

La question de la transmission de savoirs et l'engagement de chacun.

Quelles sont les conditions permettant cette transmission ?

Je vais surtout axer mon propos introductif à cette matinée autour des conditions de transmission. Je vais m'expliquer autour de ma position d'éducateur devenu formateur d'éduc spé à la Haute Ecole Libre Mosane-CFEL, essentiellement en Pratique Prof. Dans les conditions de transmission que je vais exposer par la suite, les référents de stage pourront éventuellement retirer quelques éléments pouvant leur servir dans l'accompagnement de l'étudiant sur le terrain de stage – ou à tout le moins de connaître mieux ce que les formateurs de PP transmettent ou non aux étudiants. Du côté des étudiants, c'est peut-être mieux comprendre le(s) sens ce que cherchent à transmettre et à évaluer comme compétences professionnelles.

Préambules

1. Comme formateur les savoirs transmis s'apparentent beaucoup à l'acquisition de compétences professionnelles qui touchent à des attitudes/postures/positions/fonctions/façons relevant de plusieurs domaines (relationnel, interventionnel, réflexif). Egalement au carrefour de plusieurs champs (physiologique, psychologique, pédagogique, technique, créatif, sociologique), les savoirs s'inscrivent dans des contextes institutionnels variés et avec des enjeux multiples et de plusieurs ordres.

Avec tout cela, le formateur se trouve aussi à transmettre des savoirs qui se donnent **et** collectivement **et** individuellement. Cette transmission se développe autour d'une démarche de formation qui vise chez l'étudiant à s'auto-approprier ces différents savoirs, lui permettant de se construire une intelligence de l'action sous la forme d'un « art de s'y prendre »¹. C'est la position que j'occupe pour le suivi de stage où 3 dispositifs de rencontre étudiant-formateur existent :

- des séminaires en gr autour de 10 étud²
- des rencontres tripartites (étud + rft stage + formateur) sous forme de partenariat

¹ Défini par J. Briciaux (2001, p. 131) comme « *cette compétence de pouvoir gérer dans l'urgence la complexité des choses de la vie. La complexité, l'ambivalence des situations rencontrées rendent ce savoir inassimilable à un simple savoir-faire-technique davantage préoccupé par le résultat à atteindre que par le sens à décrypter ou à construire* ». Cette compétence a été reprise par l'ensemble des instituts de formation tant en plein exercice qu'en promotion sociale (cfr Plateforme Form'Educ).

² Je peux éventuellement expliquer le sens de ce dispositif, mais vu qu'il n'existe pas au CPSE, je ne vais pas l'aborder.

Le séminaire est un lieu collectif d'analyse et de construction de pratiques. C'est l'occasion de penser et d'agir le métier.

L'intérêt du groupe, dimension à laquelle l'éducateur est très souvent confronté (public, équipe), se situe dans le fait qu'à partir de ce que les autres racontent, chaque étudiant est susceptible d'élaborer des liens qu'il n'aurait pas forcément effectués tout seul. En ce sens, le groupe est un amplificateur de pensées. Comme lieu de rencontre où l'on apprend, aussi bien sur le plan cognitif qu'émotionnel, il permet aussi l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie d'équipe (éducative) : écoute mutuelle, recherche de cohésion et de modalités de communication, acceptation des singularités, négociation en cas de divergences, interrogation sur les organisations et sur les fonctions de ce groupe, ...

Au delà de cet intérêt du groupe, le séminaire revêt, à mes yeux, une dimension sociale, voire politique, au sens noble du terme. Avec la montée de l'individualisation – à ce propos, B. Fourez (2004 et 2009) et J.-P. Gaillard (2009) indiquent ce passage, cette *mutation de l'individuation à l'individualisation* –, l'inscription sociale de l'individu dans un collectif tend à s'effacer; le « vivre par soi-même et pour soi-même » remplace progressivement le « vivre ensemble ». En conséquence, cet espace/temps de séminaire tente de promouvoir l'individu solidaire à la place de l'individu solitaire.

