

Accompagnement des parcours de formation : vers l'autonomie et la transformation identitaire.

Catherine Gross

IFFP – Lausanne, Suisse

catherinegross@bluewin.ch

Résumé

En Suisse, plusieurs dispositifs de formation prévoient un accompagnement par des professionnels experts du domaine durant la formation des formateurs et formatrices d'adultes, des enseignants et enseignantes des écoles professionnelles, des accompagnateurs et accompagnatrices des terrains professionnels, des spécialistes de la VAE (validation des acquis d'expérience).

Cet accompagnement se déroule en petits groupes de personnes inscrits dans la même formation puis en entretiens individuels à la demande et en visites sur le terrain professionnel. Les formations qui en bénéficient durent entre environ une année et jusqu'à trois ans pour certaines.

Comment négocier un contrat d'accompagnement ? Quelle responsabilité incombe aux professionnels accompagnateurs pour viser l'autonomie ? Comment être avec l'Autre et parler à partir de ce qui vient de lui (M. Paul, EDUCATION PERMANENTE n° 153/2002-4) ? Comment réguler la tension entre prescription et autonomie ? Comment rendre visible l'invisible ? Comment interroger ce qui, dans le travail, fait expérience pour pouvoir agir (Y. Schwartz, L. Durrive, 2009) ? Quelle posture de médiation, quel rôle éthique facilitent l'émergence d'une transformation identitaire (N. Depraz, F. Varela, P. Vermersch, 2011, p.153) ?

Cette communication souhaite mettre en lumière les chemins d'accompagnement menant à l'autonomie et à une transformation identitaire.

Mots clés :

Accompagnement collectif et individuel – responsabilité – posture – éthique – médiation

Références bibliographiques

Schwartz, Y., Durrive, L. (sous la dir.), (2009) L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine, Toulouse : Octarès Editions.

Depraz N., Varela F., Vermersch P., (2011) A l'épreuve de l'expérience. Zeta Books, Bucarest.

Vermersch P., (2014 – 8^e édition) L'entretien d'explicitation. ESF.

Rywalski P., (2013) La conception de dispositifs de conseil et d'accompagnement : entre bricolages et dilemmes. Education permanente, hors série IFFP, Paris.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G. et Scheller L., (mis en ligne le 01 mai 2000 URL : <http://pistes.revues.org/3833>)

« Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*

Cifali M., André A. (2007) Ecrire l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. PUF.

Perrenoud P.,(2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF.

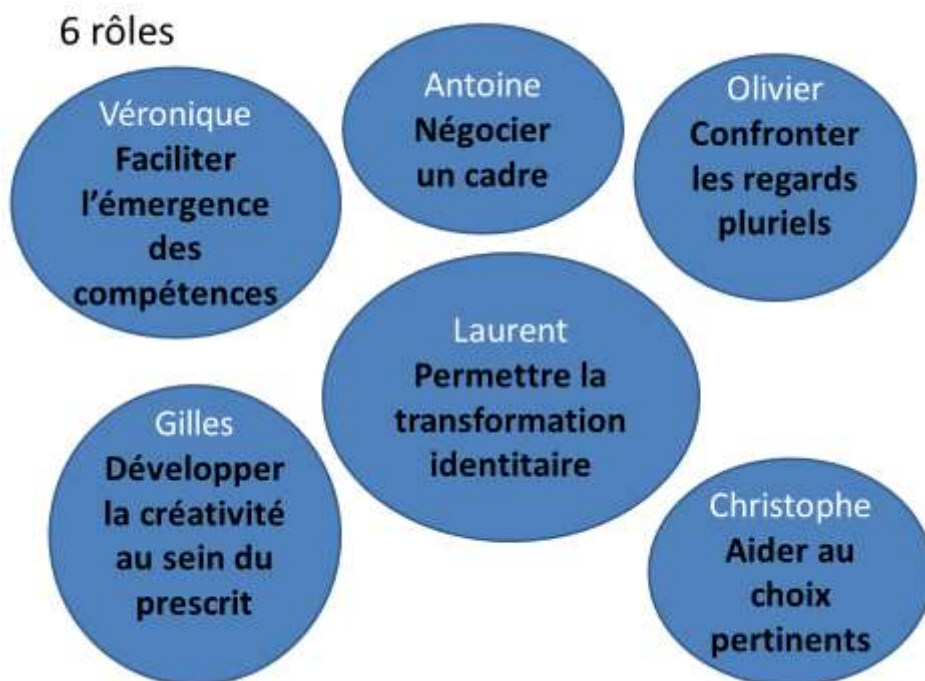
Beauvais M. (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *L'Harmattan*.

