Animation et gestion des ressources humaines à partir des théories et des modèles en sciences de l'éducation

CHAPITRE 2

Animer et gérer les ressources humaines sont deux missions qui incombent au directeur avec l'appui du gestionnaire ; elles sont chronophages et énergivores mais également d'une richesse infinie. En effet, Sigmund Freud a dit que les trois missions impossibles étaient d'éduquer, de soigner et de manager.

La difficulté d'éduquer, de soigner et de manager réside autant dans l'inadéquation de la posture adoptée en situation que dans celle laissée ou attribuée à l'autre.

Il existe deux paradigmes en sciences de l'éducation quant aux modèles théoriques qui vont être évoqués : le paradigme positiviste[1] et le paradigme phénoménologique[2]. Ces deux paradigmes ne sont pas opposés, ils sont complémentaires et nécessaires selon la question de recherche et selon la pratique : situation vécue de management, d'éducation-formation, de soins ou de problématique rencontrée.

Les modèles de la posture et leur matrice théorique

Le terme de « posture » est utilisé ici dans le sens de position. Jacques Ardoino[3] le définit comme un « système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, etc. ». Il décrit trois postures suivant le triptyque « agent–acteur–auteur » (tableau 2.1).

Nous regroupons ici la posture d'acteur avec celle d'agent, retenant l'idée que l'acteur est un auteur en devenir.

La posture d'agent

Le sujet exécute les tâches prescrites. Il a ici un rôle de technicien, il doit savoir appliquer des protocoles, les règlements, tout ce qui est prescrit, légiféré. L'agent se conforme aux règles, aux normes, aux référentiels qu'il utilise de manière mécanique et répétitive sans s'adapter aux modifications du contexte. Il considère autrui comme agent.

Les situations concernant le modèle d'agent se retrouvent le plus souvent dans l'application d'une réglementation, dans des situations d'urgence.

1 L'approche scientifique permet de dévoiler le réel et de décrire les lois de la nature pour une destination pratique, pour l'action, et cela en opposition à la connaissance pour la connaissance. Les critères de cette logique sont : la rationalisation, le contrôle, la certitude, l'universalité, l'objectivité, l'explication, la classification, la quantification. Approche décrite par Auguste Comte (XIXe siècle).

2 « Le monde n'est pas spectacle se déroulant sous le regard d'un spectateur impartial, le sujet est à tout moment engagé et donne une signification subjective aux événements perçus. Ce paradigme est caractérisé par la recherche de sens et s'attache à recueillir des données qualitatives. En regardant la singularité de chaque situation, de chaque personne, il est cherché la compréhension et non l'explication causale » (Ch. Roux). Les critères de ce paradigme sont : l'incertitude, la compréhension en cheminant, l'écoute, le relativisme, le scepticisme, le questionnement, l'acceptation de la différence. Les savoirs préexistants des personnes sont pris en considération. Approche fondée par Edmund Husserl à la fin du XIXe siècle.

3 Ardoino J. *Les avatars de l'éducation*. Coll. Éducation et formation. PUF ; 2000.

Guide pratique de la direction de crèche
© 2025 Elsevier Masson SAS. Tous les droits sont réservés, y compris ceux relatifs à la fouille de textes et de données, à l'entraînement de l'intelligence artificielle et aux technologies similaires.

Tableau 2.1. La matrice théorique des postures : modèle de la posture

Agent/paradigme positiviste	Auteur/paradigme phénoménologique
– Renforcements positifs et négatifs – Lien de causalité – Conformité aux règles, aux normes, aux techniques, aux prescriptions – Rapport de soumission, exécution – Absence de réflexion, de proposition, d'initiative – Attitude projective – L'erreur est une faute à corriger – Capacité à l'autocontrôle – Relation verticale, frontale avec autrui	– Questionnement, remise en cause – Recherche et production de sens – Prise d'initiative, stratégie – Pouvoir et autorité reconnus – Responsabilité, autonomie – Relation symétrique – Réflexivité – Auto-évaluation, autoquestionnement

Source Montenot-Wagner C. L'analyse des pratiques au service de la professionnalisation. Le cas des assistants maternels. Mémoire master 2 professionnel éducation et formation, IFCEES de Montpellier, 2010–2011.

La posture d'auteur

Le sujet invente, innove. Il se situe à la source et produit du sens. Il est prescripteur, décideur, responsable et autonome.

L'auteur peut changer la prescription ; pour cela, il utilise ses savoirs préexistants, les coordonne avec de nouveaux savoirs pour être capable de réaliser de nouvelles choses. Le professionnel est capable d'inventer, de créer à chaque fois une œuvre nouvelle s'adaptant en permanence au contexte. Nous pouvons alors dire de lui qu'il exerce un art.

