

# 4. Un zoom sur l'accompagnement dans le tutorat

---

## 4.1 L'accompagnement, un processus interactif qui évolue à travers le temps.

Kevin Mangelschots<sup>17</sup>

Les entretiens menés avec des stagiaires, tuteurs/-trices et moniteurs/-trices de stage dans le cadre d'un mémoire en Sciences de l'Éducation permettent de mieux comprendre le processus d'accompagnement. La synthèse de leur analyse est ici proposée comme une base de réflexion partagée : fait-elle écho à votre propre expérience d'accompagnement ? Comment comprenez-vous cette notion nébuleuse très souvent utilisée avec des significations différentes ? Quels points de vigilance en retirez-vous ?

### Des choix déterminants au démarrage

La manière dont le stage va être ou non choisi et celle dont l'étudiant-e va prendre contact et être accueilli-e dans sa demande de stage sont déterminantes pour la suite.

Pour un stagiaire de sexe masculin, le fait de pouvoir faire son stage sous la responsabilité d'un tuteur du même sexe était par exemple un élément décisif pour l'aider à *s'identifier* à une activité professionnelle quasi exclusivement exercée par des femmes. Dans le cas étudié, un puériculteur s'est porté volontaire pour endosser la fonction de tuteur bien qu'il ne soit pas désigné comme tuteur stable.

Tous/Toutes les étudiant-e-s expriment le stress que génèrent la prise de contact avec des professionnel-le-s qu'ils/elles ne connaissent pas et la découverte d'un lieu au départ inconnu également. Ils/Elles expriment le rôle essentiel de réassurance du/de la tuteur/-trice dans la prise de premiers repères. De leur côté, les tuteurs/-trices essaient de concilier une fonction d'écoute bienveillante, celle d'information souvent jugée essentielle vu les multiples références internes susceptibles d'orienter les pratiques (projet éducatif, règlement et fonctionnement de la structure, organisation des locaux, consignes diverses, informations relatives aux bénéficiaires, etc.) et celle de guidage rapproché d'abord dans l'observation des pratiques qui peuvent être commentées, ensuite dans l'action. En retour, ils/elles attendent du/de la stagiaire l'expression de signes d'intérêt et un certain investissement dans la tâche. Ils/Elles sont considéré-e-s par les moniteurs/-trices d'école comme des modèles professionnels susceptibles de donner à voir au/à la stagiaire des pratiques d'accueil de qualité et de le/la guider dans ses propres actions en cohérence avec les objectifs d'apprentissage.

### L'importance du langage

Dans l'accompagnement quotidien, les étudiant-e-s relèvent l'importance du langage utilisé par le/la tuteur/-trice : accessible, concret, mais aussi congruent avec celui utilisé à l'école. L'adéquation langagière doit se retrouver à la fois sur le lieu de stage – entre le/la tuteur/-trice et le/la stagiaire, entre le/la moniteur/-trice

---

<sup>17</sup> Mangelschots, K. (2015). *Le tutorat dans le secteur de la petite enfance. Quelles significations pour les stagiaires, les monitrices et les tutrices?* Mémoire en Sciences de l'Éducation. Liège : Université de Liège.

et le/la stagiaire et entre le/la moniteur/-trice et le/la tuteur/-trice - et au sein de l'établissement scolaire afin de *faciliter la production de sens* indispensable pour le développement et l'acquisition de compétences professionnelles.

**Extrait :**

*« C'est plus facile pour moi aussi quand il utilise des mots que je connais, un langage que je comprends (...) et puis, ce qui est bien parfois, c'est quand le tuteur ou la puéricultrice utilise des termes de l'école, cela fait tilt comme ça. »*

## La recherche d'une progression

Bien que des variations sont relevées en fonction des caractéristiques des élèves (année d'étude, forces et faiblesses identifiées, etc.), les tuteurs/-trices soulignent, de leur côté, une volonté de progression dans leur accompagnement : de l'observation/monstration (accompagnement proche avec des consignes précises et directives), au guidage dirigé (accompagnement plus éloigné avec des consignes ouvertes et détournées) et à la mise en autonomie progressive (accompagnement distant avec peu de consignes).

### a) L'observation/monstration

Tout d'abord, les tuteurs/-trices demandent aux stagiaires d'observer leur pratique et leur mode de fonctionnement. Durant les premiers jours, le/la stagiaire prend connaissance du fonctionnement général de la crèche ainsi que du service dans lequel il/elle effectue son stage. Par ailleurs, le/la tuteur/-trice va demander au/à la stagiaire d'observer son fonctionnement. En pratiquant, le/la tuteur/-trice va commenter ses gestes/actions en soulignant la finalité de l'action et les moyens mis en place pour y parvenir. Il s'agit donc à la fois des gestes du métier (codes et normes spécifiques) et des « organisateurs » qui les fondent et qui présentent trois propriétés (Pastré, 2002, p. 11-12)<sup>18</sup> :

- ▶ « ils servent à faire un diagnostic de la situation en vue de l'action efficace ;
- ▶ ils ne sont généralement pas définis ;
- ▶ ils sont caractéristiques d'une situation professionnelle, spécifiques à une classe de situations assez délimitées » (ils sont contextualisés).

