

 esede école supérieure en éducation de l'enfance	Do157 – La posture d'accompagnement	
	Colloque pédagogique	01.09.2023

LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT

UNITÉ D'INTÉGRATION: "ACTIONS PROFESSIONNELLES"

MARIANNE BOCCARD – CHRISTINE PRUDENT – WILLY CAMPANA

Table des matières

1	<i>Introduction :</i>	2
2	<i>Une définition de l'accompagnement : :</i>	3
3	<i>Les bases :</i>	3
3.1	<i>Les missions du-de la FA</i>	3
3.2	<i>Descriptif de poste du-de la FA</i>	4
3.3	<i>Les postures et/ou compétences</i>	6
3.4	<i>Dans quels espaces ?</i>	8
3.5	<i>Les besoins et les moyens</i>	8
4	<i>Conclusion :</i>	9
5	<i>Bibliographie :</i>	10

« Toute connaissance acquise sur la connaissance devient un moyen de connaissance éclairant la connaissance qui a permis de l'acquérir. [...] La connaissance élaborante essaie de se connaître à partir de la connaissance qu'elle élabore, et qui lui devient ainsi collaborante »

(Edgar Morin, 2014)

1 Introduction :

Choix du terme, formateur-riche-accompagnant-e versus coach.

Nous rejetons le terme "coach" qui est vraiment trop large et applicable à trop de domaines et ne spécifie pas assez la fonction liée à la formation et au cadre que cela implique. En accord avec la littérature parcourue (Perrenoud, 2002, Tschopp & Stierli, 2014, etc.), nous adoptons ici le terme de formateur-riche accompagnant-e.

Afin de ne pas alourdir le texte nous utiliserons l'acronyme de FA pour formateur-riche accompagnant-e.

Ce terme met bien en lumière les deux axes que notre fonction va devoir couvrir. En effet, nous sommes amenés à travailler dans un cadre donné avec des objectifs généraux (PEC) et des attentes institutionnelles, tout en étant proches des étudiant-e-s dans leurs projets de formation et leur recherche identitaire sur les plans étudiantin et professionnel. Cela est valable autant pour un suivi individuel que de groupe.

La fonction de FA ne peut s'ancrer que dans des pédagogies bien spécifiques (Bourachnikova, Merdinger-Rumpler, 2019), celles-ci relèvent d'une formation réflexive et d'une vision constructivistes de la personne : « On ne peut développer des compétences, des postures, une éthique qu'en créant des situations qui favorisent leur construction par le sujet lui-même, ... » (Perrenoud, 2002, p.11).

Cette construction sera favorisée par une pédagogie dite active.

Celle-ci : « Quelle que soit la méthode choisie, vise à rendre l'apprenante autonome, capable d'identifier ses besoins en matière d'apprentissage, capable de construire les savoirs utiles et nécessaires à la réalisation d'un projet par exemple ou à la résolution d'un problème. Les aspects collaboratifs, coopératifs et de co-construction des savoirs avec les pairs sont également essentiels dans les dispositifs de pédagogie active » (Pédagogue des Ponts, 2021).

2 Une définition de l'accompagnement :

Pour pouvoir parler d'accompagnement, il nous faut, tout d'abord, dire dans quelle vision de l'être humain nous inscrivons ce concept.

L'être humain se dit ici dans une vision existentielle, dans le sens qu'il est le créateur de sa propre existence. Il n'est pas prédéterminé et a la capacité de faire des choix. Ceux-ci, les actes qui en découlent, la capacité à assumer leurs conséquences (responsabilités) construisent, en se faisant, un sens à la vie propre à chacun. Il faut bien sûr que l'être humain soit le plus conscient possible de ce qu'il est en train de construire. C'est dans ce cadre, que les existences de chacun, rencontrant les existences des autres, sont remises en cause et questionnent leurs propres représentations de leur réalité subjective. Cette rencontre va questionner (Sartre 1996, Ricœur, 2004, Merleau-Ponty, 2005, etc.).

Cette vision de l'être humain nous amène à penser l'accompagnement de personnes en formation dans une perspective socioconstructiviste et clinique (Perrenoud, 2004). Ici, on rencontre bien l'idée que la personne entre dans un processus d'apprentissage par l'expérience (Piaget, 1937) et que cet apprentissage se renforce, s'ajuste, évolue, se transforme, s'évalue, dans la rencontre avec ses pairs, eux-mêmes en train d'apprendre.

Les auteurs s'accordent à dire que c'est un concept complexe à nommer, la plupart ne le définissent pas.