Les modèles de l'évaluation et leur matrice théorique

L'évaluation confronte deux visions du monde, deux attitudes et modèles de pensée différents, qui non seulement s'opposent, se confrontent, mais aussi se complètent, et lorsque nous utilisons un modèle de l'évaluation, nous nous inscrivons dans le paradigme qui le sous-tend. Pouvoir passer de l'un à l'autre en fonction de la situation éducative et de l'objectif de l'évaluation, c'est se former à l'évaluation (tableau 2.2).

L'évaluation contrôle

Le modèle de l'évaluation contrôle relève du paradigme positiviste. C'est une logique de bilan, de quantification, de mesure et de conformisation. Les objectifs poursuivis sont de vérifier si les objectifs sont atteints, de sélectionner des procédures ou des individus, de mesurer la correspondance entre un produit et un modèle, de sanctionner des dysfonctionnements ou des erreurs, de valider ou d'invalider une production. L'évaluation suppose de la régulation. Pour Michel Vial, « la régulation cybernétique est une logique de contrôle où trois opérations sont réalisées : anticiper ce que l'on va

Tableau 2.2. La matrice théorique de l'évaluation : modèle de l'évaluation

Évaluation contrôle/paradigme positiviste	Évaluation questionnement/paradigme phénoménologique
– Évaluation des produits, des procédures. Mesure des effets. Attribution de notes – Évaluation bilan. Rapport de causalité – Objectivité. Normativité. Efficacité. Efficience. Comparaison – Savoirs savants, vérités en soi, monoréférentialité – La valeur est la mesure et l'économie – L'écart qui doit être régularisé est sanctionné par une note, un jugement – Autocontrôle – Maîtrise des situations. Régulation cybernétique	– Évaluation des processus – Recherche de sens – Accompagnement, écoute, questionnement – Autoquestionnement – Prise en compte de l'intersubjectivité, des émotions – Discuter les écarts – La valeur est qualitative : repose sur les aptitudes du sujet – Savoirs provisoires, pluriréférentialité – Régulation systémique

Source Montenot-Wagner C. L'analyse des pratiques au service de la professionnalisation. Le cas des assistants maternels. Mémoire master 2 professionnel éducation et formation, IFCEES de Montpellier, 2010–2011.

devoir faire ; contrôler si c'est bien fait ; ajuster ce que l'on voulait faire[4] ».

L'évaluation gestion vise à rationnaliser la prise de décisions par la maîtrise des objectifs. La valeur est réduite à l'économie (améliorer la productivité, rendre concurrentiel). Elle porte sur les procédures.

Les outils relatifs à ce type d'évaluation concernent le projet d'établissement et le règlement de fonctionnement, les comptes de résultats, le bilan d'activité, etc.

Les savoirs préexistants et expérientiels de la personne sont ignorés, l'autoquestionnement n'est pas recherché. L'évaluation contrôle a une fonction de mise en conformité. Elle appelle une posture d'agent.

Les outils correspondant à l'évaluation contrôle en situation de management sont les grilles d'évaluation pour un recrutement, une évaluation sur la manière de servir, un entretien de recadrage, un procès-verbal dans le cadre d'une procédure disciplinaire, etc.

L'évaluation questionnement

Le modèle de l'évaluation questionnement s'inscrit dans le paradigme phénoménologique. C'est une logique au service du développement du sujet, une logique du questionnement, de l'accompagnement de la dynamique du changement. Dans ce modèle, le statut de l'erreur est non culpabilisant. L'erreur est alors discutée, réorientée. Les buts poursuivis sont le développement des potentialités, l'acceptation inconditionnelle des productions de l'autre, la valorisation et le pari sur ses potentialités. Dans ce modèle, l'erreur comporte du sens que la régulation veut exploiter. Alors « la régulation est une boucle qui permet d'informer, de revenir sur les causes en revenant sur ce qui a été fait[5] ». De plus, selon Jean-Jacques Bonniol, « l'évaluation-régulation des processus permet de développer la notion d'évaluation de la qualité. Dans ce contexte l'évaluation-régulation peut être de l'ordre de la verbalisation, du dialogue, de l'échange, de la négociation, de l'inter-influence, de l'interaction. Il est cherché à promouvoir les possibilités et les potentiels des personnes[6] ».

Les outils permettant l'évaluation questionnement sont les réunions participatives et réflexives, les entretiens professionnels, le projet pédagogique, etc.

Les modèles de management et leur matrice théorique

Deux modèles sont reconnus : le management directif et le management participatif (tableau 2.3).

