

Dialogue à quatre mains

Par Dragana Huguenin, éducatrice et FPP, et Pauline Schellenberg, éducatrice récemment diplômée

Lorsque nous avons lu que ce numéro de la *Revue [petite] enfance* allait porter sur l'accompagnement des étudiant·es se destinant au métier d'éducatrice, nous avons immédiatement saisi cette jolie occasion d'écrire un article à quatre mains. En effet, nous avons vécu une très belle rencontre intellectuelle et humaine dans le cadre professionnel que constitue le tutorat FPP¹/apprenant. Nous avons donc eu envie d'apporter un témoignage de notre expérience, qui peut-être a été exceptionnelle.

Ajoutons que, depuis la rentrée d'août 2021, nous sommes devenues des collègues, nostalgiques de ce luxe cognitif que constituent les entretiens de suivi. Écrire ensemble nous paraît donc pouvoir représenter à point nommé une forme de rituel de passage, permettant à chacune d'abandonner son ancien rôle et d'endosser son nouveau statut, dans une relation de coopération. ▲

La rencontre

Le suivi a débuté par une rencontre que l'on pourrait qualifier d'artificielle, car exigée par le plan d'études cadre (PEC)². Cette mise en lien a défini nos rôles afin de mettre en scène une improvisation nous invitant à construire une « pièce » au fil du temps. Dès lors, tout au long du processus de transmission des savoirs, nos positionnements se sont modulés en fonction de nos capacités d'adaptation et d'assimilation. Cette expérimentation a permis de mettre en lumière nos forces et nos peurs. Il nous paraît également important de souligner que nous avons beaucoup ri, à la fois ensemble et de nous-mêmes : l'humour est un ingrédient indispensable au processus de formation. Il permet de dédramatiser bien des situations et de prendre du recul par rapport à des événements parfois difficiles et complexes!

1-Formatrice à la pratique professionnelle.

2-Plateforme suisse des formations dans le domaine social (novembre 2006), *Plan d'études cadre PEC. Educatrice de l'enfance ES. Educateur de l'enfance ES.* http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/pec_ece_2006_11_30.pdf

▲ Le triangle pédagogique³

Au fil des réunions hebdomadaires s'est tissée une relation de confiance, indispensable à la création d'un partenariat. Dans notre cas, celui-ci s'est mué en mentorat⁴, où l'admiration de l'étudiante pour le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de sa FPP prenait une place importante. Cette dernière s'est appuyée sur cette confiance avec la sagesse de son expérience de formatrice, sans prétention et avec humilité.

Pour ce faire, la FPP a proposé un voyage, passant par des mises en situation invitant l'apprenante à dessiner son propre chemin, au-delà des savoirs déjà acquis en formation. A ce stade, la posture et l'engagement de la FPP ont été fondamentaux dans la création du désir d'apprendre de l'étudiante. Si l'on se réfère à Meirieu⁵, cet investissement a permis de créer des « situations-problèmes » amenant l'apprenante à abandonner ses certitudes, ses acquis (le savoir appris) pour se placer en posture de recherche ouvrant des horizons nouveaux. Autrement dit, et en prenant appui sur les idées d'un

auteur plus antique, on peut avancer qu'une posture de « non-savoir socratique »⁶ s'est mise en place : l'étudiante ne savait qu'une seule chose, à savoir qu'elle ne savait rien !

Par conséquent, pour le ou la FPP, on peut dire qu'il existe bel et bien une tension entre les savoirs transmis à l'apprenant·e dans l'école professionnelle et le savoir diffusé dans le monde du travail : cette contrainte se situe précisément dans ce mouvement nécessaire qui consiste à permettre à l'étudiant·e de désapprendre pour pouvoir apprendre.

Illustrons ce processus de « désapprentissage » par l'exemple suivant : selon les cours de psychologie dispensés dans l'école professionnelle, il est important que les EDE contribuent à développer l'estime de soi des enfants. Pour ce faire, on peut développer l'identité positive des petits – en aidant notamment l'enfant à nommer et à prendre conscience de ses émotions – et leur sentiment de sécurité – en reconnaissant leurs besoins⁷.

Par conséquent, lorsqu'un enfant de 3 ans et demi, que nous

3-Apprenant·e, savoir, formateur·trice.

4-Selon le Petit Robert, le mentor est un guide, un conseiller sage et expérimenté.

5-Bonnet, Cédric (2017), « Apprendre... oui, mais comment ? », *Note de lecture*, https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/botellerie/wp-content/uploads/sites/46/2017/07/NDL_Apprendre_Oui_Mais_Comment_C-Bonnet-5.pdf

6-Hadot, Pierre (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris : Gallimard, p. 49.