Cet espace de parole doit s'appuyer sur une ambiance – « *vivante se nourrissant avec des sentiments, avec de la parole et avec des gens qui sont là* », propos tenus par F. Tosquelles – à créer et à faire évoluer au cours des séminaires; celle-ci se doit d'être propice au non-jugement, au travail et à la coopération, sachant que chaque personne est également importante et que la tâche du formateur consiste à permettre à chaque étudiant de réussir. Dans le système de groupe qui se constitue en devant passer d'un *agrégat à un système organisé* (R. Pauzé et L. Roy, 1987), comme formateur, je veille aussi à rencontrer les « *finalités individuelles, non pas seulement comme sommation simple d'intérêts, mais aussi comme un fondement aux finalités du système et à ses règles, rôles et fonctionnement* » (G. Ausloos, 1993).

- des entretiens individuels

Ces dispositifs tentent toutefois de mettre l'étudiant en position double d'artiste/artisan et de chercheur et ce processus PP s'étale sur 3 ans en termes de progressivité dans les compétences attendues.

2. Le formateur a rarement accès en direct aux actions éducatives de l'étudiant. Le formateur reçoit essentiellement, à travers les propos de l'étudiant, un discours sur son vécu, sur sa pratique de stage. L'étudiant a également grande liberté de proposer au formateur une sélection de ses réalités professionnelles et le formateur peut aisément se retrouver avec ses réalités-là dans un contenu fragmentaire et/ou plus ou moins exact, sachant évidemment que je ne suis pas à la recherche d'une quelconque vérité dans les propos de l'étudiant.
3. Le formateur se trouve à porter la double casquette d'accompagnateur et d'évaluateur. Pour le formateur, « *la visée même de l'évaluation lui rend impossible [...moi, je dirai difficile] une attitude d'écoute authentique. Et chez l'étudiant, la peur du jugement de valeur le met sur la défensive et est [difficilement] incompatible avec la confiance qui fonde nécessairement une relation d'accompagnement* » (Faingold, cité par Brichaux J. (2001, p. 107)). Du coup, un tas de questions peuvent se formuler dans la tête du formateur comme ceci :
 - L'étudiant, répond-il « scolairement » aux commentaires, conseils, recommandations donnés par le formateur?
 - Dans quelle mesure se les approprie-t-il ?
 - Au regard de cette position d'évaluateur, n'a-t-il pas « intérêt » à « accepter » les remarques et à suivre les pistes éventuellement proposées par le formateur?

Même si cette double fonction est nommée au début de l'année et répétée dans le cours du processus formatif, il reste toujours cette zone un peu encombrée, « faussée » par l'évaluation. En même temps la formation fonctionnerait-elle en dehors de cette dualité ? L'évaluation ne sert-elle pas à donner sens et finalité à cet accompagnement ?

Démarche d'accompagnement

Après ces 3 préambules, et avant d'explicitier le comment je m'y prends dans un accompagnement formatif auprès de l'étudiant, comme la transmission de compétences professionnelles dans une formation d'éducateur spécialisé – et plus particulièrement au sein de la pratique professionnelle – se départit d'un « mode d'emploi » à appliquer sur le terrain de stage, ma démarche d'accompagnement rejoint davantage l'hypothèse d'**homologie** nécessaire entre le champ professionnel et le champ de formation. Autrement dit, la façon dont un éducateur professionnel peut se situer dans son rapport aux personnes accompagnées – dans tous les différents aspects que les pratiques socio-éducatives impliquent – doit d'une certaine manière se retrouver dans la façon dont, comme maître de formation pratique, je vais me positionner professionnellement par rapport aux étudiants et au type d'accompagnement, préconisé dans leur processus de formation. Cette homologie propose, au départ, un engagement qui se départit d'une neutralité bienveillante. Toutes ces attitudes visent à inscrire l'étudiant au centre de son processus de formation et à le promouvoir comme sujet/ acteur/auteur de ses apprentissages, mais avec cette restriction que ce sujet reste en devenir, en évolution permanente. Cette finalité émancipatrice cherche à inciter chaque étudiant à passer d'une « *attitude de transmission réceptive à celle de compréhension/mobilisation qui place la personne en position d'exploration et de réflexivité* » (M. Paul, 2004, p. 112). Ma démarche d'homologie s'arrête cependant à la nature des relations et attitudes proposées, car mon accompagnement avec l'étudiant diffère de l'accompagnement que celui-ci « reçoit »

en stage et « donne » aux personnes dont il « s'occupe » (ex : comme formateur, je ne suis pas une action au quotidien avec l'étudiant).