Le management directif

Dans les fondements du management directif, l'individu est un agent exécutant affecté à une tâche

Tableau 2.3. La matrice théorique du management : modèle de management

Management directif/paradigme positiviste	Management participatif/paradigme phénoménologique
– Planification – Commandement : forte intervention du manager – Mesure et contrôle – Organisation du travail pyramidale – Coordination – Contrôle – Communication linéaire – Connaissance et savoirs dogmatiques – L'erreur est une faute à sanctionner	– Forte dominante relationnelle transversale : écoute, dialogue et échanges – Arbitrage – Animation, partage, négociation – Partenariat – Tolérance et bienveillance – Conseil – Relationnel – Connaissances et savoirs non dogmatiques

Source Bonomeau A. Contribution des Sciences de l'Éducation à l'identification, la valorisation et au questionnement sur les pratiques et l'identité des puériculteurs(trices) directeurs (trices) d'EAJE, IFCEES de Montpellier, 2015–2016.

4 Vial M. *Conceptions de la régulation et apprentissage.* Université de Provence, département des sciences de l'éducation ; 1997.

5 *Ibid.*

6 Bonniol JJ. Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'ADNEE* 1988 ; (3).

précise, répétitive ; l'initiative n'est pas attendue, le plus haut niveau de productivité étant l'objectif à atteindre. Le management directif se caractérise par une forte intervention du manager, des consignes claires, des règles précises posées, beaucoup d'instructions et peu d'explications données. Il est centré sur la tâche et non sur les relations humaines et conçoit l'individu comme un agent. Ce type de management reste efficace dans les situations de crise, d'urgence ou avec des collaborateurs peu expérimentés. Le management directif, quand il est uniquement utilisé, montre ses limites : la démotivation qui se concrétise par l'absentéisme, une insatisfaction, la diminution de la rentabilité et un *turn-over*.

Le management directif concerne toutes les situations professionnelles relatives à l'application de procédures ou de protocoles.

Le management participatif

Le management participatif, issu du paradigme de pensée phénoménologique, se développe dans les années 1980. Son objectif est d'associer les acteurs aux décisions et à l'élaboration des projets. Il permet de responsabiliser, développer, favoriser l'avancement, la reconnaissance et l'accomplissement. Il se caractérise par des comportements à forte dominante relationnelle, d'écoute, de conseils, d'études des problèmes, de négociations, de partenariats. Selon Chris Argyris, « chaque individu a un potentiel qui peut être développé ou infirmé par l'environnement du groupe dans lequel il travaille[7] ». Par ailleurs, d'après Rensis Likert, « plus la fidélité des membres vers le groupe est grande, plus grande est la motivation pour réaliser les buts du groupe, et plus grande est la probabilité que le groupe réalisera ses buts[8] ». Les limites du management participatif se situent en cas de situation extrême, car il ne favorise pas la prise de décision.

Ce type de management est propice aux situations professionnelles impliquant des changements, l'élaboration de nouveaux projets, l'analyse des pratiques, etc.

Le management délégatif permet de responsabiliser et de faire progresser. Il s'adresse à un public mature, compétent et motivé pour mener à bien un projet de manière autonome. Alors le manager confie un objectif, une mission, un projet ou une activité à un agent ou à un groupe en lui laissant toute latitude sur le choix des moyens et des méthodes pour parvenir au résultat. La délégation nécessite d'être progressive dans le temps et balisée, elle implique une auto-évaluation pour les agents et un arbitrage pour le manager.

Être un manager ajusté, c'est savoir adopter ses postures professionnelles en choisissant dans les modèles cités ci-dessus ceux appropriés à la situation ou à la problématique rencontrée.

Par exemple, certaines situations professionnelles comme l'urgence appellent une posture d'agent, le modèle de l'évaluation contrôle et du management directif exclusivement. Il s'agit alors pour le professionnel d'appliquer des protocoles de soins préétablis et pour le manager de contrôler que la procédure a été appliquée.

En revanche, si un manager rencontre de la résistance au changement lors de la restructuration d'un service, d'un poste, s'obstiner à maintenir une posture d'agent, le modèle de l'évaluation contrôle et du management directif, en appliquant la décision hiérarchique coûte que coûte et dans les délais prévus, impose à l'équipe l'endossement d'une posture d'agent inappropriée à la problématisation et au dépassement des freins, des craintes, des représentations obstacles. Il s'agit alors de choisir judicieusement le modèle et le paradigme ajustés à la situation vécue, à la problématique rencontrée, à la posture d'autrui, etc.

