produce regularly in, for and about his practice?

The present thesis is part of the works connected with the reading and the writing in higher education (university literacy), it is part of a socio-constructivist viewpoint and it mobilizes the science of education, the analysis of the speech, the textual linguistics. It relies on questionnaires, semi-directive discussions and talks, group-focus and text analyses (perspective, students' productions).

The original intelligibility model of the TFE and the interpreting frame worked out from the concept of genre permit to initiate the complexity of the TFE, to gauge the strains of it and to question the stakes that represent such a written work for the training and the job of an educator. The educational model of the TFE writing proposed in this research could bring some practical avenues to think the TFE in other ways and enrich the initial and continuous formation programmes.