

Preprint auteure du chapitre

Tschopp, G. (2019). Pratiques d'accompagnement en formation des enseignants en Suisse romande. Dans H. Breton, N. Denoyel et S. Pesce (dir.), *L'accompagnement en formation d'adultes : postures, pratiques et effets*. Chemins de formation no 22 (p. 109-122). Paris : L'Harmattan.

Pratiques d'accompagnement en formation des enseignant·e·s en Suisse romande

Geneviève TSCHOPP

Résumé : Pour approcher l'accompagnement tel qu'il se déploie en Suisse romande, nous avons fait le choix de deux enquêtes. La première s'intéresse à l'offre de formation certifiante à l'accompagnement au niveau des Hautes Écoles et de la formation professionnelle supérieure en considérant les titres où figure le terme accompagnement (dans le champ de l'éducation, de la santé et du social). Pour notre deuxième recherche, nous avons pris le prisme de notre Haute École Pédagogique (HEP Vaud), dans le champ de la formation des enseignant·e·s, pour y repérer les dispositifs et pratiques pointées par les acteur·trice·s comme relevant de l'accompagnement. Ces deux recherches relèvent que l'accompagnement se pense et se comprend selon l'intention (rôle conçu) de la personne qui l'exerce, intention associée aux attitudes (gestes posés). Observer les postures professionnelles des accompagnant·e·s, et les tensions vécues entre guidage et accompagnement invite à un repérage des multiples logiques et postures professionnelles souvent emmêlées dans lesquelles l'accompagnement s'inscrit.

Mots-clés : accompagnement, formation, posture professionnelle, offres de formation, conscientiser.

Notre intention est de montrer ce qu'accompagner signifie dans le contexte de la formation en Suisse romande. Dans un premier temps, nous considérerons une enquête sur l'offre de formation à l'accompagnement en Suisse romande. Dans un deuxième temps, nous approfondirons cette mise en perspective en présentant une recherche exploratoire menée dans une institution de formation des enseignant·e·s, la Haute École Pédagogique (HEP) du canton de Vaud. Ce repérage de formations, de dispositifs et de pratiques d'accompagnement nous permettra d'approcher les postures professionnelles et éducatives avec lesquelles composer en cohérence avec la visée éthique de Ricœur (1990). Nous ouvrirons la réflexion en identifiant une série de tensions et de questions de recherches à l'articulation des postures de formateur, chercheur et responsable de dispositifs de formation.

Offres de formation certifiantes à l'accompagnement en Suisse romande

La Romandie compte un peu plus de deux millions d'habitants. Elle regroupe sept (parties de) cantons majoritairement francophones. Cette région n'existe pas sur le plan politique. Ces sept cantons sont indépendants et disposent de leurs institutions propres tout en collaborant via divers concordats ou conventions. Comment l'accompagnement est-il mis en œuvre dans le contexte de la formation en Suisse romande ? Visant par notre enquête l'analyse de la structure de l'offre de formation, nous avons cherché à identifier celles faisant référence à l'accompagnement. Notre objet d'étude porte plus spécifiquement sur les offres de formations certifiées, considérant la certification comme un indicateur de reconnaissance ou de visibilité de l'accompagnement. Cette hypothèse de travail nous a amenée à pointer les offres de formations continues certifiantes où le terme spécifique d'accompagnement est précisé, ceci au niveau des principales institutions qui composent le système suisse de formation¹, à savoir les Hautes Écoles et la formation professionnelle supérieure que nous considérerons successivement. À dessein, nous n'avons pas retenu le terme de *coaching* ou d'autres concepts ou expressions relevant de la nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2004).