7-Papalia, Diane E.; Martorell, Gabriela (2018), *Psychologie du développement de l'enfant*, Montréal : Chenelière Education, p. 203.



La loi de la jungle – Collectif CrrC

▲ nommerons Pierrick, présente des difficultés lors de la séparation avec sa mère, l'EDE en formation tente de mettre des mots sur ce que peut ressentir l'enfant : « Tu es triste et un peu fâché, parce que tu voulais rester avec maman ? Tu n'avais pas envie qu'elle parte ? » Pierrick s'apaise un peu et répond par l'affirmative. L'étudiante lui propose ensuite un câlin (accepté) et garde l'enfant sur ses genoux.

Toutefois, lors de l'entretien de suivi, la FPP reviendra sur cette situation et fera prendre conscience à l'étudiante qu'elle n'a finalement pas aidé Pierrick à sortir d'une posture anxieuse et triste. Verbaliser les émotions et les besoins de l'enfant, c'est bien, mais cela ne suffit pas. Il est nécessaire de donner à Pierrick des pistes pour lui permettre d'investir le jeu, en disant par exemple : « Pierrick, ta maman va venir te chercher après le goûter. Tout va bien se passer, ici nous sommes tous en sécurité. Tu peux me faire confiance. Ta maman a choisi de travailler et c'est pour ça que tu viens jouer à la garderie. Je vois que ta maman te manque, mais on va chercher ensemble une solution. Je te propose de faire un tour dans la salle et on va trouver un jeu qui t'intéresse. Est-ce que tu as besoin d'un câlin avant de choisir un jeu ? » L'apprenante comprend alors ici l'importance des objectifs que l'on choisit de

suivre lorsqu'on réalise un acte pédagogique : dans cet exemple, il s'agit de redonner à l'enfant les moyens de devenir acteur de son développement affectif et social (et non de se cantonner à développer la conscience de ses émotions) en lui indiquant une marche à suivre possible (celle de se mettre en mouvement et de choisir un jeu, plutôt que de rester « bloqué » sur les genoux de l'EDE).

En revenant à Meirieu, on peut affirmer que ce processus de « désapprentissage » est un « dégrossissage » qui doit tenir compte de l'âge, de la culture (familiale et sociale), des représentations, des compétences antérieures, des prérequis de l'apprenant·e pour créer des conflits acceptables permettant à ce ou cette dernière de créer de nouvelles images mentales.

Prenons ici un deuxième exemple qui prolonge le premier. L'étudiante a observé que lorsqu'un enfant pleure très fort et de manière prolongée, sa FPP a tendance à mettre des limites à cette expression des émotions en disant « stop ». Dans un premier temps, cette posture éducative rend l'apprenante perplexe : en effet, toujours selon les théories sur le développement de l'estime de soi, il lui paraît important de reconnaître et de mettre des mots sur le vécu émotionnel de l'enfant. Or, sa FPP lui fera petit

à petit prendre conscience que se cantonner à verbaliser le ressenti et consoler l'enfant ne suffit pas. Les mots de l'EDE devraient si possible permettre d'éveiller l'esprit d'initiative de l'enfant. L'adulte doit partager son pouvoir d'agir en activant le pouvoir d'agir de l'enfant. Il peut par exemple lui montrer l'importance de dialoguer au sujet de ses préoccupations et de ses ressentis. Il peut alors partager ses propres émotions (en fonction de l'âge de l'enfant): «Quand quelqu'un me manque, je lui fais un dessin, ça me fait du bien et j'ai l'impression qu'il est avec moi. Tu veux essayer? Pour moi ça marche bien!»

Cette prise de conscience a vraiment opéré un changement de paradigme dans la manière d'appréhender l'éducation émotionnelle de l'enfant chez l'étudiante. Et c'est dans ce type de questionnement que s'est tissée une rencontre humaine et intellectuelle, poussant l'apprenante et la FPP à trouver les meilleurs points d'appui pour transformer le savoir en connaissances.

Prenons ici le temps de clarifier la distinction que propose la philosophie des sciences concernant les concepts différents que sont le *savoir* et les *connaissances*. Le premier «désigne un rapport de

la pensée à la réalité extérieure saisie ou non par les sens et engage notamment les notions de vérité, de croyance et de justification. [II] se construit au fil des générations, il est organisé (typologies, classifications, disciplines, etc.) [et] prend forme lors d'une normalisation. [II] est admis et partagé par une communauté (...) [et] peut dès lors être transmis, acquis et valorisé.» Dallaire, Jovic (2021)⁸

Quant à la connaissance, elle désigne un processus de production dynamique permanent qui pousse l'apprenant·e à intérioriser, incorporer les savoirs et les expériences. Elle permet d'appréhender une réalité et de se faire une idée de la situation.