En fonction de leurs cadres théoriques de références, ils posent différents éléments. Philippe Perrenoud (id.) nous parle de l'auto-construction et de l'auto-socio construction de la formation, la notion d'accompagnement est bien au service d'apprentissages et d'auto-formation et pas au service de la personne.

Tschopp et Stierli (2014), quant à elles, s'appuient essentiellement sur la clinique et mettent, ainsi, en évidence les enjeux de cette pratique.

Maela Paul a elle développé la part de l'évaluation dans ce concept.

Fort de cela, nous choisissons de retenir la définition de Martine Beauvais qui nous dit que l'accompagnement est : « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts. Avec le principe de responsabilité, la démarche d'accompagnement peut se fonder éthiquement » (2006, p.101)

3 Les bases :

3.1 Les missions du-de la FA

Celles-ci s'inscrivent dans la mission institutionnelle qui est :
Former des professionnel-le-s en mesure d'assumer les défis actuels du champ professionnel de l'accueil de l'enfance. En d'autres termes : « Il facilite la réflexion critique, l'appropriation et l'utilisation de connaissances théoriques et pratiques

afin de favoriser l'ajustement ou le changement de leurs pratiques » (Potvin, P., 2016).

Soit : Être au service du processus d'apprentissage de chacun-e au sein d'un collectif, Favoriser l'acquisition des différents savoirs (savoir-être, savoir-faire et savoir-savants) en lien avec le métier d'Ede, et penser et construire un cadre d'accompagnement.

3.2 Descriptif de poste du-de la FA

Nous allons décrire les fonctions du-de la FA sur un plan large tel qu'attendu dans une pédagogie dite active (déf. p.1). Nous y inclurons, comme activité, l'accompagnement des étudiant-e-s dans la réalisation de projet.

Domaine de responsabilités	Fonctions (inspirées de (Aubry, 1994, Mucchielli,2000, Anzieu & Martin, 1968, Ruiz, 2001)
<p>Mettre en place un accompagnement individuel propice à l'apprentissage et au développement des compétences du PEC</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonction de communication et de métacommunication. Elles consistent à intervenir pour faciliter la clarification des messages ainsi que la compréhension mutuelle. Rendre consciente la manière dont on communique dans le but d'améliorer celle-ci. 2. Fonction d'information Consiste à communiquer toutes informations utiles au bon déroulement de la formation 3. Fonction de maintien et de renforcement du lien terrain-école-étudiant-e-s Consiste à collaborer avec le terrain et l'étudiant-e dans l'élaboration des compétences à atteindre. Organiser des rencontres tripartites autant sur les lieux de la pratique qu'à l'école. 4. Fonction d'aide à la réflexivité Permet de réfléchir sur l'action et dans l'action. Il s'agit de prendre en compte les différents paramètres (personnels, environnementaux, interactionnels, etc.) en jeu dans les actions professionnelles. Cette fonction permet l'accompagnement à l'exploration du ou des sens que peuvent recouvrir un acte professionnel. 5. Fonction de soutien à la construction des identités estudiantine et professionnelle, permettant l'émergence d'un profil professionnel identifiable soutenu par des valeurs éthiques. 6. Fonction d'autorité. Consiste à être porteur-euse et garant-e du cadre de l'institut de formation. Permet à l'étudiant-e de se repérer dans son parcours et de répondre aux exigences

	<p>attendues, en termes de délais, de rendus, d'étapes à franchir, de comportements, de posture, etc.</p> <p>7. Fonction de production. Consiste à s'intéresser à et se préoccuper de l'avancement du portfolio de l'étudiant-e par rapport au projet.</p> <p>8. Fonction de soutien affectif. Consiste à s'occuper du développement personnel de l'étudiant-e dans une démarche professionnalisante, en instaurant et en maintenant un climat affectif favorable à l'apprentissage (empathie, respect, chaleur, encouragements, faire part de ses propres sentiments, humour, etc.).</p> <p>9. Fonction d'évaluation. Consiste à évaluer les processus individuels, la productivité, l'engagement dans la formation, les postures d'adultes en formation, le niveau d'atteinte des compétences.</p>
<p>Mettre en place une dynamique de groupe propice à l'apprentissage. Favoriser l'émulation par les pairs.</p>	<p>1. Fonction de communication et de métacommunication. Elles consistent à intervenir pour faciliter la clarification des messages ainsi que la compréhension mutuelle, pour favoriser l'expression de tous et de toutes, et pour inciter au développement d'un réseau de relation directe entre les membres.</p> <p>2. Fonction de construction de l'existence du groupe et du sentiment d'appartenance individuel et collectif au groupe.</p> <p>3. Fonction d'aide à la réflexivité. Elle consiste à être attentif aux processus et aux enjeux autour desquels le groupe se structure, puis à utiliser ses propres réactions ainsi que la position qu'on occupe pour partager ses impressions et ses interprétations de ce qui survient. Elle suppose une observation sensible ainsi que la capacité d'exprimer sa compréhension des choses sans vouloir l'imposer. Elle vise à permettre l'intégration des différents savoirs reçus au travers de différentes sources (institutions, expériences, cours, conférences, lectures, parcours de vie, etc.).</p> <p>5. Fonction de soutien à la construction des identités, individuelles et groupales, estudiantine et professionnelle.</p> <p>6. Fonction d'autorité Garantir la tenue du cadre institutionnel pour permettre au groupe de répondre aux exigences attendues, en termes de délais, de rendus, d'étapes à franchir, de comportements, de postures, etc.</p> <p>7. Fonction de structuration. Consiste à planifier l'organisation des rencontres du groupe et à proposer des façons de procéder qui favorisent l'engagement du groupe dans une démarche claire qui convient au but de la rencontre. (programme, cadre horaire, thèmes, gestion du temps, etc.</p>