En résumé, cette homologie incite le formateur à créer les conditions – ici pédagogiques (cadre, dispositifs méthodologiques, ...) – pour qu'émergent, chez les étudiants, individuellement **et** collectivement, des attitudes mobilisatrices qui aiguissent leur curiosité, leur appétance ... à **apprendre** (à apprendre). Cela nécessite une démarche de transmission empreinte de continuité, mais aussi de transformation pour arriver, comme le précise R. Neuberger (2005), à une transmission **créatrice**.

Conditions d'un accompagnement formatif

a) Au départ

Pour qu'un accompagnement formatif puisse se créer, évoluer et aboutir avec une mission d'apprentissage et des exigences en termes de compétences évaluées, il importe que les conditions de travail (ambiance, cadre) soient au départ et restent pendant tout le parcours claires, cohérentes et sécurisantes.

Au départ, je tente de déterminer un espace formatif qui s'apparente quelque peu à une analyse de la demande où se définit, en dehors du déroulement de l'année, la relation et le cadre³ de la PP avec les objectifs et limites qui y sont associés. Cela signifie aussi cadrer ma position asymétrique inhérente ici à mon statut de formateur⁴, car le contexte social de l'enseignement fixe une relation de type complémentaire entre formateur et étudiant – existentiellement, le formateur est "donneur" et l'étudiant est "receveur". Néanmoins le formateur et l'étudiant se retrouvent autour d'un même but (la réussite de l'étudiant, liée à l'acquisition de compétences professionnelles).

Ensuite, toujours au début de processus formatif, dans le premier entretien individuel⁵, en vue de construire une relation⁶ d'**affiliation** qui accueille, soutient et structure, je cherche à rejoindre l'étudiant là où il est dans son processus de formation. Pour ce faire, je l'interroge à propos de ce qu'il a appris de ses anciens formateurs et de leurs manières de faire à reproduire ou non. Je l'invite à me parler à propos de ses attentes et craintes à mon égard, à propos de la façon dont il envisage mon accompagnement (attention, vigilance, à quoi ne pas toucher, ...). Je l'incite à évoquer ses « aspirations/projets » professionnels et ses ressources/compétences⁷. J'invite très rarement l'étudiant à parler de ses faiblesses car, par expérience, la liste est souvent longue et l'étudiant en parlera à un moment ou à un autre dans l'année. J'indique aussi les frontières et les limites de mon travail (par ex, énoncer ce que je peux faire, sais faire ou ne pas faire).

En résumé, dans les premiers temps de mon travail de formateur, un double souci guide mes questions, mon écoute et même mes attitudes non-verbales: permettre une rencontre singulière **et** poser un cadre de travail sécurisant et contenant,

³ Le cadre plus dans ses fonctions de balise, de direction, d'autorisation et d'ouverture que dans son volet limitatif.

⁴ L'évaluation en est un marqueur.

⁵ L'entretien se conclut par mes deux questions rituelles et conjointes : « *Que retiens-tu ? Avec quoi repars-tu ?* »⁵, questions qui me permettent d'avoir un feed-back :

➤ sur l'étudiant : reformulation et synthèse des contenus ; réponses émotionnelles ; éclairages nouveaux ; mobilisations potentielles pour lui-même et pour son stage ; que garde-t-il ou non ?; quelles sont ses « importances », ses priorités ?

➤ sur mon travail : ai-je été clair ?; poursuivons-nous les mêmes objectifs ?; quel type d'accompagnement à continuer, à explorer, à modifier ?

⁶ Si, dans l'accompagnement, la relation est première, « *elle n'est pas l'objet de l'accompagnement : elle n'en est que la condition* » (M. Paul, 2004, p. 105). La relation est donc le véhicule par lequel l'étudiant va tenter d'accéder à l'acquisition de compétences professionnelles.