Ces définitions étant posées, revenons maintenant au «tête-à-tête» entre le ou la FPP et l'étudiant·e: il demande un engagement mutuel et le courage de confronter ses connaissances et ses idées, dans le but de créer progressivement un *référentiel commun*. Ce socle théorique, partagé et construit au fil des entretiens de suivi, doit également être articulé en permanence avec les questionnements et les analyses qui surgissent sur le terrain. D'où l'importance, à notre sens et dans notre cas, d'avoir pu travailler dans le même groupe, avec des horaires communs: cela nous a permis ▲

8-Dallaire, Clémence et Jovic, Ljiljana (2021), «Distinguer savoir et connaissances», *Recherche en soins infirmiers* N°144, 7-8, <https://doi.org/10.3917/rsi.144.0007>

▲ d'analyser également *in vivo* les situations qui se présentaient et de construire des ponts entre théorie et pratique, comme dans l'exemple cité ci-dessus.

La transmission des savoirs est donc, toujours en référence à Meirieu, un triangle pédagogique se situant entre l'apprenant·e, le savoir et le ou la formateur·trice⁹. Ainsi, le savoir est non seulement l'enjeu de cette mise en situation, mais aussi le point d'appui de la relation : la finalité de cette coconstruction est la création d'une valeur ajoutée qui enrichit chacune des partenaires. Pour y parvenir, dans notre cas et en tant que nouvelle équipe¹⁰, nous avons interrogé le sens de différents axes de travail éducatif : l'approche éducative, la relation avec les enfants, la coopération en équipe, le temps d'apprentissage (enfants/adultes), l'organisation des tâches, la communication, l'espace comme tiers éducateur, etc. À chaque étape et pour chaque axe, nous avons posé des objectifs et défini comment nous allions les traiter pendant un temps d'essai. Le groupe a ainsi pu discuter à la fin de chaque phase sur la pertinence de nos actions

et sur les pistes d'amélioration. Ce processus de changement par paliers, accompagné par une réflexion profonde en groupe a permis la création d'une cohésion d'équipe face aux changements et mis en avant la circulation des compétences de chacune. Cela a contribué à pérenniser toute activité professionnelle en permettant aussi d'organiser l'activité de mentorat. Dans une équipe bien installée ou dans une nouvelle équipe, la transmission en situation de travail concerne en premier lieu le travail lui-même. Autrement dit, faire face aux problèmes pratiques en lien avec la vie en IPE, dans tous ses aspects.

S'adapter

Passer du savoir théorique à la pratique du terrain exige une intense préparation cognitive : saisir et comprendre l'importance de l'organisation, de la planification, prendre le temps pour observer, poser des questions, analyser, remettre en question, etc. Ce processus de transformation de l'être, qui articule le savoir-faire et le savoir-être, touche l'identité de l'apprenante et de sa formatrice. ▲

9-Bonnet, Cédric (2017), « Apprendre... oui, mais comment? », *Note de lecture*, https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wpcontent/uploads/sites/46/2017/07/NDL_Apprendre_Oui_Mais_Comment_C-Bonnet-5.pdf

10-Lorsque nous avons démarré ce tutorat, ma FPP et moi-même venions d'être engagées dans cette garderie, de même qu'une troisième EDE ainsi qu'une stagiaire préalable. Une ASE présente depuis huit ans dans l'institution complétait l'équipe de notre groupe de Moyens (enfants de 2 ans et demi à 4 ans).



La main du marché – Collectif CrrC

▲ «Dire ce “qu’on sait faire” n’est possible qu’une fois l’expérience du “faire” passée. Or le processus même de l’acquisition des savoirs entraîne non seulement une modification de l’avoir (j’en sais plus aujourd’hui qu’hier) mais de l’être (je suis autrement aujourd’hui qu’hier), c’est-à-dire une modification identitaire. Comme le dit très justement Anselm Strauss, “on peut regarder en arrière mais on ne peut plus revenir en arrière, on ne peut évaluer qu’à partir de son nouveau statut”». Dominique, Schepens et Gabriel (2007)¹¹