Paul M. (2004) L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. *L'Harmattan*.

A l'Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle (IFFP), je suis maître d'enseignement et formatrice. Cela implique que je travaille avec différents types de publics en formation : les formateurs et formatrices d'adultes, les enseignants et enseignantes des écoles professionnelles, les spécialistes en reconnaissance et validation des acquis d'expérience, les mentors accompagnateurs sur les terrains des personnes en formation (écoles professionnelles, institutions sociales).

Outre des formations que j'anime dans ces champs de formation, je me suis spécialisée dans l'accompagnement des parcours de formation. A ce titre, je souhaite partager ici mon expérience qui ne cesse d'évoluer vers la recherche permanente de la cohérence entre valeurs, objectifs et action. A travers l'exposé de situations vécues, je mets en lumière les divers chemins d'accompagnement. Ils varient en fonction du contexte, du type de public, des besoins et des attentes institutionnelles autant que personnelles.

J'ai choisi six situations de travail qui illustrent six rôles différents dans le champ de l'accompagnement et qui visent l'autonomie et la transformation identitaire.



Chaque personne est une porte ouverte sur un autre monde.

Accompagnement individuel pour un dossier de compétences à prouver

Public : spécialiste en Reconnaissance et Validation des Acquis d'Expérience (RVAE)

Véronique est, comme moi, passionnée d'art. Pour cette raison, nous avons tissé un lien un peu particulier. Véronique est experte en VAE (validation des acquis d'expérience) dans mon Institution, l'IFFP et elle est une collègue. Elle suit une formation de spécialiste VAE afin d'obtenir un titre reconnaissant ses compétences. Un des modules de cette formation exige qu'elle effectue un dossier des expériences vécues en VAE. Ce dossier se base sur une grille des compétences attendues. Elle pense qu'elle n'a pas de situation en lien avec ce qui est attendu d'elle.

Mon travail est de l'accompagner individuellement pour l'aider à faire émerger les situations visibilisant les compétences attendues listées dans la grille de référence. Mon but est de la rendre autonome dans le travail à effectuer.

Comment amener la personne à évoquer et à faire émerger ses compétences dans les situations professionnelles vécues ? Comment viser l'autonomie au-delà de la prescription ?

Pour commencer cet accompagnement, j'ai demandé à Véronique de m'exposer en quoi la grille des compétences attendues ne peut correspondre aux différentes situations professionnelles vécues. Cette entrée en matière favorise l'émergence des peurs et des doutes, la minimisation d'un parcours professionnel, les croyances en un attendu inatteignable. Une fois ce chantier déblayé, le travail des liens entre parcours professionnel et compétences à prouver a commencé. Point après point, nous avons revisité la grille des compétences attendues avec des questions. Par exemple, Véronique ne trouvait pas de situations pour illustrer la compétence « collaborer avec des Institutions, des professionnels impliqués dans le champ de la Validation des Acquis ». Mes questions « pour quelle Institution travailles-tu ? Qui est venu te chercher ? Dans ton travail d'experte, as-tu des collègues ? Quelles sources et ressources éclairent ton travail d'experte en Validation des Acquis ? Existe-t-il des séances entre pairs ? ». Par ces questionnements, Véronique a pris conscience de tous les acteurs qui gravitent autour de son travail d'experte. A travers cet accompagnement, elle a dressé en toute autonomie, un inventaire des situations prouvant ses compétences.