Ce choix pragmatique ne peut avoir lieu que s'il y a en amont connaissance des différents modèles associés à un choix conceptuel et éthique, c'est-à-dire une connaissance de soi : quelle tendance j'opte au niveau postural, plutôt agent ou auteur ? Quelle place puis-je laisser aux autres : une place d'agent ou une place d'auteur ?

Ces questions sont fondamentales et ne peuvent être posées que si nous avons déjà confiance en nous-mêmes. Alors, nous pourrons faire confiance à l'autre et l'inviter à occuper une posture d'auteur quand la situation le permet.

Est-ce que mon autodéterminisme me laisse « libre » dans mes actes ?

Manager, éduquer et soigner dépendent de la place laissée à autrui, de l'ouverture à l'autre et au monde, de la représentation dominante, voire sclérosante, qu'on a de la posture que l'autre doit adopter.

7 Argyris C. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterÉditions ; 1995.

8 Likert R. *New Patterns of Management*. McGraw-Hill ; 1961.

Quelles théories de l'apprentissage sont les plus propices à la professionnalisation ?

Selon la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1998, l'apprentissage est « un processus qui engendre, par des transferts et partages de savoirs, une certaine modification, relativement permanente de la façon de penser, de ressentir ou d'agir de l'apprenant ».

L'**analyse des pratiques professionnelles** est une modalité pédagogique d'un dispositif de formation ou de management visant l'évaluation des pratiques professionnelles par action sur les processus et non uniquement sur les procédures. Elle permet de donner un nouveau sens aux pratiques passées à partir de références scientifiques et réglementaires et donc de transformer les pratiques présentes et à venir. Il s'agit d'engendrer des effets, d'élargir l'analyse à tout ce qui « détermine » la pratique et qui permet de la faire évoluer.

Pour cela, ce dispositif de formation ou de management n'a accès qu'au sujet, à ses dispositions durables, sa personnalité, son habitus, son identité, ses valeurs, ses savoirs, ses compétences, ses représentations. Il ne peut maîtriser les circonstances des pratiques. Il participe et accompagne les praticiens dans la transformation de leurs pratiques. C'est donc un outil d'évaluation constitutif, par son utilisation, d'un outil de professionnalisation de qualité.

L'analyse des pratiques doit reposer sur les théories de l'apprentissage[9] de type constructivisme[10], socioconstructivisme[11] et néo-socioconstructivisme[12]. Cette pédagogie active – issue de ces théories – et la didactique associée permettent de déstructurer, de déstabiliser un savoir ou une pratique, en opposition aux savoirs et aux pratiques scientifiques, réglementaires, sans provoquer « une crise trop forte », c'est-à-dire un choc affectivo-cognitif[13]. Il s'agit alors de créer un environnement propice à la transformation des savoirs préexistants ou des pratiques expérientielles non conformes, erronés, insuffisants, dogmatiques. Il s'agit pour l'animateur de connaître préalablement son public et les obstacles récurrents aux apprentissages, et de créer les conditions d'apprentissage qui permettront aux apprenants de :

- investir son savoir préexistant ;
- prendre conscience de l'insuffisance de son savoir pour résoudre son problème ; questionner ses valeurs, ses croyances, ses certitudes, ses modèles de relation à l'autre et d'être au monde, l'identité du sujet, ses représentations ; se confronter à ses souffrances, ses émotions ;
- construire un nouveau savoir sans choc affectivo-cognitif trop important (éviter que l'apprenant bloque son apprentissage en développant des moyens de défense face à la connaissance perturbante parce que trop opposée à la connaissance préexistante ou encore face à une ambiance délétère, jugeante) ;
- tester ce nouveau savoir ;
- stabiliser ce nouveau savoir et l'intégrer pour l'utiliser en situation.

L'analyse des pratiques provoque une tension entre le temps didactique et le temps d'apprentissage, c'est le temps de cohabitation des connaissances préexistantes et des nouvelles connaissances.

9 Gatto F. *Enseigner la santé*. L'Harmattan ; 2005 ; Gatto F, Garnier A, Viel E. *Éducation du patient en kinésithérapie*. Sauramps médical ; 2007.

10 Jean Piaget est le fondateur du constructivisme. Pour lui, deux actions contribuent à l'apprentissage, « l'assimilation et l'accommodation » : « l'assimilation » est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent en fonction des connaissances et des aptitudes acquises par le sujet, mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme appelée « accommodation », qui déclenche des ajustements actifs chez ce dernier (voir Gatto F, *et al. Éducation du patient en kinésithérapie*, *op. cit.*).