Au niveau des Hautes Écoles (HE)

Dans le domaine de la formation continue des Hautes Écoles (niveau tertiaire) suisses, sur plus de 300 offres dans les trois domaines distincts de la santé, du social et de l'éducation, sept offres citent le mot *accompagnement* dans le titre. Après le diplôme visé et le titre affiché de la formation, nous avons indiqué l'institution qui la propose :

- MAS Pratiques d'accompagnement en organisation : intervenir dans la complexité (HEP Vaud).
- DAS Accompagnement individuel et collectif : coaching et analyse de pratiques professionnelles (HEP Vaud).
- DAS Soutien et accompagnement en formation professionnelle initiale (IFFP²)
- CAS en intervention en situation complexe d'accompagnement : entre déficience intellectuelle et troubles psychiques (HES – Travail Social).
- CAS Accompagnement clinique en soins spécialisés (IFFP).
- CAS Bases de l'accompagnement dans la formation des responsables de la formation professionnelle (IFFP).
- CAS Conseil et accompagnement en RVAE (IFFP).

Les CAS, *Certificate of Advanced Studies*, durent quinze à vingt jours de formation en cours d'emploi et représentent dix à quinze crédits ECTS ; les DAS, *Diplôme of Advanced Studies*,

¹ Présentation du système suisse de formation : <https://www.orientation.ch/dyn/show/2800>

² Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle

le double, soit au minimum trente crédits ; les MAS, *Master of Advanced Studies* sont des maîtrises d'études avancées et correspondent à soixante crédits au minimum.

À titre exploratoire, nous avons étudié les descriptifs de formation dans ces différents contextes des Universités, des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) ou de formation des enseignants professionnels (IFFP), et des Hautes Écoles Spécialisées (HES) en santé ou travail social. Que ce soit les noms des modules ou les objectifs de formation, une vingtaine d'offres font référence à la thématique de l'accompagnement comme objet de connaissance abordé, à la fois dans la santé, le social et l'éducation. Quelques formations évoquent l'accompagnement au niveau du parcours de l'étudiant·e ou de l'adulte en formation. Les offres faisant référence à l'accompagnement sont essentiellement dans les HES et les HEP, des lieux de formation privilégiant au niveau tertiaire, la pratique professionnelle. Toutefois, dans trois offres universitaires (CAS et DAS en formation d'adultes), l'accompagnement apparaît également. Nous avons identifié au moins six offres liées à la formation des praticien·ne·s formateur·trice·s, aussi appelés formateur·trice·s en établissement, ou maître·sse formateur·trice, ou encore formateur·trice de la pratique.

Dans le champ du social, nous relevons quelques CAS qui évoquent les réalités de la vie accompagnée aujourd'hui sans que le terme accompagnement soit indiqué :

- CAS de *manager* socioculturel dans le domaine des musiques actuelles
- CAS en *job coaching*
- CAS approche centrée sur la solution.

Dans le contexte de l'éducation et de la formation, quelques offres permettent de saisir ce qui nous interroge, avec cette même absence du mot accompagnement :

- CAS animateur de groupe d'Analyse des pratiques professionnelles (HEP BEJUNE)
- CAS Animation de sessions de formation pour adultes et CAS Conception et animation de dispositif de formation d'adultes (IFFP)
- Plusieurs CAS et DAS en formation d'adultes (Universités).

Terminons ce tour d'horizon des offres des hautes écoles avec celles dans le champ de la santé où ici aussi l'accompagnement est mentionné dans les plaquettes de ces formations :

- CAS Stratégies cognitives et comportementales de la relation thérapeutique (Université Genève)
- CAS Éducation thérapeutique du patient (Université Genève).

Nous constatons, en visitant ces multiples formations, qu'il s'agit plutôt de l'accompagnement à une pratique professionnelle – par exemple praticien formateur – qu'un objet de connaissance.

Au niveau de la formation professionnelle

Après cette présentation de l'offre des Hautes Écoles, considérons celle du système de la formation professionnelle supérieure. Voici les quatre propositions de formations initiales et supérieures où le terme d'*accompagnement* est indiqué dans le nom, en précisant les métiers associés :

- Diplôme fédéral : Accompagnateur socioprofessionnel
- Brevet fédéral : Accompagnateur social, Assistant spécialisé en soins de longue durée et accompagnement
- Certificat fédéral de capacité (CFC) : Assistant socio-éducatif
- Attestation de formation professionnelle (AFP) : Aide en soins et accompagnement.