Ainsi, la FPP – dans la construction du parcours d’apprentissage – doit adopter une attitude de pédagogue en s’ajustant aux besoins de l’apprenant·e. Et par sa «bonne pratique», la formatrice incite l’apprenant·e à l’imitation lui permettant de moduler ses schèmes (Piaget, 1973 ; Perrenoud, 1976)¹² ou ses «connaissances en acte» (Vergnaud, 1990)¹³. Cette invitation à mettre en œuvre

différentes façons de faire permet à l’apprenant·e de développer d’abord des habiletés (*skills*) pour pouvoir les transformer en savoirs de haut niveau¹⁴, c’est-à-dire des compétences. Perrenoud liste les savoirs de haut niveau : lire vite, prendre des notes utilisables, voire communicables, dégager des idées essentielles, formuler des observations ou des hypothèses, rédiger un texte, organiser son travail, coopérer, gérer sa documentation, mener un débat, identifier et apprendre de ses erreurs, ses doutes, ses tics, ses limites, ses incompréhensions, pour y travailler¹⁵.

Responsabilité mutuelle

Il nous semble important de souligner que, même en possédant de nombreuses qualités relationnelles, le mentor ne peut être toujours parfait. Le suivi est un processus fondé sur la responsabilité mutuelle. Au cours de sa progression, l’apprenant·e doit pouvoir identifier «les bonnes habitudes»

11-Dominique, M. J. J.; Schepens, M. F., et Gabriel, B. (2007), «La transmission des savoirs professionnels : enjeux méthodologiques et théoriques» p. 10. https://www.unil.ch/files/live/sites/issr/files/shared/8_Telechargement/Atelier_de_terrain/Jacques-Jouvenot_2007_TransmissionSavoirsPro.pdf

12-Piaget, Jean (1973), *Biologie et connaissance*, Gallimard, Coll. Idées, Paris.

Perrenoud, Philippe (1976), «De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique», *Revue européenne des sciences sociales*, N° 38-39, pp. 451-470.

13-Vergnaud, Gérard (1990), «La théorie des champs conceptuels», *Recherches en Didactique des Mathématiques* N° 23, 1990, pp. 133-170.

14-Perrenoud, Philippe (1995), «Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l’école entre deux paradigmes», paru in Bentolila, A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Nathan, Paris, pp. 73-88.

15-*Ibid.*

à reproduire en s'appuyant sur ses observations afin de construire un *référentiel personnel*.


Nous l'avons dit précédemment, le mentorat facilite la transformation des connaissances, assurant la sauvegarde des savoir-faire. Le ou la FPP a de fait une double responsabilité : faire circuler les modèles professionnels vers l'apprenant·e, ainsi que les observations et les mises en question de l'apprenant·e vers l'équipe. Ses questions participent à la dynamisation de l'intelligence collective. La candeur de ses observations et son questionnement amènent l'équipe à revisiter sa pratique et donc à clarifier le sens de ses actions. Ceci favorise la circulation des compétences et le partage d'expérience en enrichissant les modèles de savoir-faire professionnels. Cette dynamique valorise la transmission de ce que nous produisons au travail (p. ex. la mise en place d'une dynamique de groupe sécurisée, à la fois pour les enfants et pour les adultes, ainsi que les processus pour y parvenir). Ceci participe à maintenir la motivation générale. En valorisant l'autonomie des collaborateurs·trices dans l'IPE, chacun·e de nous participe, en choisissant les sujets, à différents projets permettant une meilleure vie en collectivité,

une amélioration des pratiques, la collaboration intersecteurs, etc.

On peut s'appuyer ici sur la théorie de l'apprentissage social en quatre étapes développée par Bandura. La première consiste à focaliser son attention sur le comportement à adopter. Lors de la deuxième étape, un modèle interne du comportement observé (représentation) va être élaboré pour pouvoir être reproduit ensuite. Lors de la troisième étape, l'étudiant·e va tenter de reproduire le comportement observé à partir de ce qu'il ou elle a retenu mentalement. En dernier lieu, la motivation de la personne à reproduire le comportement dépendra du renforcement du modèle : si la conduite observée est récompensée, l'apprenant·e aura tendance à la reproduire pour être récompensée à son tour. On parle alors de renforcement vicariant¹⁶.

Ce processus doit permettre petit à petit à l'étudiant·e de se détacher de son ou sa FPP pour pouvoir voler de ses propres ailes. Pour ce faire, il est capital que, tout au long de la formation, la relation entre le ou la formateur·trice et l'apprenant·e reste « ouverte » : ce ou cette dernier·ière a également besoin d'autres références pour parfaire ses compétences. Tout comme un enfant a besoin de tout un village pour s'épanouir, ▲

16-Olano, Marc (2019), « Albert Bandura, croire en soi pour réussir », *Les grands dossiers Sciences Humaines* N° 54, 2019, p. 59.