11 L'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ».

12 Les auteurs (Piaget, Morin) ont montré que la pensée n'est pas séparable du langage et que l'on ne sait pas lequel engendre l'autre. Il a été testé et validé l'hypothèse qu'en agissant sur le langage, il y a une action sur la pensée (article de Franck Gatto, « Attitudes cognitives et cultures de soins », dans la revue *Corps et culture*, 1999). Il a également été testé et évalué qu'en aidant les patients et les soignants à modifier leur langage, il y a une modification certaine de leur pensée, leur comportement, leur savoir.

13 Ribstein M, Montalti JP, Rouquette MC. Statuts et fonctions des situations de crise en psychopathologie. *L'information psychiatrique* 1981 ; (57) : 11-6.

L'animateur, grâce à sa posture et à sa méthode, doit provoquer un bouleversement des repères habituels, une crise féconde, une discontinuité profonde.

L'analyse des pratiques en groupe doit mettre en œuvre une scène de conflits sociocognitifs. En effet, c'est l'orchestration d'étude de cas en petits groupes, d'échanges sur des situations problématiques par exemple qui sera propice à la transformation, à l'appropriation d'un savoir extérieur qui se transformera en un savoir intérieur. L'apprenant opère ce changement grâce à l'évolution d'un processus d'apprentissage interpersonnel en un processus intrapersonnel (figure 2.1).

Le **conflit sociocognitif** comprend plusieurs phases :

- la phase de problématisation : celle de la formulation en groupe (échanges d'informations et d'explications) ;
- la phase de validation : celle où une personne tente de convaincre l'autre de la validité de sa proposition ;
- la phase d'institutionnalisation : celle où est identifié ce que l'on retient des propriétés de l'objet : donner du sens aux connaissances.

Les facteurs contribuant aux apprentissages par conflits sociocognitifs sont les suivants :

- le degré de symétrie de la relation (entre pairs) ;
- l'intensité de l'interaction sociocognitive ;
- le climat sociocognitif (affects mobilisés).

Les valeurs contribuantes qui favorisent les apprentissages sont :

- l'écoute ;
- la tolérance ;
- le questionnement ;
- l'acceptation des différences, des émotions ;
- la compréhension ;
- l'accompagnement.

Premier cas concret

Exemple d'une situation où le management participatif, également appelé « management par projet », ou encore l'évaluation questionnement sont des modèles requis : l'élaboration du projet pédagogique.

Qu'est-ce qu'un projet pédagogique ? En quoi peut-il être un outil d'autocontrôle et d'auto-évaluation au service des professionnels, et quels sont les obstacles à son élaboration et les écueils dans l'accompagnement des tuteurs ?

L'élaboration du projet pédagogique par les professionnels

Le projet pédagogique, constitutif du projet d'établissement, est un exercice écrit demandé aux professionnels de la petite enfance. Ils l'élaborent avant l'ouverture de l'EAJE et le réajustent tous les 5 ans. Le manager doit envisager ce projet d'accueil comme étant avant tout un projet de professionnalisation qui conduira les professionnels à se forger une nouvelle identité professionnelle, non pas distincte de l'ancienne, mais reconstruite à partir des vécus et des représentations antérieurs plus ou moins conscientisés et articulés à la projection de leurs expériences futures, celles-là mêmes structurées par un cadre socio-professionnel.

La **réflexion** au cours de l'élaboration du projet pédagogique dans le cadre des réunions de travail, au-delà de l'appropriation des connaissances et des compétences requises, participe à cette reconstruction identitaire partagée et fédératrice. En effet, les connaissances et les compétences stabilisées ou transformées seront confrontées puis accommodées aux représentations de leurs futures situations de travail.

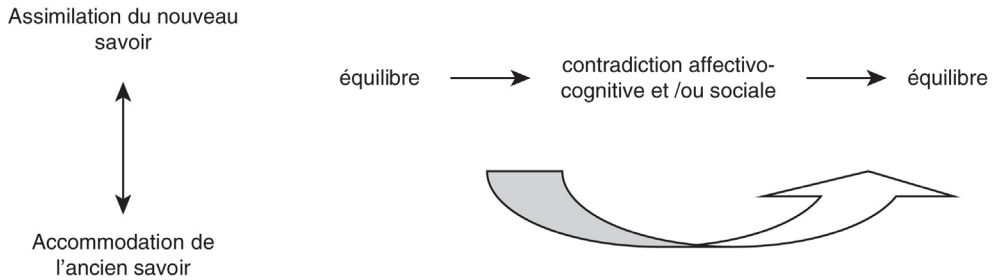

Fig. 2.1. Schéma des processus d'apprentissage intra- et interpersonnel.
Source Montenot-Wagner C. Outils de professionnalisation des assistants maternels. L'analyse des pratiques et le projet d'accueil. Éditions universitaires européennes ; 2017.