En formation professionnelle initiale, deux métiers sont certifiés : le premier, Assistant socio-éducatif comporte trois options avec le terme accompagnement : des enfants, des personnes âgées ou des personnes handicapées; le second est un apprentissage d'Aide en soins et accompagnement d'une durée de deux ans. Les gestes et les actions de ces aides en soins et accompagnement de personnes de tous âges relèvent de l'organisation d'activités quotidiennes permettant d'assurer leur bien-être psychique, physique ou social. Ces professionnels se chargent de soins de base ou d'entretien et œuvrent sous la responsabilité du personnel soignant et socio-éducatif.

Que nous apprend cette étude de l'offre de formations certifiantes où figure dans le titre le terme d'accompagnement ? Le champ du social est celui présentant le plus d'offres, à la fois en formation professionnelle initiale, supérieure et en haute école. Il est suivi du champ de l'éducation, avec une offre exclusivement dans le contexte des Hautes École (rien à l'Université). Enfin, le domaine de la santé est celui présentant le moins d'offres de formation à l'accompagnement. Comme présumé, le titre des formations et les diplômes obtenus sont bien un moyen possible de reconnaître une pratique sociale. Nous n'avons pas investigué le domaine des formations diplômantes non réglementées par l'État, y figureraient notamment les offres dans le domaine des soins palliatifs.

Synthèse intermédiaire

En conclusion de cette analyse de la structure de l'offre de formation, soulignons que dans l'enseignement supérieur, le thème de l'accompagnement apparaît plus dans les formations professionnalisantes (HES, HEP) qu'au niveau de formations de culture générale (Université). Elles amènent à des diplômes (CAS, DAS ou MAS), et relèvent de l'accompagnement à une pratique professionnelle : dans la relation sociale, dans la relation éducative ou pédagogique, dans la relation thérapeutique ou de soin. Dans le système de formation professionnelle, ou système d'apprentissage, l'accompagnement y est davantage perçu comme un métier du domaine du social, reconnu par un titre (AFP, CFC, BF³ ou DF⁴).

Rappelons que cette sélection n'a pas considéré les offres « privées » d'organismes de formation ou d'associations, non réglementées par l'État, qui disposent de leurs propres certifications. En Suisse, le marché de la formation continue est à 80% détenu par les privés. Pointons à titres illustratifs les champs qui ressortent le plus fréquemment quant à ces offres de formations privées : accompagnement du vieillissement, deuil, soins palliatifs, changement, sport, personnes handicapées, personnes âgées, soin, spirituel, recherche d'emploi, *coaching*, etc.

Cette première partie a montré l'hétérogénéité de l'offre de formations certifiantes et professionnalisantes autour de l'accompagnement dans les trois champs de l'éducation et de la formation, du travail social et de la santé en Suisse romande.

Focus sur un contexte de formation : de quel accompagnement (ou guidage) parle-t-on ?

Dans cette deuxième partie, nous approcherons à titre illustratif un contexte spécifique de formation, celui de la HEP Vaud où nous intervenons. Nous y avons conduit une enquête exploratoire pour saisir de quel accompagnement il est question au niveau des différents dispositifs se présentant comme relevant de l'accompagnement. L'exploration de ces dispositifs pointerait des formes et fonctions d'accompagnement fort variées, laissant deviner une manière plurielle de considérer les besoins de la personne accompagnée ou de décider à sa place.

³ Brevet fédéral

⁴ Diplôme fédéral

De l'usage du mot accompagnement

Pour commencer, que pouvons-nous dire de l'usage du mot accompagnement dans cette institution ? S'agit-il d'une catégorie valise (voir la nébuleuse de l'accompagnement, Paul, 2004), qui présente une importante hétérogénéité voire une forme de confusion ? Pouvons-nous y repérer des pratiques qui ont tendance à se faire passer pour de l'accompagnement ?