⁷ Au-delà d'une compétence exigée en pratique professionnelle, le travail sur les ressources/compétences de l'étudiant lors du premier entretien est à considérer à 3 niveaux complémentaires. C'est comme une première sollicitation à décliner son identité et style professionnel. Deuxièmement, c'est inviter l'étudiant à porter un regard qui cherche d'abord à identifier chez la personne accompagnée ses ressources avant ses manques. Ensuite, c'est initier une démarche qui rejoint l'autre là où il est, et pas là où on voudrait le voir arriver.

en faisant valoir les exigences qui y sont associées en termes d'acquisitions de compétences professionnelles. Par ailleurs, d'une part, un cadre formatif clair crée et soutient la relation d'accompagnement entre l'étudiant et le formateur, mais il n'est pas suffisant si le formateur n'incarne pas, au sens de personnaliser par ses dires et par ses attitudes, ce cadre. D'autre part, au plus l'affiliation est solide et garantie par du tiers institutionnel, – ici le projet de formation d'éducateur spécialisé – au plus l'étudiant peut s'autoriser à dire, à tenter, à penser et à articuler. Ce cadre lui permet aussi d'occuper une place de chercheur, impliquant forcément tâtonnements, errements et erreurs.

b) Pendant le parcours de l'étudiant

➤ Dialectique et notion d'encadrement

L'accompagnement relationnel à inventer entre le formateur et l'étudiant se base sur un échange qui oblige le formateur à s'engager fortement dans « une **double dialectique** croisant proximité et distance avec neutralité et implication » ce qu'on a appelé « *implication distanciée* ». Dans le même ordre d'idée, la **notion d'encadrement**, rapportée par Curonici, s'appuie aussi sur une dialectique. Le formateur navigue entre constance et adaptation: constance dans le maintien du cap des attendus de formation **et en même temps** adaptation au rythme et au parcours de l'étudiant, rythme et parcours parfois discontinu, non linéaire, jalonné d'émotions (brutes et débordantes), d'événements et d'étapes qui sollicitent un réajustement permanent.

➤ 4 postures d'accompagnement

Très souvent, je me retrouve à occuper différentes **postures d'accompagnement**, dans un ordre progressif en fonction de cette visée émancipatrice :

1. Il s'avère parfois nécessaire d'afficher clairement, souvent dans les premiers temps du processus, cette fonction d' « **expertise** » pour enclencher un cheminement chez l'étudiant. Dans cette posture, je me centre davantage sur le contenu (la tâche à réaliser, les questions à poser, le problème à solutionner, les pistes à proposer,...) pour sécuriser l'étudiant, pour lui permettre d'élargir ses représentations de la réalité de l'autre (usager, groupe d'usagers, membre(s) de l'équipe, ...) et de prendre mieux part dans l'action et/ou réflexion.
2. Adopter une posture d' « **exemplarité** » comme formateur, c'est rejoindre l'idée que l'on grandit aussi par modèle identificatoire. De toute façon, à notre insu, en tant que formateur, nous influençons les choses et contribuons souvent par nos attitudes analogiques à proposer ce qui nous « traverse ». Sans vouloir inciter l'étudiant à « copier-coller » ce que j'aurais fait dans des conditions semblables, cette posture peut aider l'étudiant, par imitation, à s'essayer, s'impliquer, s'y prendre avec plus de confiance et d'aisance, dans une forme certes plus applicationniste, « scolaire » que co-constructive.

Dans ces deux premières postures, en prenant une métaphore d'alpinisme, je me retrouve premier de cordée conduisant l'étudiant vers les sommets de l'éducation spécialisée, lui proposant divers moyens de mieux grimper.