▲ l'apprenant·e a besoin de modèles multiples pour s'affirmer. Il ou elle peut ainsi passer d'une référence exclusive à une pluralité de modèles professionnels.

Cycles d'apprentissage

Afin d'individualiser le suivi, il est nécessaire d'organiser le processus d'apprentissage. La réflexion du ou de la formateur·trice a ainsi pour socle une activité pédagogique faisant le lien avec le référentiel des compétences à acquérir, édité par l'école professionnelle (PEC). Ce processus permet d'organiser de manière progressive les savoir-faire et les savoir-être à approfondir sur le terrain. Tout au long du suivi, le ou la FPP doit avoir un souci permanent de transparence, encourageant l'apprenant·e à planifier et à ordonner les objectifs de sa formation.

Pour que cela soit réalisable, l'IPE doit réfléchir à son fonctionnement et préparer le terrain afin de pouvoir proposer un apprentissage de qualité. Il s'agit de donner à l'étudiant·e la possibilité de progresser en complexifiant par niveaux successifs les compétences à viser. La responsabilité, l'autodétermination et l'encouragement à l'autonomie sont ici valorisés. Ceci implique le droit de se tromper, de recommencer, ainsi que celui de confronter ses idées ou ses points de

vue lorsque ces derniers divergent, comme dans les exemples liés à l'autonomie affective de l'enfant cités plus haut.

Cette réflexion du terrain exige que chaque équipe organise et réalise une documentation qui rende visibles son fonctionnement et sa pédagogie. L'apprenant·e doit avoir accès aux documents d'usage (projet pédagogique, protocoles, projets en cours dans l'IPE, dossiers des enfants, etc.) qui lui permettent de matérialiser le travail éducatif et pédagogique. C'est une des conditions nécessaires à l'autonomie progressive de l'étudiant·e, autant sur le plan de la réflexion que sur celui de l'action.

En outre, les visites de terrain de la responsable de classe de l'école professionnelle permettent aux trois protagonistes – RC, FPP, étudiant·e – de coordonner les exigences et les attentes de chacun·e, mais aussi de trouver les meilleures solutions en cas de besoin ou de conflit. Ces mises en relation légitiment la coconstruction entre l'école et le monde du travail et permettent de percevoir comment, au fil du parcours formatif, le triangle pédagogique s'élargit et s'imbrique dans la formation générale de l'apprenant·e.

Pour terminer, la collaboration avec l'école professionnelle est couronnée à la fin de chaque ▲



Imaginaire contingent – Collectif CrrC

▲ cycle par divers bilans : celui de l'équipe et celui du ou de la FPP, sans oublier l'auto-évaluation de l'apprenant.e. Ce processus, qui repose sur la planification, l'action, l'observation et la réflexion permet aux partenaires de coconstruire et d'évaluer à tout moment le parcours de professionnalisation.

Pour conclure

Cette relation de mentorat fut donc pour nous une belle aventure : colorée, à la fois sérieuse et drôle, parfois conflictuelle sur le plan des représentations, des définitions et des idées, mais toujours respectueuse.

La considération de nos différences culturelles (suisse et serbe, protestante et orthodoxe, consensuelle et frontale, retenue et affirmée) nous a permis de développer notre ouverture d'esprit, notre tolérance et notre curiosité. Nous avions la volonté de comprendre l'autre et de questionner nos perceptions, nos certitudes et nos croyances. La

richesse de nos échanges nous a permis à chacune de grandir et de développer une grande complicité sur laquelle nous pouvons nous appuyer chaque jour sur le terrain, que ce soit avec les enfants, les parents ou l'équipe éducative.

C'est pourquoi la célèbre prière de Rilke adressée à son jeune poète résonne en nous : « Soyez patient envers tout ce qui dans votre cœur attend encore sa réponse ; essayez de vous éprendre *des questions elles-mêmes*, pareilles à des chambres closes, à des livres écrits dans une langue inconnue. Ne vous mettez pas en quête, pour l'instant, de réponses qui ne peuvent vous être données, parce que vous ne pourriez les vivre. Or, c'est de *tout* vivre qu'il s'agit. Vivez pour l'heure vos questions. Peut-être alors, dans un jour lointain, en viendrez-vous peu à peu, sans vous en apercevoir, à vivre au cœur de la réponse. »¹⁷

Dragana Huguenin et Pauline Schellenberg

17-Rilke, Rainer Maria (1990), *Lettres à un jeune poète, Nouvelle version française de Gustave Roud*, Lausanne, la Bibliothèque des Arts, pp. 53-54. Edition originale en allemand : [1929], *Briefe an einen jungen Dichter*, Leipzig, Insel.