	<p>8. Fonction de production. Consiste à s’occuper de l’avancement de la tâche, de la production des idées, de la réalisation des objectifs que le groupe s’est fixé. Pour cela, les idées doivent circuler librement et efficacement à l’intérieur du groupe, des débats doivent pouvoir se faire et la démarche collective doit être bien comprise, mais aussi continuellement ajustée et approuvée par les membres (faire des synthèses, ramener le groupe à sa tâche, favoriser la confrontation des idées, solliciter des infos, des idées, des directions à prendre, etc.).</p> <p>9. Fonction de soutien affectif. Consiste à s’occuper du développement des relations entre les membres, du maintien d’un climat affectif favorable à la démarche du groupe et de la résolution des conflits (empathie, respect, chaleur, encouragements, faire part de ses propres sentiments, humour, etc.).</p> <p>10. Fonction d’évaluation. Celle-ci consiste à évaluer les processus individuels, interactionnels et de groupe, la productivité, l’engagement dans la vie du groupe (membership), les postures d’adultes en formation, le niveau d’atteinte des compétences par le collectif, etc.</p>
--	---

3.3 Les postures et/ou compétences

Nous entendons, ici, les attitudes, les comportements, les réflexions, une façon de communiquer, de nous tenir face à l’étudiant-e, face à nous-même, etc., dans les fonctions demandées afin de remplir notre mission de formation inscrite dans une orientation de pédagogie active.

La première chose qui nous semble importante à relever ici, paraphrasant Meirieu (2005), est bien de passer de celui-celle qui transmet tout à celui-celle qui va aider à apprendre. Pour cela, il faut tout d’abord rencontrer, laisser se dire l’étudiant-e en faisant preuve d’une réelle curiosité, intérêt à le-la découvrir dans « sa » singularité de son parcours de formation, de son parcours professionnel, de sa motivation aussi à se former dans ce champ particulier, la conduisant jusqu’à nous. Cette singularité s’inscrit bien évidemment dans un parcours de vie tout aussi singulier (Tschopp). Il s’agit alors d’entendre ce qui, dans ce parcours, cette fois-ci, pourrait entraver ou être une force dans la démarche qu’il-elle est en train d’entreprendre.

Cet accueil de la singularité est clairement restreint par le cadre institutionnel (exigence attendue dans un laps de temps donné) dans lequel l’étudiant-e s’engage librement. Cette constatation nous oblige à intégrer dans cette posture d’accueil, des postures plus incitatives et expertes permettant l’atteinte du niveau de compétences exigées pour l’obtention du diplôme. Ces dernières

doivent être endossées visiblement et avec finesse selon les ressources et les capacités du groupe et/ou de l'étudiant-e. Il s'agit bien au fond d'un va-et-vient quant à la visibilité des postures, tout en étant vécues en permanence et en même temps. Nous sommes bien, comme nous le dit Meirieu (id.), dans une relation asymétrique qu'il s'agit d'assumer continuellement : le-la formateur-riche et le-la formé-e. La question essentielle est bien de savoir comment habiter cette asymétrie. La conscience des responsabilités du-de la formateur-riche est donc essentielle. Elle se construit entre autres par une pratique réflexive entre pairs avec certains des moyens développés dans la suite de ce travail. Cette condition préalable à toute pratique professionnelle est indispensable dans la construction de la relation pédagogue - étudiant-e.