Dans ce travail, je m'appuie essentiellement sur l'entretien d'explicitation qui favorise « la prise de conscience, l'aide à l'appropriation de l'expérience » (Vermersch, 2014, p.23)

Véronique : « **Point après point, Catherine a questionné mes situations. Elle a creusé les « QUI », les « COMMENT », interrogé les acteurs de mes champs de travail, les processus, interpellé mes choix, mes stratégies. Elle m'a aidée à repérer puis à creuser les compétences attendues.** »

Analyse de pratiques professionnelles en petits groupes

Public : spécialistes en Reconnaissance et Validation des Acquis d'Expérience (RVAE)

Pour les analyses de pratiques professionnelles, le groupe que j'anime compte entre 6 et 8 personnes en formation. Mon travail est de créer un cadre appelé charte offrant à chacun un espace de confiance suffisant pour pouvoir dérouler puis analyser en toute authenticité des situations vécues. Ces situations peuvent être de différents ordres : entretien d'explicitation, présentation d'un dispositif de VAE, accompagnement d'un dossier à réaliser, expertise d'un dossier avec un collègue. Toutes situations rencontrées en Reconnaissance et Validation des Acquis d'Expérience, RVAE.

Comment négocier une charte ? Comment faire définir très précisément ce que recouvrent les termes, aborder la question des valeurs, mettre en évidence l'évolution possible de la charte, renégocier l'acceptation ou la redéfinition de celui-ci à chaque séance ?

Quel rôle éthique ?

Lorsque je fais des analyses de pratiques professionnelles, je commence par négocier un cadre, appelé « charte ». Les analyses des pratiques professionnelles supposent de multiples engagements de la part des personnes, avec des enjeux, des informations dont les personnes n'ont pas encore conscience. Ce sont des prises de risques. Mon souci éthique est de prendre soin des personnes, de leur laisser la liberté des limites des investigations dans l'analyse. La charte est négociée dans une approche approfondie. Par exemple, « comment se traduit ce que tu nommes « acceptation de l'autre » ? Quels exemples, quelles valeurs peuvent illustrer ce point ? »

Puis un tour de table valide ou non l'inscription de « l'acceptation de l'autre » dans la charte. Chaque fois que je retrouve le groupe pour une séance d'analyse de pratiques professionnelles, nous commençons par reprendre la charte et vérifions qu'elle est toujours adéquate. A la fin de chaque séance, nous la reprenons également, vérifions qu'elle a été respectée et validons son bien-fondé, ajoutons un point si nécessaire. Nous avons convenu de ce mode de faire dès la première séance ce qui a donné sens aux engagements de chacun dans un véritable contrat ou charte.

L'éthique est une préoccupation constante dans mon travail d'analyse des pratiques professionnelles : la responsabilité de l'autre et ce, sans en « attendre la réciproque » (Lévinas, 1982, p. 95) ; le principe de retenue et la pratique des silences pour laisser à chacun l'espace et le temps pour penser, revisiter, interpréter, réinventer, faire émerger ; le principe du doute faisant usage de ma propre remise en question, de mon propre désordre conflictuel tout en accueillant les doutes de la personne accompagnée. « Faire le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance » (Philippe Perrenoud, 2001)

Antoine fait partie d'un groupe d'analyse de pratiques dans la formation en RVAE. Il est affecté d'une maladie qui l'oblige à se déplacer avec une canne et qui freine certaines de ses activités. Il est ambulancier mais ne peut plus exercer et projette de mettre en place un parcours de VAE pour des ambulanciers français. Dans le Jura suisse, il y a trop peu d'ambulanciers suisses et les Institutions font appel à des frontaliers français dont la formation n'est pas reconnue en Suisse. La VAE offrirait la possibilité à ces frontaliers de faire reconnaître leurs compétences en Suisse. C'est la raison pour laquelle Antoine suit la formation de RVAE afin de piloter le projet.

« Les chartes sont toujours les mêmes, confidentialité et respect. Catherine nous a fait y réfléchir, donner des exemples, faire des liens avec nos valeurs. C'est une vraie charte qui nous implique à chaque séance. »

Accompagnement individuel ou en petits groupes dans un dispositif de Validation des Acquis d'Expérience (VAE) pour préparer un dossier ciblé de compétences

Public : enseignants des écoles professionnelles

Christophe est enseignant dans une école professionnelle depuis plus de 5 ans. Je l'ai connu dans une autre formation qu'il a suivie et que j'animais il y a quelques années.

Plutôt qu'un parcours classique de formation pédagogique en 2 ou 3 ans pour obtenir le titre pédagogique requis, il a choisi le parcours de VAE. Ce parcours implique plusieurs modalités pour prouver ses compétences, dont un dossier conséquent décrivant des situations prouvant ses compétences.