Il s'agit d'un moment de type transmission-réception, c'est-à-dire que le/la tuteur/-trice va amener au/à la stagiaire une multitude d'informations. Ce moment est considéré comme important pour le/la tuteur/-trice ; il est vécu comme intense et lourd cognitivement par le/la stagiaire.

**Extraits d'un entretien avec un stagiaire et un tuteur :**

*« Le tuteur X, il m'a montré un truc avec des collants, je ne savais pas. Il m'a expliqué comment faire et il m'a montré, j'ai vu qu'il le faisait facilement et que l'enfant ne disait rien. J'ai alors essayé de reproduire et j'ai appris une technique rapide que j'avais jamais vue avant. »*

*« Au début, c'est vrai que je suis assez directif mais c'est pour le bien, pour éviter une situation problématique avec un enfant. Après, dès mardi ou mercredi, on entre dans le vif du sujet, le stagiaire démarre son travail avec les enfants et là (...) je fais comme ça, je te montre et je t'explique en même temps et puis c'est à toi de te lancer. »*

18 Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138.

## **b) Mise en pratique/guidage**

Le tuteur propose au stagiaire de se lancer dans l'activité en le guidant : le stagiaire pratique avec une présence plus ou moins éloignée du tuteur. Ce dernier observe l'action du stagiaire tout en lui demandant régulièrement de commenter son action afin d'obtenir des indices (ou « organisateurs de l'action ») quant à la finalité de l'action perçue par le stagiaire. Le tuteur peut être amené à réexpliquer une action, voire à reproduire une action mal exécutée par le stagiaire.

L'utilité ainsi que la finalité de la verbalisation de l'action demandée par le tuteur sont perçues différemment par les deux acteurs en présence : les tuteurs/-trices y voient une porte d'entrée pour amorcer un cheminement réflexif et in fine déceler les organisateurs de l'action alors que les stagiaires considèrent ce moment de verbalisation comme un moyen de mettre en exergue les sources potentielles d'erreurs. En d'autres termes, les tuteurs/-trices souhaitent approfondir les compétences réflexives alors que les stagiaires se cantonnent aux compétences techniques. Il y a donc un écart réel au niveau de la finalité de la verbalisation de l'action.

### Extrait :

*« Je lui pose des questions sur ce qu'elle réalise : tiens qu'es-tu en train de faire ? Que vas-tu faire ? Comment as-tu su que... ? Il s'agit d'avoir des indices sur sa réflexion. »*

## **c) Autonomie accompagnée**

Il s'agit de la dernière étape du processus d'accompagnement, elle se caractérise par une modification dans la formule de l'énonciation des consignes ainsi que dans la relation tuteur-tutoré. Si lors de la phase précédente, les consignes sont plutôt directives et centrées sur une demande assez précise (exemple : changer un enfant, donner à manger,...), elles vont progressivement devenir indirectes et ouvertes. Pour ce faire, le tuteur ne va plus diriger le tutoré vers une action, il va lui proposer un champ d'actions par le biais d'une question ouverte (exemple : « comment vas-tu t'y prendre pour changer plusieurs enfants l'un à la suite de l'autre tout en ayant un œil sur l'espace de jeu ? ») ou d'une affirmation vague propice à déclencher une réaction chez le tutoré (« tiens, il est 12h... », correspondant à l'heure à laquelle les enfants prennent le repas).

Par ailleurs, la relation entre le tuteur et le tutoré tend vers une relation égalitaire. Le tuteur va apprécier, jauger le travail du tutoré en tant que collègue. Cette modification dans l'approche de la relation est considérée par les tuteurs/-trices comme le but final de l'apprentissage du tutoré, à savoir se mettre dans la peau d'un-e professionnel-le du métier.

La transition de l'étape précédente à celle-ci se construit notamment sur trois paramètres essentiels aux yeux des tuteurs/-trices : la réussite des actions exigées par l'établissement scolaire, la confiance réciproque et la prise d'initiatives.

Ces trois facteurs sont en interaction constante, aussi toute modification dans l'un des paramètres affectera les autres. En effet, la confiance réciproque se noue notamment sur base des exécutions réussies des actions du stagiaire ainsi que sur le type d'accompagnement du tuteur proposé à celui-là. Par la suite, la prise d'initiatives ne se réalise que si le stagiaire se sent en confiance et sûr de lui et de ses gestes.

## **Dépasser l'effet « modèle »**

L'analyse montre les risques d'un effet modèle dans la relation tuteur-tutoré. Le tuteur semble avant tout perçu comme le modèle à imiter, l'expert qui transmet « la bonne manière de faire ». Ne serait-il pas davantage à considérer comme un référent qui accompagne le stagiaire dans une analyse rétrospective des situations éducatives et qui l'aide à identifier des éléments de la situation à prendre en compte pour la régulation de son action ?