Une deuxième étape est nécessaire aux professionnels : la **confrontation de leurs projections à la réalité quotidienne** de l'accueil de l'enfant et de sa famille dans le cadre d'expérimentations discutées et remodelées en fonction des observations de situations professionnelles ciblées préalablement.

L'accompagnement des professionnels

L'animation des réunions ne pourra jouer ce rôle que si elle s'appuie sur des théories de l'apprentissage autorisant les échanges et la réflexivité. Le constructivisme ou l'auto-analyse (Piaget, 1938[14]) et le socio-constructivisme ou la confrontation de points de vue (Vygotski, 1934[15]) sont des théories propices à l'émulation du processus d'apprentissage : « la formation quelle que soit sa forme, dès lors qu'elle fait appel à la réflexivité et au dialogue, est une opportunité importante dans le déroulement de ce processus qui oblige à se distancier et à dire "je" » (Dubar, 2003[16]). C'est pourquoi l'animation des réunions relève de pédagogies diverses et, en l'occurrence, laisse une grande place aux questionnements et aux interactions.

Elle s'organise dans le temps et selon une méthode permettant aux professionnels de confronter la théorie à la pratique, la visée à la programmatique. Des expérimentations avec auto-observations sur un temps choisi sont requises avant la poursuite de l'élaboration du projet.

Le projet pédagogique joue ainsi le rôle de fil conducteur du process, il est le fondement de la formation (entendue ici au sens le plus large) : « C'est dire que la formation est un ferment majeur de stratégie identitaire. Entre identités réelle, virtuelle, attribuée, assignée. Et autant l'adulte lui-même que le formateur auront à négocier avec ces diverses tensions[17]. »

Selon Jacques Ardoino[18] et Michel Vial[19], il serait illusoire et contre-productif de réduire le projet à des objectifs, des techniques, des procédures. La démarche projet débute par la recherche et la formalisation des motivations, des valeurs, des finalités, c'est-à-dire la visée du projet. C'est elle qui sera la structure du projet. Sinon, l'auteur du projet prend le risque de choisir des orientations discordantes de ses valeurs, de ses intentions et de ses motivations.

L'équipe doit s'approprier les connaissances et les compétences relatives à l'accueil ainsi qu'aux valeurs sous-tendues et choisies pour pouvoir définir dans un second temps les critères qualitatifs que cet accueil suppose. Elle doit aussi questionner, conscientiser son « identité pour soi » afin de pouvoir dégager ses intentions philosophiques, culturelles, éducatives et éthiques, c'est-à-dire se découvrir, réapprendre à se connaître. Elle peut alors s'ouvrir à l'autre, c'est-à-dire aux usagers, au(x) bénéficiaire(s) : « Le projet est d'abord une approche, un processus, une façon d'être, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies : c'est une façon d'avoir de la considération pour l'autre, d'accueillir la nouveauté, la différence, l'imprévu[20]. »

Cette citation implique que le professionnel doit pouvoir, pendant les temps de réunion, repenser et définir qui sont les usagers et les bénéficiaires, et dans quel cadre professionnel il exercera sa mission d'accueil. Il doit alors s'approprier toutes les règles et les procédures relevant du cadre institutionnel pour appréhender son « identité pour autrui » (ce qui est attendu de lui, de l'institution, de ses pairs, des partenaires, des parents, etc.), et ainsi l'articuler avec son « identité pour soi » (ce qu'il pense être et veut être comme professionnel). Si ces deux identités constitutives du sujet accueillant ne convergent pas, le projet pédagogique ne peut qu'avorter.

Tout l'art de l'accompagnement de ces professionnels dans cet exercice consiste à les amener au-delà de leurs représentations, de leurs préjugés, de leurs dogmes. Il s'agit alors de suffisamment les sécuriser pour que leurs émotions, leurs sentiments, leurs motivations puissent être exprimés sans crainte, sans quoi leurs savoirs préexistants se transforment en obstacles. Il s'agit aussi de les amener à s'approprier le cadre socioprofessionnel et leur réseau. Ainsi, ils identifieront leur champ de compétences et

14 Piaget J. *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin ; 1947.

15 Cité par Gatto F. *Enseigner la santé*, *op.cit.*

16 Jobert G, Gravé P, Dubar C, Marchand G, Bourgeois E, Gourdon-Monfrais D. Former, se former, se transformer. De la formation continue au projet de vie. *Sciences humaines* 2003 ; 40 : 36-73.