Le questionnement spontané réalisé pour notre enquête en 2016 auprès de représentant·e·s des formateur·trice·s, des bénéficiaires de la formation ou du personnel administratif et technique de la HEP relève que l'accompagnement est « partout ». Sont alors évoqués l'accompagnement par les profs, les mémoires professionnels, les conseillers aux études, les RH, l'aumônerie, l'intendance, l'accompagnement par les pairs (étudiant·e·s, collègues, voire responsables ou membres de la direction), l'équipe en charge de l'évaluation qualité des enseignements, etc. L'accompagnement serait-il tapi dans tous les couloirs de notre École ? En distinguant les dispositifs relatifs à la formation initiale de ceux propres à la formation continue, nous pointerons les nombreuses professions qui gravitent autour des bénéficiaires des offres de formation associées à de l'accompagnement. Ce repérage permettra d'évoquer les gestes, activités, rôles ou pratiques d'accompagnement ainsi proposés à la HEP. Dans un deuxième temps, nous examinerons la nature de ces activités.

Au niveau de la formation initiale : dispositifs professionnalisants et certifiants

Le dispositif de formation à visée professionnalisante dont nous avons la responsabilité, nommés modules d'intégration, existe depuis 2005 dans la formation en alternance des futur·e·s enseignant·e·s des degrés primaires de la scolarité. Ils s'insèrent dans chacune des trois années de formation. Ces séminaires d'intégration regroupent une quinzaine d'étudiant·e·s sous la responsabilité d'un·e formateur·trice-animateur·trice-accompagnant·e qui soutient le développement d'une pratique réflexive chez ces futur·e·s enseignant·e·s, le développement de leurs compétences, leur construction identitaire. Des temps de partage et d'analyse de leur pratique en stage, par la narration et l'écriture en particulier, en interpellant les différentes connaissances ou savoirs propres, occupent prioritairement ces espaces-tiers. Des entretiens entre l'étudiant·e et cet·te accompagnant·e privilégié·e permettent la prise en compte des besoins et demandes de chacun·e, l'échange de retours formatifs à leurs réflexions écrites, de considérer ensemble leur projet de développement.

Du côté des établissements partenaires de formation, dans le cadre des stages professionnels, la·le praticien·ne formateur·trice qui accueille l'étudiant·e dans sa classe accompagne également cette personne dans son développement professionnel, tout en assurant son évaluation. Les conseiller·ère·s aux études se trouvent aussi, en cas de besoin, aux côtés de l'étudiant·e qui rencontrerait des difficultés dans ses études (conflit avec leur praticien formateur, problème de santé ou financier ...), et qui souhaiterait un aménagement de son plan de formation ou mieux concilier formation et emploi par exemple.

Dans le cadre de leur mémoire professionnel ou de fin d'études, la·le candidat·e bénéficie du coaching d'un·e directeur·trice, qui tantôt chemine à côté tantôt suit ou dirige le duo d'étudiant·e·s pour une durée d'un an (pour le bachelor en enseignement primaire du moins).

Au niveau des démarches de VAE, nouvellement proposées pour différents programmes de formation, amenant à une dispense partielle du programme d'études, la fonction particulière d'accompagnant·e à la constitution du dossier de VAE peut être pointée. Cette personne soutient la·le candidat·e dans l'analyse de son activité, l'explicitation et la conceptualisation de son expérience.

Au niveau de la formation continue : accueil du pouvoir de formation ou injonction

Après cet éclairage au niveau de la formation initiale, observons de quoi il retourne du côté de la formation continue. Une offre d'accompagnement ou de conseil (expertise) individualisé est proposée à l'enseignant·e, aussi bien pour aborder un projet de classe qu'une situation problématique. C'est l'intéressé·e (ou sa direction !) qui en fait la demande. Après une analyse de celle-ci, un contrat peut s'élaborer et l'accompagnement se vivre sur un temps limité. Un même type d'offre s'adresse à des collectifs, pour la mise en place d'un projet collectif ou d'un travail en équipe par exemple. Sur le plan de l'offre de formation continue certifiante, nous avons déjà mentionné le CAS de praticien·ne formateur·trice, où une compétence en accompagnement a été ajoutée au référentiel de compétences de formation de ces professionnel·le·s ; le DAS en accompagnement individuel et collectif⁵ apporte une professionnalisation dans ce champ. Ces deux offres constituent spécifiquement de l'accompagnement à la pratique professionnelle.