Mon travail se fait avec un petit groupe puis individuellement. Il s'attache à aider sans imposer à choisir les situations, à les décortiquer et à visibiliser les compétences attendues, à faire émerger l'invisible, à nommer les gestes, à identifier les stratégies pédagogiques. Je vise l'autonomie dans le choix des situations et dans la présentation de celles-ci.

Quelles stratégies de questionnements pour faire émerger les pratiques, pour nommer les gestes, les choix, les rôles ? Comment rendre visible l'invisible ?

Lorsque j'accompagne les enseignants qui vont présenter un dossier ciblé de compétences, je commence par les questionner sur ce qu'ils pensent bien réussir dans leur enseignement. Par exemple « je sais bien accueillir les nouveaux élèves ». Mon questionnement est de type « qu'est-ce qui te fait dire cela, comment t'y prends-tu, qu'observes-tu dans la classe, qu'as-tu fait de particulier ce jour-là, qui a pris la parole, qu'est-ce qui t'a amené à choisir cette méthode, quelles étaient les réactions de tes élèves ? ». Ce type de questions favorise la réflexivité. Il fait émerger l'invisible « je serre la main des élèves quand ils arrivent, je n'avais jamais réfléchi à ce que cela implique pour eux et pour moi ». Je questionne également en miroir. « Beaucoup d'attention de la part de tes élèves dis-tu ? » « Oui, je constate qu'ils ne parlent plus, qu'ils me regardent ... » Cette pratique permet à l'enseignant de développer son point de vue, de s'arrêter pour le préciser, le revisiter et en découvrir les invisibles. « Je n'avais pas pris conscience, je peux maintenant mettre des mots plus précis sur ce que je fais, sur comment je le fais, sur pourquoi je le fais, sur mes rôles d'enseignant. »

Ce travail d'accompagnement nécessite d'être très au clair avec ce qui est attendu dans le dossier ciblé (responsabilité du mandat), de s'éloigner du prescrit sans le perdre de vue pour offrir un espace ouvert à toutes les pratiques d'enseignement, d'être centré sur l'Autre dans toutes ses dimensions et « parler à partir de ce qui vient de lui » (Paul M., 2004).

Christophe : « **Par des questions miroir, Catherine a rendu visible ce que je faisais par intuition, par habitude mais sans pouvoir nommer mes gestes, mes méthodes, ma façon de gérer la dynamique d'un groupe** »

Accompagnement des mentors en petits groupes

Public : mentors, accompagnateurs de terrain auprès des personnes en formation

Olivier est enseignant professionnel depuis plusieurs années. La direction de son école lui a demandé d'être mentor, cela signifie accompagner des enseignants qui sont en formation pédagogique durant leur parcours de formation, visiter leurs cours, discuter avec eux de nouvelles méthodologies, préparer des examens etc... Olivier est toujours le premier à arriver à ces séances qui comptent de 5 à 8 mentors en formation. Il aime bien parler un moment seul avec moi.

Mon travail consiste en une forme de médiation entre les apports théoriques de la formation de mentor et la réalité des terrains des écoles, « l'accompagnement au transfert ». Il m'incombe de faciliter le partage des pratiques en vue de développer la réflexion, de découvrir de nouvelles stratégies de mentorat et de constituer un répertoire de bonnes pratiques.

Comment amener un mentor à se détacher d'un rôle prescriptif ? Comment interroger ce qui, dans le travail, fait expérience pour pouvoir agir ?

Etant choisi parmi les pairs, il est sous-entendu que le mentor est meilleur que les autres, qu'il sait comment enseigner, qu'il a la baguette magique de la bonne gestion de la classe.

La formation des mentors questionne les pratiques, déstabilise et provoque des conflits cognitifs importants. Lorsque, dans mon accompagnement, les mentors interrogent mon point de vue, ma vision pour tenter de valider des croyances, voire des certitudes quant aux rôles qu'ils ont auprès des enseignants en formation, je travaille sur deux registres : tout d'abord sur la vision plurielle d'une même situation, puis sur la question de la toute puissance et de la responsabilité du mentor. Ainsi se posent deux pistes de réflexion et de travail : comment croiser les regards sur une même situation afin de s'enrichir mutuellement ? Comment définir ensemble (mentor et enseignant en formation) les termes et les limites des responsabilités de chaque partie ? Je reviens ici à la notion de contrat, de charte incluant cet aspect de responsabilité qui, ici, me semble concerner les deux parties. En effet, j'ai entendu un étudiant enseignant dire « mon mentor n'était pas assez présent et c'est pour cela que je n'ai pas réussi ma visite certificative ». Une autre « mon mentor m'a toujours dit de faire ce qu'il me disait car c'était la bonne manière. Mais je n'y suis pas arrivée, avec moi ça n'a pas marché et j'ai continué à faire comme toujours ».