17 *Ibid.*

18 Ardoino J. Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Revue Éducation permanente* 1987 ; (87).

19 Vial M. La pensée par projets dans les formations professionnelles. *En question* 2000 ; (32) : 1-54.

20 *Ibid.*

d'interventions, leurs limites et leurs ressources matérielles et humaines, leurs contraintes, leurs obligations, leurs responsabilités. Ces éléments deviendront alors catalyseurs du projet, ils les aideront à adopter la posture professionnelle adaptée à la singularité de chaque situation. Ils participeront donc de leur gain progressif en autonomie, c'est-à-dire leur capacité à passer du stade de débutant au stade de professionnel confirmé et enfin au stade d'expert.

« Le projet est un temps de professionnalisation : il ne s'agit pas de s'y rendre conforme mais de rendre intelligible son propre lien aux normes et aux valeurs du métier[21]. » Un professionnel qui s'acquitterait de ce travail d'élaboration en modelant un projet pédagogique déjà écrit par un autre (quelle que soit la raison originelle) ne rentrerait pas dans ce processus, cette approche. C'est dire qu'il doit se sentir suffisamment sécurisé pour lâcher ses moyens de défense, ses repères fortement ancrés et rentrer dans ce processus d'introspection et de transformation : « Le projet est toujours projet d'apprentissage. […] C'est un travail au sens aussi psychanalytique du terme, ce qui veut dire qu'il s'agit d'assumer, de faire avec ce qui n'est jamais satisfaisant, avec toujours de la douleur : même si on n'en souffre pas vraiment, le narcissisme n'y trouve pas son compte. Le projet est un temps d'apprentissage, de formation et d'évaluation où les personnes professionnelles font l'incessant passage par les trois D : passer de la Douleur au Désir, par le Deuil. Ce qui importe est le passage, la dynamique, la fondation de sens[22]. »

Cette prise de recul ne peut advenir que dans un climat sécurisant et de confiance ; la construction du projet ne peut advenir que dans un environnement propice et stimulant. En somme, l'animation des réunions doit pouvoir autoriser les membres de l'équipe à :

- l'accès à leurs savoirs ;
- la créativité et l'ouverture aux autres ;
- la déstabilisation des savoirs et des pratiques obstacles ;
- la stabilisation des connaissances et des compétences conformes aux requis.

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*

Quels sont les écueils de cet accompagnement ?

Le **premier écueil** serait de passer outre la visée du projet. « On pourrait naïvement, ou avec beaucoup de machiavélisme, plaider que l'économie du projet visé est possible, pour des raisons d'urgence et d'efficacité, puisque de toute façon, implicite ou explicite, il y a toujours un tel projet dans nos conduites […] [au risque alors que le projet devienne] le prétexte à toutes les manipulations et à toutes les tromperies. Le choc en retour, ne manquerait pas alors de se produire[23]. » Alors, le projet programmatique intervient en deuxième intention : « C'est seulement ensuite, une traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée d'une telle visée[24]. » Il doit ainsi découler des valeurs, des finalités exposées initialement. Les objectifs opérationnels ne peuvent donc être réfléchis que dans un second temps.

Une grande partie des projets pédagogiques exposée n'est quelquefois qu'une traduction organisationnelle, pratique de l'accueil. Dans beaucoup d'équipes qui n'ont pas réajusté leur projet d'accueil initial, ou pour lesquelles la visée du projet n'a pas été pensée et formalisée ou encore a été galvaudée, les praticiens sont très vite confrontés à des problématiques structurelles et organisationnelles. Il y a tension, voire rupture, de la communication car chacun des protagonistes pense que l'autre fonctionne avec les mêmes représentations, intentions, valeurs sans pour autant qu'elles aient été évoquées de part et d'autre : « Les valeurs professionnelles sont suffisamment claires pour qu'on croie presque inutile de les parler, mais c'est parce qu'on les coupe de leurs résonances dans la personne. On en parle dans l'abstrait, ce qui paraît facile, pour les formateurs du moins, alors que les acteurs qui devront s'en approcher, les investir, donc se construire avec elles, sont obligatoirement confrontés à l'épaisseur des valeurs qu'ils portent[25]. » Cette confrontation de valeurs, d'idées, d'éthiques doit être pensée et organisée ; des travaux de groupe puis l'analyse des pratiques avec de l'expérience de terrain en amont sont des méthodes pédagogiques nécessaires.