Que pouvons-nous déjà relever de ces diverses pratiques en formation initiale ou continue ? La formation et l'accompagnement se font davantage « sur mesure » depuis une douzaine d'années, avec une prise en compte possible à certains moments du cursus ou du parcours professionnel du contexte, du profil, des compétences, des expériences et de la singularité de l'acteur·e. La séparation des temps et des lieux de formation en alternance et la modularisation croissante a amené au développement d'espaces de pratique réflexive (séminaire d'intégration). La complexité du métier d'enseignant·e a appelé le développement d'une offre de formation prenant en compte la situation de la·du professionnel·le, en réduisant l'offre type catalogue au bénéfice de conseils ou d'accompagnement individuel ou de collectif. Comme dans une grande partie des pays européens, la reconnaissance des parcours de formation formels ou informels déjà effectués, dont la·le candidat·e doit faire la preuve, se développent (reconnaissance et validation d'acquis d'expérience).

Des logiques d'accompagnement ou de guidage aux postures professionnelles

Les diverses offres et pratiques repérées dans notre HE relèvent-elles de l'accompagnement ? Michel Vial se serait opposé à cette représentation. Accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15) ; l'accompagnateur « stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet » (Forestier, 2002, cité par Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15). Le sens est dans l'interaction entre accompagnateur et accompagné. Dans l'ouvrage *Le travail des limites dans la relation éducative* l'auteur distinguait en 2010 deux pôles en tension pour penser les actions pour une autonomisation ou une émancipation dans la dialectique principe de liberté - principe d'éducabilité. Ainsi identifiait-il :

- d'un côté le soutien ou l'aide, correspondant à une directivité en extériorité, à de la tutelle ou du guidage, s'adressant à un public désigné en difficulté,
- et de l'autre l'accompagnement proprement dit, véritablement au service du projet de l'apprenant, de l'ordre de la non-directivité, de la ressource.

Une année plus tard, Vial (2010) poursuivait la différenciation entre guidage et accompagnement, selon le critère que l'intéressé·e a ou non l'initiative du chemin. La notion d'étayage permet de distinguer des différentes pratiques qui ont tendance à se faire passer pour de l'accompagnement et d'isoler la spécificité d'une relation d'accompagnement en l'associant

⁵ Cf. Rebetez, F., Allenbach, M., Thiébaud, M. et Tschopp Rywalski, G. (sous presse). Au risque de se former à l'accompagnement : identités en mouvement. Dans S. Pesce et B. Hervé (dir.), *Accompagnement en éducation et formation : dimensions collectives, coopératives et partenariales*. Paris : Téraèdre.

à la maturation, l'autonomisation et l'appropriation (versus l'instruction, l'acquisition et la restitution). Reprenant la distinction de Lescouarch (2014) souligne que si l'accompagnement relève du « cheminer avec », c'est une posture qui est :

- Au service du projet de l'apprenant
- Du côté du « processus apprendre » et du « processus former »
- Du côté des questions de la médiation avec un éducateur se positionnant comme un tiers.

Avancer avec une telle posture entraîne un déplacement de la relation éducative, considérant le projet de l'apprenant, sujet et personne, en faisant avec lui, à côté de lui et non pas devant lui, à la différence des multiples pratiques de guidage déguisées en accompagnement.

Dans les établissements scolaires, les pratiques d'accompagnement se développent également. À côté des médiateurs, psychologues et conseillers en santé, des *coachs* formés (DAS en Accompagnement individuel et collectif, mentionné dans la première partie) se créent un espace propre. Tour à tour ils accompagnent des élèves ou des enseignant·e·s, rencontrés individuellement ou collectivement, cheminent avec leurs difficultés ou projets, leurs transitions, en leur proposant diverses ressources et démarches répondant à leurs besoins.