3. Dans un rôle de « **relais** » – on passe d'une approche d'*expert* à celle de *facilitateur* (M. Paul, 2004, p. 111) – entre l'étudiant et le terrain de stage, entre l'étudiant et le groupe d'étudiants, entre l'étudiant et la formation, entre l'étudiant et son fonctionnement personnel et professionnel, je tente de me positionner comme tiers pour permettre à l'étudiant de prendre lui-même position. Sans que j'intervienne comme médiateur, il s'agit de soutenir l'étudiant dans le « comment s'y prendre », moins pour résoudre le problème, même clairement posé, que pour problématiser une situation éducative. A travers cette démarche, je vise à faciliter, favoriser, inciter, plutôt qu'à

décider, prescrire, imposer, résoudre. Avec la métaphore de l'alpinisme, c'est me retrouver davantage à côté de l'étudiant, chacun cherchant un chemin, une voie pour accéder aux cimes qui correspondent aux compétences professionnelles évaluées dans la formation.

4. Ma posture de « **passer** » cherche à faciliter chez l'étudiant une démarche où il se définit comme futur éducateur réflexif et interactif qui connaît ses ressources et limites professionnelles. Cet accompagnement se traduit par le souci de renvoyer l'étudiant à lui-même, pour se confronter à l'autre, pour assumer ses choix, pour asseoir sa responsabilité, pour utiliser au mieux ses qualités et sa créativité. In fine, c'est pour moi occuper une position de soutien sous forme d'un retrait progressif, laissant la place à l'autre pour s'autoriser, se sentir reconnu. C'est plus "permettre" que "dire". Ce retrait abandonne progressivement l'idée de transmission première de savoirs, d'expériences, d'attitudes et vise à proposer à l'étudiant de se mettre plus dans un rôle de « chercheur » qui tente de développer d'abord et d'affirmer ensuite son projet professionnel ainsi que son positionnement professionnel. Par là, je permets à l'étudiant de s'émanciper de la relation d'accompagnement. Pour reprendre la métaphore de l'alpiniste, c'est l'étudiant qui se trouve comme premier de cordée et moi, derrière, je le questionne sur ses décisions, en réclamant l'explicitation des sens de celles-ci quant à la voie à suivre.

➤ 2 compétences

Avec ces quatre postures, je relève deux types de compétences que je suis, continuellement et à des degrés variables, invité à mobiliser : relationnelles (accueillir, sécuriser, encourager, mettre en confiance, soutenir, suivre,...) et pédagogiques (conseiller, montrer, guider, éclairer, orienter, transmettre, évaluer,...). Ainsi, cela m'oblige à exercer différentes attitudes et connaissances qui sont adaptées le plus adéquatement possible à l'étudiant, comme personne sujet et en devenir, dans un contexte de formation professionnalisante. Cela signifie adopter une double attitude sous forme d'une constante tension dialectique: une attitude d' « **être avec** » et une attitude d' « **effacement** » qui consiste à ne pas dire ni faire à la place de l'étudiant. Cela passe aussi par savoir jusqu'ou accompagner et par savoir tantôt conforter, tantôt confronter l'étudiant pour lui permettre, dans une homologie au métier d'éducateur, de prendre position tout en donnant position à l'autre (usager, membre de l'équipe dans une rencontre de sujet à sujet).

Les pièges à éviter

1. **formes d'alliance et de dysqualifications** à l'égard de l'étudiant ou de l'institution.
2. Eviter toute connotation potentielle : le bon formateur professionnel qui nourrit les étudiants de bons savoirs et de pratiques judicieuses, augmentant ainsi, par effet de balancier, l'incompétence des étudiants ... pour confirmer ensuite un sentiment d'impuissance chez le formateur, et aboutir chez l'étudiant à sa déresponsabilité et à sa dépendance par rapport au formateur. Cela nécessite de tenter d'éviter de combler les "manques" de l'étudiant.
3. Etre dans une **conception idéale du métier d'éducateur**, en regard de ma propre expérience, oubliant que l'étudiant est à l'aube de son identité professionnelle, qui réclame une certaine maturation. Contamination émotionnelle, protection voire surprotection
4. Dans le métier, l'éducateur « *met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses représentations* » (J. Rouzel, 1997, p. 11), engageant, non pas sans risque, sa personne dans les systèmes interactionnels auxquels il est confronté. L'éducateur est affecté par ceux-ci et en conséquence, il a à interroger son propre rapport à l'autre, en

lien avec son contexte professionnel (mandat, missions, cadre institutionnel). En conséquence mon travail ne va pas centrer sur le fonctionnement de l'étudiant ainsi que sur ce qui lui fait éventuellement problème personnellement. En recadrant l'étudiant vers des objectifs de formation et des attendus fondamentaux du métier, ma position comme formateur est de lui permettre non seulement de comprendre les implications et les effets de son fonctionnement en regard de l'autre (usager, collègue, institution). C'est aussi voir en quoi son problème peut être ou non un levier pour l'autre dans un travail d'éducateur. C'est ainsi permettre ce passage d'un fonctionnement personnel à un fonctionnement professionnel.