Ces exemples montrent bien les rôles des mentors et c'est en travaillant sur ces situations, en les décortiquant avec les regards pluriels que les mentors prennent conscience que leur travail est d'être « un révélateur plutôt qu'un transmetteur qui propose des défis tout en donnant le goût d'être » (Houde R., 2009).

Olivier : « **En questionnant ma pratique lors des accompagnements, en me confrontant aux regards pluriels de mes pairs et de Catherine je comprends mon rôle de mentor avec l'enseignant en formation. Ce n'est pas de dire comment il doit faire, mais plutôt de l'interroger sur ses expériences, sur ce qui fait expérience dans les cours qu'il donne. C'est difficile de ne pas donner de conseils, de ne pas dire ce qui fonctionne bien pour nous.** »

Visites de cours dans les écoles professionnelles

Public : enseignants des écoles professionnelles

Gilles est enseignant pour les menuisiers et les ébénistes dans une école professionnelle. Il est spécialiste du bois. Il suit la formation pédagogique d'enseignant pour pouvoir continuer à enseigner. Gilles aime partager ses expériences, même quand il se heurte à des croyances qui le freinent dans

ses leçons, comme par exemple « je suis obligé de faire une heure de théorie, même s'ils n'aiment pas, car sinon, ils n'ont pas les bases. Je ne peux pas faire autrement ». Comme il est ouvert aux suggestions et aux pratiques partagées avec moi dans le groupe d'accompagnement, il a pris de nouveaux risques dans ses leçons.

Mon travail est d'accompagner Gilles durant 3 ans, durée de sa formation à l'IFFP. Cet accompagnement a plusieurs facettes : un groupe d'accompagnement de 8 enseignants de différents domaines en formation qui se retrouvent 3 fois par année pour un atelier d'accompagnement, des entretiens individuels à la demande, des visites de cours dans les écoles professionnelles pour observer et analyser les pratiques de l'enseignant face aux élèves. A chaque moment, je m'attache à développer la réflexion de Gilles, à mettre en lien les apports théoriques de la formation et le face à face pédagogique. Mon but est la transformation identitaire d'expert du bois vers enseignant.

Comment réguler la tension entre prescription et autonomie ? Comment développer la pratique réflexive ? Quelle part de responsabilité nous incombe pour viser l'autonomie ?

Lorsque je visite Gilles dans son école et dans son cours, il prépare un canevas incluant un paramètre qu'il nomme « IFFP compatible », soit directement lié au prescrit. Le canevas est minuté, les méthodologies sont décrites, les stratégies pédagogiques identifiées, les activités de l'enseignant et des élèves sont déclinées.

Aussi, j'aime arriver un plus vite que prévu afin d'observer ce que je nomme « la vraie vie de l'enseignant ». Surpris lors d'une première visite, l'enseignant m'accueille ensuite volontiers avant le cours préparé en lien avec le prescrit. A la fin de la leçon, nous avons un entretien réflexif et analytique. Cet entretien porte autant sur cet « avant » que sur la leçon préparée en vue de ma visite. Ma stratégie vise la compréhension pour l'enseignant de la légitimité de l'ensemble de ses pratiques. La plupart du temps, cette stratégie porte ses fruits et offre à l'enseignant un espace pour évoluer dans plus d'authenticité et vers plus d'autonomie. Il se met alors volontiers « en danger » en testant de nouveaux chemins visant les apprentissages de ses élèves, en cherchant de nouvelles méthodes pédagogiques, en innovant, voire en développant sa créativité en fonction du moment et au sein même du canevas préparé. Lors de l'entretien, il peut expliciter ses choix, justifier ses stratégies, parler de son travail comme d'un constant renouvellement.