Le panorama proposé, autour de l'accompagnement dans notre HE, nous amène à penser comme Le Bouëdec, Lavenier et Pasquier (2016) que cette posture éducative spécifique n'est pas si fréquemment occupée. Une piste à suivre serait de proposer aux acteur·trice·s de clarifier leurs intentions éducatives et leur sens, d'interroger ces pratiques. L'accompagnement est aujourd'hui en quelque sorte en quête de sens, se trouvant adjoint à des intentions et enjeux parfois déguisés et multiples (par exemple cheminer avec l'apprenant·e, déplier ses questionnements et difficultés, lui proposer des retours formatifs, l'encourager à oser et à essayer, discuter d'apports théoriques divers plus ou moins valoriser par le milieu académique et/ou par le terrain, et finalement devoir le certifier). Aussi, estimons-nous judicieux de nous arrêter, de considérer la source de nos gestes et postures, de les faire dialoguer avec d'autres chercheur·se·s et auteur·e·s lus ou en présence. L'émergence en 2009 d'une communauté de pratiques pour les formateur·trice·s-accompagnant·e·s des séminaires d'intégration pour le *bachelor* primaire participe de cette intention, associée à une pratique réflexive de ces professionnel·le·s et au développement de la collaboration.

Tout n'est pas accompagnement et sans doute aurions-nous intérêt à en définir les contours, mouvants, au détour de nos pratiques, également en transformations. Les balises restent visibles, tout en étant ballotées par les flots. À l'image des panneaux qui bordent les routes, l'indication « attention conseil, direction et expertise camouflés en accompagnement ! » serait bienvenue.

Conclusion et ouverture : habiter en conscience nos postures professionnelles

Rappelons les deux premiers moments de ce panorama des pratiques d'accompagnement. Nous avons débuté par un état des lieux des représentations liées à l'accompagnement dans le champ de la formation en Suisse romande, suivi de l'identification des formations certifiantes qui préparent à l'exercice de ces fonctions. L'hétérogénéité de l'offre de formations certifiantes et professionnalisantes autour de l'accompagnement dans les trois champs de l'éducation et de la formation, du travail social et de la santé en Suisse romande a été relevée.

Nous avons approché le contexte de notre HE pour décliner les mouvements de l'accompagnement, allant de diriger à suivre, en passant par cheminer avec, signalant une saisie plurielle de la relation d'accompagnement. Les enjeux parfois contradictoires des nombreux professionnel·le·s exerçant une fonction d'accompagnement invitent à une analyse des potentielles tensions, à une clarification des intentions pour des gestes posés en conscience.

Ces considérations sur les pratiques d'accompagnement, rapprochées d'un contexte institutionnel de formation, amène à une réflexion plus large sur les postures professionnelles avec lesquelles nous jonglons tout en nous inscrivant dans la visée éthique éclairée par Ricœur : « Je définirai la visée éthique par les trois termes suivants : visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. » (1990, p.6). Cette partie conclusive tente au repérage de quelques tensions et questions de recherche.

Robin (2016) en postface à l'ouvrage *Les postures éducatives* suggère une lucidité accrue des acteurs à leur histoire de vie, à considérer ce qui se joue dans les coulisses. Les auteurs de ce recueil, Le Bouëdec, Lavenier et Pasquier (2016) identifient six « postures éducatives » :

- trois repérées comme fondatrices : celle d'autorité, celle d'accompagnement et celle d'animation ;
- trois autres nommées relais (ou co-élaboratives) : celle de négociation, celle de tenir conseil, enfin celle d'orchestration.

Il s'agit alors de « circuler » entre ces diverses postures (p. 35), selon les besoins et les contextes, afin de créer des espaces de libertés pour les éduqué·e·s. De fait, ces « postures sont rarement occupées dans la durée, à l'état "chimiquement" pur » (p. 36), c'est bien à une danse dans et avec la complexité que chacun·e s'essaie, avec plus ou moins d'aisance, de clairvoyance quant à ses intentions. L'accompagnement est ainsi « un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle aussi d'autres, comme la direction, le suivi ou l'animation » (Le Bouëdec, du Crest, Pasquier & Stahl, 2001, p. 153).