23 Ardoino J. Du bon ou du mauvais usage du projet. *Cahiers pédagogiques* 1991 ; (292-293) : 28-31.

24 Ardoino J. *Les avatars de l'éducation*, *op. cit.*

25 Vial M. La pensée par projets dans les formations professionnelles, *op. cit.*

Le **deuxième écueil** serait pour le manager, de guider, de conseiller plutôt que d'accompagner la démarche projet : « Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler la vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver"[26]. » C'est ainsi que le projet pédagogique « idéal », le fantasme du manager, prendrait toute la place et ne laisserait plus la marge de manœuvre nécessaire à la créativité, à la prise d'initiative. Par exemple, un plan détaillé, des items déployés peuvent contraindre les praticiens auteurs et appauvrir leurs productions écrites. Ou encore des critères d'évaluation inexistants, implicites, éphémères, manager-dépendants ou bien fondés uniquement sur les procédures, la programmatique, etc. Un professionnel doit pouvoir avoir une grille d'auto-évaluation partagée par tous les acteurs. Sinon, il risque d'être désorienté et de perdre sa « route » si les injonctions et les orientations divergent au gré de ses rencontres professionnelles ou des situations vécues. Toutes les phases et les étapes de l'évaluation sont régulées par un système, une institution.

Le manager doit autoriser et encourager l'équipe à adopter une posture d'auteur. L'auteur est « celui qui réussit à se situer lui-même comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir[27] ». Les professionnels ont donc besoin d'un étayage « orthopédique » qui peut laisser paradoxalement libre cours à toute dynamique, créativité : la grille d'auto-évaluation du projet pédagogique en est un exemple. Piaget[28], dans la théorie du constructivisme, pense que, si le pédagogue explique trop, il empêche l'élève d'inventer. Par contre, le manager doit pouvoir « proposer à l'élève un milieu riche et construit de situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs qui permettent le développement[29] ».

C'est comprendre de sa place de manager que l'espace-temps appropriation–accomodation n'est pas le même pour chacun des professionnels constituant l'équipe. Le manager doit aussi prendre en considération que la zone proximale de développement de chaque professionnel (Vygotski, 1934[30]), c'est-à-dire la zone où se situent les apprentissages susceptibles d'être intégrés, est propre à chacun. Et enfin, l'évaluation doit être à la portée de chaque professionnel grâce à la connaissance partagée des critères et grâce à des méthodes pédagogiques privilégiant la réflexivité (figure 2.2).

Le **troisième écueil** serait d'avoir une vision rétrécie ou inadéquate des usagers et des bénéficiaires concernés par le projet d'accueil, ou plutôt de ne pas considérer l'environnement global dans lequel l'enfant grandit. Qui sont ces bénéficiaires ? Les parents uniquement ou les parents en premier lieu et l'enfant en second ? Ne sont-ils pas plutôt les enfants avant tout, avec leurs parents ? Dans leurs discours ou dans leur formulation écrite, les professionnels peuvent mettre en avant les désirs

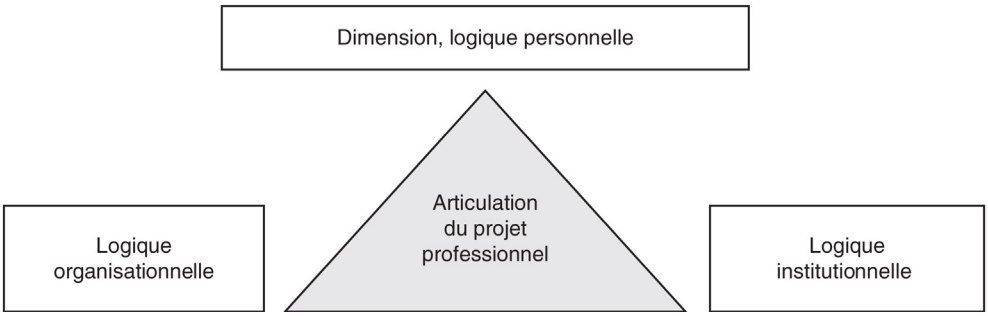

Fig. 2.2. Schéma de l'articulation des logiques et dimensions dans l'élaboration du projet professionnel.
Source Montenot-Wagner C. Outils de professionnalisation des assistants maternels. L'analyse des pratiques et le projet d'accueil. Éditions universitaires européennes ; 2017.

26 Ferry G. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique.* Dunod ; 1983.
27 Ardoino J. *Les avatars de l'éducation*, *op. cit.*
28 Piaget J. *La psychologie de l'intelligence*, *op. cit.*
29 Gatto F, Garnier A, Viel E. *Éducation du patient en kinésithérapie*,*op. cit.*
30 Cité par Gatto F. *Enseigner la santé*, *op. cit.*