Un contrat pédagogique définissant les responsabilités du-de la FA et du groupe et ou de l'étudiant-e permettrait de rendre visibles et tangibles les engagements pris dans de cette relation. La base même de ces engagements est, citant Perrenoud, 2004, bien celle d'être au service du processus de formation de l'étudiant-e, corollairement au service du processus de formation du groupe également.

L'identification des processus en cours nécessite une posture d'observateur-riche et des compétences spécifiques en communication centrée sur la personne/groupe (reformulation, écoute active, en prise avec sa manière d'apprendre).

Tous les auteurs parcourus s'accordent à dire que, pour accompagner une étudiant-e ou un groupe dans son processus de formation, il est nécessaire d'être un-e praticien-ne réflexif-ve. Comme attendu de la part des étudiant-e-s, les FA se doivent de questionner leurs actions, leurs interventions, leurs résonances, leurs liens aux personnes en formation et à leurs collègues, leurs postures, etc. autant dans une auto-évaluation que dans un échange avec ses pairs. Ils doivent tout particulièrement être attentifs aux enjeux liés à la communication, en général.

Par ailleurs, le-la FA doit être conscient que l'engagement dans ce type de fonction n'est de loin pas neutre sur le plan psycho-affectif. Il-elle se doit d'être prêt-e à remettre en question une identité professionnelle en construction permanente, parallèlement avec celle des étudiant-e-s qu'il-elle accompagne. Pour paraphraser Rogers (1968), un des indicateurs de la qualité relationnelle pédagogique ici sera l'évolution positive tangible qu'une relation étudiant-e/FA produira sur les deux protagonistes autant sur des niveaux personnels que professionnels. En effet, à part la confrontation à certaines limites que toute relation pédagogique connaît et demande de dépasser, cette posture accompagnante, nous entraîne, plus personnellement cette fois, dans des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels. Ceux-ci, décrits par la clinique psychanalytique, peuvent sans autre se calquer sur des pratiques pédagogiques (Tschopp & Stierli citant Cifali, 2014). Les postures d'accueil couplées à la posture d'autorité sont deux conditions essentielles (Assoum, 2006) permettant, en effet, à ces phénomènes de prendre leur place. Notez-bien ici, qu'il ne s'agit pas de lutter contre ces vécus mais au contraire de les appréhender

comme un matériel qui permet de comprendre ce qui est en jeu dans la relation. C'est cette élaboration, cette compréhension, grâce au groupe de pairs ou d'un regard extérieur, qui va permettre de rester à la bonne distance dans la relation pédagogique. Le risque étant de ne plus être au service du processus de formation mais de compenser à perte ou de nourrir un manque affectif qui trouve ses racines dans des relations bien plus archaïques et qui ne peut être résolu que dans un travail personnel en psychothérapie. Nous ne sommes pas et ne pouvons pas être ni des thérapeutes ni des patient-e-s dans un cadre pédagogique.

3.4 Dans quels espaces ?

Comme annoncé en page 1, la posture endossée par le-la FA sera particulièrement pertinente dans une pédagogie active. Celle-ci regroupe essentiellement 3 approches, soit :

- **La pédagogie par projet**, c'est-à-dire une pédagogie qui vise la réalisation d'apprentissages au travers d'une production concrète (individuelle ou collective). Elle vise l'implication de l'apprenant-e dans l'acquisition de savoirs nécessaires dans la construction de son projet. La motivation de l'apprenant-e est au cœur de cette méthode.
 - **L'apprentissage expérientiel**, où l'étudiant-e se forme à partir d'expériences qui ne sont pas nécessairement réelles. Les compétences sont prédéfinies et en lien avec le problème posé et les objectifs d'apprentissage sont définis par l'intervenant-e (Bourachnikova, Merdinger-Rumpler, 2019).
 - **L'apprentissage par l'action**. L'expérience, cette fois, est réelle et les objectifs apparaissent à partir des besoins du terrain, grâce aux difficultés que l'étudiant-e va rencontrer dans sa pratique.
- Notons bien que ces approches nécessitent toutes une pratique réflexive.

Ces orientations pédagogiques et le descriptif de fonction inhérent, nous amènent à affirmer, en concordance avec la grande partie de la bibliographie consultée, de manière très claire la nécessité que la personne en charge de l'accompagnement des projets, soit le-la FA d'un groupe. C'est-à-dire qu'il-elle encadre l'entièreté du processus de formation dans les différents espaces décrits ci-dessus ainsi que lors de l'évaluation du parcours, visite de terrain, lien avec le-la FPP, etc.