Je m'appuie ici sur « l'interrogation de ce qui, dans le travail, fait expérience pour pouvoir agir » (Y. Schwartz, L. Durrive, 2009)

Gilles : « **Les visites de cours sont des moments clés dans la formation. La grille d'observation nous oblige à un canevas de cours précis. Mais au fur et à mesure des visites, la marge de manœuvre entre cette prescription et nos choix créatifs de stratégies pédagogiques devient claire et nous permet plus d'autonomie en nous détachant de la grille.** »

Ateliers d'accompagnement en petit groupes – public : enseignants des écoles professionnelles

Laurent enseigne la micromécanique et l'électronique dans une école professionnelle. Il fait partie d'un groupe de 8 enseignants que j'accompagne durant 3 ans. Durant les ateliers d'accompagnement, il a partagé ses expériences très ouvertement et authentiquement depuis le début. Plusieurs de ses collègues lui ont demandé des conseils.

Mon travail dans les ateliers d'accompagnement vise la prise de conscience de l'identité d'enseignant. Pour cela, je mets en lien les apports de la formation et les pratiques d'enseignement, les constats et analyses qui suivent les visites que j'effectue dans les classes. Je pratique l'auto-confrontation et la confrontation croisée avec des vidéos de leur enseignement ainsi que des récits de situations professionnelles emblématiques qu'ils content lors de ces ateliers d'accompagnement. Ces apports sont analysés par celui qui les présente, par le groupe de pairs en ma présence régulant, synthétisant, complétant l'analyse. Mon but est de développer une pratique réflexive et de constituer un répertoire de bonnes pratiques en réseau de pairs.

Quelle est ma posture de médiation ? Quelle part de responsabilité m'incombe pour viser l'autonomie ? Que se passe-t-il pour qu'une transformation identitaire puisse se réaliser ?

Dans ces ateliers d'accompagnement, nous négocions tout d'abord une charte comme évoquée précédemment. Puis un cadre d'analyse. Ce cadre est celui du feed-back qui invite au non jugement, à l'observation factuelle, à la bienveillance sans complaisance, à un temps partagé de la parole. J'affiche les règles du feed-back afin de les avoir toujours en vue durant les ateliers d'accompagnement. Les vidéos peuvent être choisies en fonction de plusieurs moments d'enseignement : la rhétorique de l'enseignant et sa manière d'occuper l'espace, les interactions avec les élèves, une nouvelle méthode, une gestion de cours difficile, l'introduction à un nouveau cours, une accroche originale pour mobiliser les élèves, l'annonce des objectifs, tout moment significatif pour l'enseignant. Je suggère que l'objet de l'observation soit lié à un questionnement, à une recherche de l'enseignant, à une préoccupation ou à une réussite particulière. Les apports sont analysés par celui qui les présente, par le groupe de pairs et par moi-même. Ma présence a pour but de réguler, synthétiser, affiner et compléter l'analyse. Je suis également garante du cadre de l'analyse, cadre qui peut facilement glisser vers des jugements. Mon rôle est de rappeler les règles du feed-back. Je le fais pour éviter que l'enseignant se sente en danger en s'exposant au regard des autres devenu jugeant.

Je m'appuie ici sur « l'interrogation de ce qui, dans le travail, fait expérience pour pouvoir agir » (Y. Schwartz, L. Durrive, 2009) et je garde à l'esprit ma responsabilité de l'autre « sans en attendre la réciproque (Lévinas, 1982)

Laurent : « **Je me suis toujours réjoui des journées d'ateliers d'accompagnement car en analysant mes vidéos, en visionnant et en analysant celles des autres puis en confrontant mes pratiques à celles des autres, mon curseur a bougé d'expert technique à enseignant** ».

En résumé

« Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski, 1934/1997).

Ma pratique d'accompagnatrice est un travail permanent vers davantage de congruence. Elle s'appuie sur des principes éthiques, une responsabilité du mandat, la retenue de prescriptions, le principe du doute, la pratique de la médiation : donner sens, rendre visible, faire émerger.

Mes techniques de travail s'appuient sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014), l'auto-confrontation et les confrontations croisées (Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L., 2000) l'analyse des pratiques professionnelles (Y. Schwartz, L. Durrive, 2009), (Perrenoud P., 2001), l'écoute active (Paul M., 20014), la communication non violente (Rosenberg M., 2003).