Conclusions

Le formateur transmet aussi, au-delà de savoirs professionnels, des désirs, des projets, des valeurs, des croyances, des habitudes, des rituels et du cadre qui dépassent l'espace de formation. En être conscient car « *rien ne se transmet qui ne fasse sens* » (Vaillant M., « *Identités, filiation et alliance* ») pour que cette transmission ne devienne une charge pour l'étudiant en imposant, même inconsciemment, des normes et des attitudes à connotation morales et instrumentales. Pour contrebalancer ce risque, il est nécessaire que l'étudiant reçoive de la part du formateur des autorisations qui doivent servir à ouvrir à cette transmission créatrice, décrite par Neuberger. Celle-ci permet de voyager le plus librement possible entre cette tendance au maintien, à la perpétuation, à la permanence, à la continuité, à la loyauté, à la fidélité, **et** cette tendance à l'innovation, au renouvellement, au changement, le tout dans une démarche transformatrice et d'équilibre sans cesse à 'renourrir' en fonction des circonstances et des contextes rencontrés (Ausloos, 1981). Ces autorisations se situent dans la transmission de modalités et qualités émotionnelles et relationnelles déterminantes. Elles donnent à la personne le 'pouvoir' de se libérer, éventuellement, de l'héritage et de le faire évoluer. Pour conclure, « la transmission, c'est la transmission de la capacité de transmettre » (Neuberger R., 2005).

Bibliographie

- Bounafaa N., Degée C., De Jonghe A., Dethier A., Dubois L., Henrothay Ch., Lamber L., Lempkowicz N., Logjes S., Mathieu C., Somville C., Spauwen S., Vandermeulen C., 2009 « L'accompagnement en éducation spécialisée : c'est quoi ?, c'est pour quoi ? », *L'Observatoire*, n°63, p. 55 – 63.
- Brichaux J., 2001, « *L'éducateur spécialisé en question(s)* », Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Caillé P., 2007, « *Voyage en systémique* », Paris, Fabert.
- Calicis F., 2006, « Intérêt de l'utilisation des objets flottants dans l'approche des pans les plus douloureux des patients et de leur famille », *Thérapie Familiale*, vol 27, N° 4, p. 339 – 360.
- Capul M., Lemay M., 2002 « *De l'éducation spécialisée* », Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Compennolle Th., 1991, « 16 commandements du thérapeute bloqué », notes prises par Meynckens M., congrès Lyon.
- Curonici C., Joliat F., McCulloch P., 2006, « *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école* », Bruxelles, De Boeck.
- Cyrulnik B., Elkaïm M., sous la direction de Maestre M., 2009, « *Entre résilience et résonance* », Paris, Fabert.
- Davagle M., Gilles M., Huvelle F., Vanhaverbeke J., Van Hoye P., Wacquez J., Wautier D., 2008, « Les carnets de l'éducateur : exploration de la profession », Marchienne, asbl 'Rhizome'.
- Gaillard J.-P., 2009, « *Enfants et adolescents en mutation* », Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Ion J., 1997, « *Engagement public et exposition de la personne* », Editions de l'Aube.
- Meynckens-Fourez M. et Henriquet-Duhamel M.-C., 2006, « *Dans le dédale des thérapies familiales* », Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Meynckens-Fourez M., Vander Borgh C., Kinoo P., (sous la direction de), 2011, « *Eduquer et soigner en équipe – Manuel de pratiques institutionnelles* », Bruxelles, De Boeck.
- Neuberger R., 2005, « *Le mythe familial* », Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Paul M., 2004, « *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* », Paris, L'Harmattan.