3.5 Les besoins et les moyens

Le descriptif des fonctions ainsi que les postures et compétences identifiées nous amènent à nommer les besoins et les moyens, pour l'équipe de l'esede, pour assumer le rôle de FA.

Il nous apparaît que la première étape pourrait être un bilan de compétence sur la base de critères à définir, permettant ainsi à chacun-e d'identifier les forces et

les manques en présence. Ceci se ferait dans le cadre d'une auto-évaluation et d'une évaluation effectuées en présence de la-le responsable des plans d'études. De là, nous pouvons définir 3 grands domaines de formation :

- en accompagnement (par ex. : Marco Allenbach, Geneviève Tschopp, Maela Paul)
- en dynamique des groupes (par ex. Marc Thiébaud)
- en constitution d'un portfolio (Mireille Snoeckx)

Par ailleurs, ces orientations pédagogiques nécessitent que le-la FA soit une praticien-ne réflexif-ve. Il est incontournable qu'aient lieu des groupes d'analyse de pratiques animés par des personnes extérieures à l'esede, dans un but de nous former et d'augmenter la qualité de nos pratiques afin que nous puissions à moyen terme mettre sur pied des groupes d'Intervision.

4 Conclusion :

Ce travail de réflexion, de construction autour de la pédagogie active et du rôle du-de la FA met en lumière la complexité de cette approche. En effet, comme nous l'avons exploré, les ressources à mobiliser sont multiples, se situent à plusieurs niveaux avec des enjeux spécifiques (individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel et éthique). Le-la FA se trouve dans une recherche d'équilibre permanent entre posture d'accueil et posture d'autorité, prise en compte de l'étudiant-e dans sa singularité à l'intérieur d'un groupe avec sa dynamique singulière, relation de proximité et capacité de retrait, transfert contre transfert. Nous sommes conscients que ce dispositif est exigeant, confrontant, questionnant et par ailleurs, stimulant, nous offrant des opportunités d'expérimenter, d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, d'enrichir notre bagage professionnel. C'est également l'opportunité de grandir en équipe en développant la solidarité, la coopération, l'entraide au travers de la mutualisation des expériences, de l'analyse de nos pratiques professionnelles. Un magnifique défi à relever !

Ce travail a renforcé notre conviction que ce dispositif de formation, qui place l'étudiant-e au cœur de son apprentissage, répond d'une part, aux connaissances que nous avons sur la motivation à apprendre des adultes et d'autre part, à notre mission de former des professionnel-le-s capables d'agir avec compétence dans un champ professionnel complexe.

"Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie". (C. Rogers, 1984)

5 Bibliographie :

- ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1968). *La Dynamique des Groupes Restreints*, Paris.: PUF
- ASSOUM, L. (2006). *Le transfert*, Paris : Anthropos
- AUBRY, J.-M. (1994). *Dynamique des Groupes*, Montréal : les éditions de l'Homme
- BEAUVAIS, M. (2006), *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : Projet, autonomie et responsabilité*, 7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes » ENFA, Auzeville, Lille : Laboratoire TRIGONE – CUEEP
- MORIN, E. (2014), *La Méthode, t. 3 La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil
- MEIRIEU, P. (2005), *Aider les professeurs à se former dans et par l'implication dans un projet pédagogique collectif*.
<https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/formationmadrid.pdf>, consulté le 05.06.2021
- MERLEAU-PONTY, M. (2005), *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard
- MUCCHIELLI, R. (2000). *La Dynamique des Groupes*, Issy-Les-Moulineaux : ESF
- PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 153, 43-56
- PAUL, M., (2004), *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris: L'Harmattan
- PAUL, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. 2ème éd. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- PERRENOUD, P. (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, consulté le 08.06.2021
- PERRENOUD, P. (2004), Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement, in *La Revue des Échanges*, vol. 21, n° 2, 22-34.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé
- Potvin, P. (2016), Rôles et responsabilités en accompagnement, Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation ,
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf, consulté le 30.06.2021
- RICOEUR, P. (1994). *A l'école de la phénoménologie*. Paris: Vrin
- ROGERS, C., R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod

ROGERS, C., R. (1984). La liberté pour apprendre. Paris : Dunod

RUIZ E. (2001). *Techniques d'Animation des Personnes Âgées*, Malakoff: Jacques Lanore

SARTRE, J.P. (1996), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris: Gallimard

TSCHOPP, G. et STIERLI, E. (2014), "Posture clinique et accompagnement dans le champ de la formation", in *Le sujet dans la Cité Hors-série Actuels n°3*, [pp.217-231](#).