Revenons pour illustrer la démarche proposée à notre posture de formatrice-accompagnante auprès de futur·e·s enseignant·e·s en regard du rôle professionnel que nous souhaitons tenir et avons à remplir. Clarifier sa posture, c'est paradoxalement se soustraire des conventions tout en s'inscrivant dans des institutions qui orientent et précisent un positionnement, présentent des dispositifs dans lesquels les professionnel·le·s agissent avec une plus ou moins grande marge de manœuvre. Chauvet (2012) définit la posture comme « l'attitude, la manière de se positionner » (p. 132) et précise ce nécessaire décalage entre ce que nous souhaitons investir dans notre posture (intentions) et ce que réellement nous mettons en œuvre dans nos gestes et nos pratiques. Conscientiser cet écart participe de notre travail singulier et dans l'instant pour spécifier notre posture et la vivre.

Nous identifions un réjouissant développement, celui de l'accompagnement des accompagnant·e·s, déploiement qui pourrait être une tentative de réponse à des marques d'épuisement répétées. Accompagnantes et accompagnants ont aussi leur vulnérabilité ! Nous avons relevé plus haut des tensions qui habitent la pratique professionnelle d'accompagnant, au croisement d'enjeux et d'intentions plurielles. Ces préoccupations habitent présentement les formateur·trices-accompagnant·es de la HEP Vaud. Le double rôle de formateur·trice-accompagnant·e dans l'enseignement supérieur n'est pas simple à jouer : d'un côté susciter le développement professionnel, de l'autre en vérifier l'efficacité (Beckers, 2010). La plus importante tension que nous avons à habiter se situe entre accompagnement (ou évaluation du développement) et évaluation-contrôle (Beckers, 2010 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Gremion & Cohen, 2015). Dans un premier mouvement, la fonction de passeur·se est présente : elle permet le développement, favorise la construction du sujet, aménage des dispositifs. Dans un contretemps, la fonction de douanier·ère est adoptée (Bonniol, 1989), celle-ci est moins valorisée par les intéressé·e·s et pourtant inévitable (quoi que ...). Une manière de « s'en sortir », est de re-penser ou re-tisser l'articulation et le partenariat entre les différents lieux et acteur·trice·s de la formation (Université ou Haute École d'un côté, terrain professionnel de l'autre). Un important chantier occupe actuellement la direction de la formation et les formateur·trice·s de la HEP Vaud autour de la formation par alternance, à promouvoir et

renforcer. L'idée d'un « ménage à trois » (De Ketele, 2013) entre formé·e – formateur·trice – maître·sse de stage est la voie proposée via ces lignes en remettant davantage dans l'équation celle ou celui qui est l'objet-sujet de nos attentions : l'accompagné·e. Pour qu'un tel projet aboutisse, les moyens de travailler ensemble sont à inventer, pour initier de nouveaux fonctionnements coopératifs et créatifs, et dialoguer en particulier autour de l'incertitude mêlée à nos postures.

Références bibliographiques

- Beckers, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? Dans Paquay, L. Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 147-160). Bruxelles : De Boeck.
- Bonniol, J.-J. (1989). « Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? », *Bulletin de l'ADMEE*, 3, 1-5.
- Chauvet, A. (2012). « Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ? », *Education Permanente*, 192, 131-141.
- De Ketele, J.-M. (2013, janvier). L'accompagnement à l'auto-questionnement. Communication présentée au 25^e colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg. Récupéré à : http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/De%20Ketele-ADMEE-2013.pdf
- Gremion, Ch. et Cohen, P.-F. (2015). « De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement », *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 11-27.
- Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible*. Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G., Lavernier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Lescouarch, L. (2014). « Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 127-142.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 153, 43-56.
- Ricœur, P. (1990). Ethique et morale. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 46(1), 5-17.
- Robin, J.-Y. (2016). « Postface. L'incontournable figure du sujet ». Dans G. Le Bouëdec, T. Lavernier, et L. Pasquier (dir.), *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante* (p. 191-201). Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.

Présentation de l'auteur

Geneviève Tschopp est psychologue et formatrice d'adultes, professeure associée à la HEP Vaud en Suisse. Ses recherches et interventions portent sur les outils favorisant la réflexivité et le développement identitaire et professionnel des futur·e·s enseignant·e·s, s'associant aux récits de vie professionnelle des acteur·trice·s. Elle est responsable du groupe GRAFER (Groupe de recherche Accompagnement, Formation, Écriture réflexive).

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch