Ecole doctorale **S**ciences de l'**H**omme et de la **S**ociété
Centre Universitaire Economie Education Permanente
Laboratoire CIREL – TRIGONE EA 4354

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

François OTT

Le 23 juin 2009

COMPLEXITES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATIONS PROFESSIONNELLES

DES CONCEPTIONS EN TENSIONS : SUJET(S), PROJET(S), ORGANISATIONS(S)

JURY

Madame Martine BEAUVAIS, maître de conférences (Université de Lille I)

Monsieur Jean CLÉNET, professeur des universités (Université de Lille I),
- directeur de thèse

Madame Martine LANI-BAYLE, professeure des universités (Université de Nantes),
- rapporteure

Monsieur Gaston PINEAU, professeur émérite des universités (Université de Tours),
- rapporteur

Monsieur. Daniel POISSON, professeur des universités (Université de Lille I)

Madame Chantal ROYER, Phd (Université du Québec à Trois-Rivières)

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

...A DANY,
MON EPOUSE,
MA COMPAGNE SUR CE CHEMIN QUI N'EXISTE PAS,
ET QUE NOUS INVENTONS ENSEMBLE DEPUIS TANT D'ANNEES.

SANS ELLE,
IL N'Y AURAIT PAS EU CETTE THESE,
ET ENCORE MOINS DE CHEMIN A CONSTRUIRE.

JE LA REMERCIE, ICI,
POUR SON ECOUTE,
POUR SA COMPREHENSION,
POUR SON INTELLIGENCE DE LA VIE.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

Remerciements

La conduite à son terme de cette recherche n'aurait pas été possible sans un accompagnement de qualité.

Aussi, je tiens d'abord à remercier Jean Clénet, pour l'aide et le soutien qu'il m'a accordés, pour ses exigences chaleureuses, et ses précieux conseils dans la direction de cette recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Martine Lani-Bayle et à Gaston Pineau d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ma thèse.

Je remercie également les membres de mon jury de thèse, Martine BEAUVAIS, Jean CLÉNET, Martine LANI-BAYLE, Gaston PINEAU, Daniel POISSON, Chantal ROYER

.Je tiens à remercier Samuel et Hervé et toutes les personnes qui ont accepté de répondre à mes questions dans le cadre des entretiens de recherche que j'ai menés, je pense notamment à Danièle, Agnès et Bruno.

Un grand merci à Elsa, Dany, Frédérique, Martine, Michel N., Michel L. pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée.

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Sommaire

Remerciements 3

Sommaire 5

Partie introductive 7

Emergences du sujet-objet-projet de la recherche 7

Ancrages : le parcours expérientiel du chercheur 9

Balisages paradigmatique et épistémologique 13

Inventer la méthode : concevoir la recherche pour un praticien-chercheur 18

Les processus de recherche (désordre) et l'organisation de la thèse (ordre) 26

Partie I : Conceptualisation de la notion d'accompagnement 31

Chapitre Premier Les contextes actuels de l'accompagnement en tant que fait social, nouveau « trait » de notre société post moderne 33

Chapitre II Les jeux singuliers de l'accompagnement 59

Chapitre III Les enjeux et les problématiques de l'accompagnement 79

Premier point d'étape dans notre recherche : Diversité, complexité, paradoxes 96

Partie II : Apprendre un métier et/ou se professionnaliser 104

Chapitre Premier Conception constructiviste de l'apprendre, de l'apprendre un métier et de la professionnalisation 106

Chapitre II Se professionnaliser aujourd'hui en situation de travail 128

Chapitre III Entre deux modèles théoriques de formation professionnelle 156

Deuxième point d'étape dans notre recherche 174

Partie III : Recherche d'un modèle d'accompagnement en formation professionnelle 176

Chapitre Premier Un premier modèle d'accompagnement, finalisé par le métier à transmettre 178

Chapitre II Un second modèle théorique d'accompagnement 188

Chapitre III Un tiers-modèle d'accompagnement : la logique du tiers-inclus 241

Troisième point d'étape dans notre recherche 265

Partie IV : Constitution et exploitation d'un corpus empirique 269

Chapitre Premier Construction du cadre méthodologique de la recherche empirique 271

Chapitre II La formation des Cadres Transport Traction 291

Chapitre III La formation d'Assistants de Service Social 327

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre IV La formation universitaire en Licences professionnelles 353

Chapitre V Recherche de la genèse de la Fonction Accompagnement 365

Quatrième point d'étape dans notre recherche Jeux et enjeux de l'accompagnement en formation professionnelle 387

Partie conclusive : De la Fonction Accompagnement vers une éthique de la formation 395

Bibliographie 405

Index des auteurs cités 415

Index des notions 421

Table des figures et tableaux 426

Annexes 428

Table des matières 450

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Partie introductive

Dans cette partie introductive nous souhaitons amener le lecteur à comprendre dans un premier temps l'objet de la recherche et les ancrages dans le parcours expérientiel du chercheur. Nous avons estimé indispensable de proposer ensuite deux premiers balisages paradigmatique et épistémologique afin de préciser notre posture. Nous terminerons cette partie en montrant la nécessité pour le praticien-chercheur d'inventer une méthode de recherche qui obéisse à la fois aux exigences de sa posture plurielle, à la complexité de l'objet de recherche et au paradigme compréhensif. Il nous restera à témoigner de l'impossibilité de restituer par écrit le processus de recherche …et pourtant y arriver.

Emergences du sujet-objet-projet de la recherche

Dans cette thèse nous chercherons à articuler le concept de Fonction Accompagnement avec celui de la formation professionnelle. Nous essaierons de comprendre le paradoxe qu'il y a à penser une autonomisation professionnelle accompagnée, c'est-à-dire comprendre comment est vécue cette rencontre paradoxale entre des stratégies personnelles d'autodirection des apprentissages par les apprenants en Formation Professionnelle et l'accompagnement proposé *versus* imposé. C'est aussi comprendre les organisations émergentes, c'est-à-dire complexes, qui résultent des processus vécus dans la rencontre de projets individuels et collectifs d'accompagnement en Formation Professionnelle.
À l'origine, notre thèse s'enracine dans notre longue expérience de l'accompagnement en formation comme professeur maître d'application au lycée, comme formateur de tuteurs professionnels, ouvriers ou cadres, dans de nombreuses entreprises nationales, régionales et locales, de tailles différentes et appartenant à des champs professionnels différents, etc., comme formateur de tuteurs et de maîtres d'apprentissage dans le travail social. Ces activités nous ont familiarisé avec les recherches menées dans le champ de la didactique professionnelle. Elles nous ont conduit aussi à rencontrer bien souvent sur le terrain une certaine conception behavioriste du tuteur ; un tuteur qu'il fallait instrumenter pour qu'il remplisse sa mission. Notre expérience et notre intuition de praticien-chercheur nous conduisent à dire que de telles conceptions du tutorat ne suffisent pas à elles seules à favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant dans sa formation professionnelle. Nous pensons que dans une visée autonomisante l'accompagnement doit aussi être centré sur ce que vit l'apprenant et sur les modes de production de ses savoirs. L'accompagnement en formation professionnelle suppose une articulation avec des conceptions du sujet apprenant qui relèvent des épistémologies constructivistes (Le Moigne,1995), d'une conception de l'accompagnement centré sur la personne (Rogers, 1967) et d'une approche systémique qui

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conçoit l'apprenant dans des couplages avec des environnements complexes, matériels et humains.

Ainsi, notre recherche se situe dans un espace intermédiaire de rencontre entre l'accompagnement en formation professionnelle centré sur la personne (Rogers, 1967) et finalisé par la construction de sens, et l'accompagnement centré sur le métier à apprendre. La recherche est orientée par notre expérience professionnelle. Le premier objectif est d'accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu du praticien-chercheur. Cette soif de savoirs, de référents théoriques, de référents épistémologiques et de méthodes est finalisée par un besoin pragmatique de distanciation sur un monde professionnel de plus en plus procédural et enfermant pour comprendre et mieux agir, ou agir autrement, c'est-à-dire susciter l'émergence de dynamiques d'expérimentation et de nouvelles pistes d'action. C'est également un besoin d'exigence éthique de légitimation de notre pratique.
Un autre objectif lié au premier est celui de participer à la construction de nouvelles connaissances sur l'accompagnement en formation professionnelle, eu égard aux problématiques actuelles et sans doute à venir, de l'évolution sociétale et de la place du sujet[1], mais aussi à celle de l'évolution de la relation formation-emploi. Sur ces deux problématiques, jamais la recherche n'a autant investi ce champ à la croisée de la sociologie, de la didactique professionnelle, de l'ergonomie, des sciences de l'éducation. Nous constatons pourtant un décalage entre les avancées de la recherche et la réalité des ingénieries et des pratiques de l'accompagnement en formation professionnelle. Cependant, lors de nos recherches nous avons rencontré des praticiens qui développent localement des formes d'accompagnement, conçues par eux, en situation, relevant de la qualité telle que nous la concevons.[2] Notre recherche sur l'accompagnement s'inscrit enfin dans le constat que nous avons fait sur deux contextes en changement. Il s'agit d'une part de l'évolution sociétale et du sens que le sujet donne à sa vie professionnelle, de sa souffrance au travail, de la perte de sens dans ce qu'il apprend. Apprendre ce n'est pas seulement construire des savoirs, c'est aussi donner du sens aux savoirs construits dans ses projets professionnel, personnel, existentiel. Il s'agit d'autre part de l'évolution des exigences en termes de compétences dans les situations professionnelles actuelles et à venir, c'est-à-dire apprendre à agir dans des situations de plus en plus complexes.

Dans notre DEA, en modélisant le tutorat en formation professionnelle, nous avions montré la complexité de la mission des tuteurs d'entreprise pris dans des logiques paradoxales et ne bénéficiant pas souvent d'accompagnement au sens d'une aide à la conceptualisation et à la problématisation de leur mission. Dans ce travail de thèse, nous avons voulu approfondir et élargir le champ de la recherche au vécu phénoménologique de l'apprenant dans l'accompagnement, aux processus de conception-construction de l'accompagnement chez les acteurs impliqués, aux problématiques d'articulation des différents projets institutionnels et individuels, aux organisations organisées et organisantes.

Ce questionnement de recherche s'enracine de longue date dans notre histoire professionnelle. Il nécessite quelque explicitation sur notre trajet personnel, nos rencontres, nos expériences pour que le lecteur puisse mieux comprendre les fondements expérientiels et axiologiques qui nous animent et la place significative qu'ils occupent dans la recherche. Nous ferons le choix d'abandonner provisoirement le « nous » et de nous exprimer à l'aide du « je » plus intime.

---

[1] Voir plus bas dans cette partie.
[2] Ott , (2000)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ancrages : le parcours expérientiel du chercheur

I - Un parcours et un cheminement

Un choix professionnel qui est un choix de vie : l'enseignement des Lettres. Il illustre les valeurs fondamentales qui m'animaient alors. D'abord l'enseignement pour sa dimension éminemment relationnelle ; la logique eut voulu que je choisisse les mathématiques puisque je sortais d'un baccalauréat mathématique et technique (Bac E à l'époque) qui me destinait aux écoles d'ingénieurs. Mais je ne me voyais pas enseigner toute ma vie invariablement les mêmes contenus. Il me semblait alors que le professeur de français avait plus de liberté dans le choix des auteurs et dans les relations avec les élèves.
Dès 1977, je deviens professeur de Lettres, dans le secondaire d'abord puis plus tard dans les sections de BTS[3] ; j'accueille des professeurs stagiaires non sans interrogations sur mon rôle de tuteur et sur ma pratique professionnelle. Je ne disposais pas des outils théoriques et épistémologiques ni pour comprendre ma propre pratique, ni pour rendre intelligibles mes propres processus de formation, ni pour accompagner un novice vers la professionnalisation. Je me rappelle pourtant que je refusais d'être le modèle à imiter. J'invitais le stagiaire à inventer sa propre façon de faire, sa propre façon d'être aux autres. J'ignorais tout des modèles de formation qui sont présentés dans cette thèse. En fait, je m'aperçus plus tard que je m'inscrivais alors dans les principes rogériens d'empathie, de congruence et de considération positive inconditionnelle des élèves, ceux que j'avais appris au contact de l'équipe du CUEEP[4], sans pouvoir les nommer.

En effet, en plus de mon service d'enseignement en formation initiale, j'ai assuré dès le début des vacations en formation d'adultes en Expression Ecrite et Orale au CUEEP.
Mes parcours professionnels en Formation Initiale et en Formation Continue sont étroitement entremêlés depuis 1977. J'ai toujours ressenti le besoin et constaté l'intérêt de croiser les pratiques pédagogiques, les outils conceptuels de l'un et de l'autre système de formation. En fait, ce sont plutôt les recherches pédagogiques auxquelles je participais en Formation Continue qui ont infléchi ma pratique en Formation Initiale. « Une pédagogie inlassable d'encouragement » répétait sans cesse la responsable du département.
J'ai « appris » mon métier, chemin faisant, dans cette interaction entre des pratiques aux finalités différentes, dans cette tension identitaire de formateur et d'enseignant, entre des logiques, des cultures, des approches de la formation différentes, entre deux types de publics en difficultés sociales et cognitives, avec des collègues qui ne partageaient pas les mêmes conceptions de la formation et qui ne lui accordaient pas les mêmes valeurs.

C'est aujourd'hui une expérience dans la formation des adultes qui a trente-trois ans. J'y ai appris mon métier, la pédagogie, l'autonomie professionnelle dans la conception des supports, mais aussi l'enthousiasme, dans la relation aux autres, l'écoute, les valeurs

[3] Brevet de Technicien Supérieur
[4] Centre Université Economie d'Education Permanente. Université des Sciences et technologies de Lille I

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

humanistes, le respect et « l'humilité fondamentale devant l'inaliénable altérité de l'autre »[5]. Je n'ai jamais quitté la formation des adultes. Je suis très vite intervenu aussi en entreprise pour animer des stages en communication écrite et orale et en développement personnel**.** Aujourd'hui mes activités se partagent entre la formation des adultes en DUFA[6] et en Licence professionnelle à l'Université de Valenciennes et de Lille I, la formation initiale à l'IRTS[7], l'animation de formations-accompagnement des institutions dans le travail social, la formation de tuteurs en entreprise.

1 - Une période de désordre et d'auto-organisation personnelle.

De 1992 à 1999, je suis chargé de mission académique dans la formation continue des adultes (le CAFOC, Centre Académique de Formation Continue de Lille). J'y ai des responsabilités d'animation du réseau académique des établissements de l'éducation nationale concernant la qualité pédagogique et le développement des formations en alternance et des formations de tuteurs. J'anime également les formations de formateurs au niveau régional. Je retire de cette période le souvenir de rencontres heuristiquement fécondes de personnes qui m'ont accompagné dans mon ouverture à des conceptions et à des valeurs essentielles dans la formation. Je pense au travail réalisé en collaboration avec un ami G. Buisine avec qui j'ai pu vivre la complexité de dispositifs de formation (Sycomore : Système de Conception Modulaire Régulable) s'adossant à l'approche systémique, au paradigme constructiviste et à la pensée de l'Entraînement Mental. Je pense aussi à mon collègue G. Mlekuz et la découverte de la philosophie de l'éducation populaire (Peuple et Culture). J'ai aussi découvert le paradigme de la complexité lors d'une conférence d'Hervé Séryex dans les années 90.
Dans ma mission, j'ai conçu et développé un dispositif régional de formation et de recherche sur l'alternance (le GRAAL[8]) qui s'appuyait sur des organisations complexes de réseaux, sur des conceptions de la pédagogie davantage centrées sur les processus singuliers liés aux acteurs, aux situations et aux interactions que sur les procédures que l'on applique quelles que soient les circonstances. Les valeurs et les principes que l'on affirmait ont très fortement soudé le groupe dans l'Académie. Dès lors, j'ai été de plus en plus ouvertement en opposition, à l'interne de mon institution, sur la conception de ce que devait une formation de formateurs ou une formation de tuteurs en entreprise, refusant les procédures, les guides, etc. ...bref tout ce qui s'inscrit dans une conception mécaniste et positiviste de l'homme.

Au terme de cette présentation rapide de mon parcours professionnel et pour le spécifier, je soulignerai d'abord les valeurs humanistes que j'ai construites dans la formation des adultes. Je retiendrai ensuite une ouverture aux épistémologies constructivistes, à la pensée complexe et à l'approche systémique. Enfin, j'y ai construit une expertise dans les domaines de la formation en alternance, notamment dans la recherche sur la qualité de l'alternance, dans la formation de formateurs et la formation de tuteurs dans des entreprises et des institutions de taille nationale, régionale, locale. Les quatre terrains retenus pour la partie empirique de notre recherche illustreront la diversité de cette longue expérience.

---

[5] Guy Le Bouëdec, (2001, p. 148)
[6] Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes
[7] Institut Régional du Travail Social
[8] Groupe Alternance de l'Académie de Lille

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - Le processus d'engagement dans la recherche : trois événements vécus comme des moments déclencheurs

- **1997** marque la rencontre avec la communauté des chercheurs, c'est-à-dire une communauté de pensée, la communauté scientifique dans un groupe de chercheurs. C'est pour moi l'immersion dans un environnement nouveau (ordre et désordre)[9] : un contexte d'accompagnement personnel par le travail collectif d'une action-recherche[10] sous la direction scientifique de Jean Clénet,
- **2002** correspond à ma nomination dans l'enseignement supérieur en tant que PRCE[11], ce qui me plonge dans un environnement organisationnel et humain propice à la recherche, notamment la coopération avec des enseignants chercheurs dans le cadre du CERP[12] où j'ai le sentiment d'intégrer une communauté de pratiques.
- **2003**. Le Grand Atelier MCX des 18 et 19 septembre 2003 au CUEEP de Lille marque pour moi une étape décisive. J'y ai rencontré dans les séances plénières et dans les ateliers, de la pensée profonde, de l'enthousiasme, du plaisir de partager des valeurs dans lesquelles je me retrouve. Je pense surtout à l'enthousiasme et à la fougue de Jean Louis Le Moigne -celui-là que j'avais lu auparavant avec tant de difficultés- à la finesse d'esprit et à l'humour d'André De Peretti, à la passion contagieuse de Georges Lerbet, d'André Giordan, de Jean Clénet et de Daniel Poisson dès qu'ils s'enflamment pour défendre une certaine conception de la recherche en Sciences de l'Education. Ces deux journées ont constitué pour moi l'élément déclencheur d'une nécessité de mettre à plat tout ce chemin parcouru, non pas pour écrire une autobiographie mais pour prendre le temps de penser et d'apprendre de façon plus organisée, encadrée, aidée, guidée, pour tout dire accompagnée, ... pour prendre le temps de comprendre la complexité, et tenter de modéliser le parcours de formation d'un professionnel de la formation dans un environnement complexe. Dans le DEA j'ai choisi de chercher à entrer en compréhension des processus mis en œuvre dans le tutorat en tant que dispositif de formation–accompagnement dans une démarche de professionnalisation.

  Il y a là un point fixe sur lequel vient s'ancrer trois problématiques de même forme à des niveaux d'intervention différents que j'ai pu interroger :

  - les problématiques du « Moi chercheur du sens » de ses propres processus de formation : qui ont été mes tuteurs ? et quels rôles ont-ils joué dans ma vie ?
  - les problématiques du « Moi formateur de formateurs». Je forme[13] des personnes à encadrer des apprenants : quels rôles ai-je joués dans les processus de formation de ces personnes ?
  - les problématiques de ces personnes que je « forme » ou que j'accompagne : les tuteurs d'entreprise, les maîtres d'apprentissage, les référents de stages, les enseignants en stage dans ma classe de lycée.

Nous avons fait état du terreau expérientiel et humain fruit de notre parcours professionnel. Sa place inaliénable chez le praticien chercheur a vocation à être questionnée dans une

---

[9] Dupuy, 1982
[10] Ott, 2000
[11] Professeur Certifié
[12] Centre d'études et de Recherches Pédagogiques
[13] Le terme est bien sûr maladroit si l'on s'adosse aux théories de l'apprentissage que nous rencontrerons dans la partie II. Nous l'employons pour l'instant dans son sens le plus courant qui renvoie au statut de formateur.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

confrontation aux référents théoriques, épistémologiques et éthiques de la recherche. Cette confrontation dynamise particulièrement les trois premières étapes du parcours de recherche, avec, nous semble-il, un regard de plus en plus présent et légitime du chercheur sur le praticien.

II - Une certaine conception du sujet

Nos recherches obéissent à des valeurs personnelles d'inspiration humaniste. L'approche humaniste défend une certaine qualité de la relation entre les hommes. Elle conçoit l'accompagnement comme une démarche qui prône les valeurs éthiques du souci de l'autre et développe des postures d'engagement, de responsabilité, de doute et de retenue. Ces valeurs vont de pair avec une certaine conception existentialiste et phénoménologique du sujet-apprenant et des relations inter personnelles. Notre positionnement philosophique et psychologique par rapport au sujet et au Soi s'inscrit dans l'approche psychologique expérientielle empreinte de philosophie existentialiste et de phénoménologie. Nous pouvons avec E.M Lipiansky (2008) soutenir que l'identité subjective c'est-à-dire cette conscience de soi propre au sujet, n'est pas une structure stable et objectivable mais « un processus subjectif et dynamique qui tend à introduire une régulation, une cohésion et une continuité dans l'expérience changeante de soi ». Le soi est un phénomène relationnel qui naît et se déploie au sein de l'interaction avec autrui. Seule, la phénoménologie permet une approche réfléchie de l'expérience vécue du sujet. La conscience de soi est moins un phénomène d'auto connaissance qu'un phénomène d'expérience existentielle. En effet, la connaissance de soi par soi est indirecte ; elle est une **construction : «** il me faut déchiffrer ma conduite comme je déchiffre celle de l'autre alors que la conscience est intentionnalité. » (Ibid.) Nous présentons ici le travail d'accompagnement à la construction de la connaissance de soi par un travail de prise de conscience de soi.
Le soi, présente deux faces qui appartiennent toutes deux à la conscience de soi : une face intérieure qui est l'identité pour soi et une face extérieure qui est l'identité pour autrui. Notons que celle-ci n'est pas l'image qu'autrui a de moi, elle est « mon image de moi lorsque je me sens sous le regard d'autrui». Nous retiendrons que l'identité subjective se construit ainsi dans une interaction avec autrui et dans l'intériorisation des images, des jugements, des modèles qui sont renvoyés au sujet. L'accompagnement prend ici tout son sens.

Pour désigner le sujet qui fait expérience en formation professionnelle, Y. Schwartz (2004) évoque le « corps-soi » ou la « personne-soi » soulignant ainsi la **globalité** du sujet engagé dans l'action avec « l'histoire de nos échecs, de nos souffrances, de nos réussites, de nos engagements avec les uns et les autres, traversés par nos rapports aux valeurs, et notre corps porte cette histoire sans que nous le sachions très bien ». Nous partageons aussi cette approche qui conçoit le sujet dans sa globalité bio-cognitive (Pineau, 1998).
Enfin, chez le sujet en formation, nous pouvons distinguer plusieurs dimensions quasi invariantes que nous retrouvons chez A. Touraine (1994) quand il affirme « j'appelle sujet la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur par association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée ». Nous retrouvons dans cette citation les notions de construction de soi librement finalisée (le ou les projets du sujet engagé en formation), par l'action (le sujet agit) dans des processus expérientiels vécus et donnant lieu à autoréflexion. Nous ajouterons que le sujet résiste, seul ou accompagné, souvent très bien à l'emprise de l'organisation et plus largement du social, dès lors qu'il s'approprie ***sa*** formation. En cela il n'est pas « objet » de formation au sens de M. Lesne (1994) mais s'inscrit dans une conception autopoïétique de la formation qui n'exclut pas les couplages

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avec l'environnement. C'est ce sujet là qu'il conviendra d'accompagner dans la conception, construction, conduite de ses projets. Enfin le sujet peut être à l'origine d'une dynamique de processus de (re) construction de soi dans des temporalités plus ou moins longues faites d'expériences et d'épreuves singulières. Cette dynamique de transformations est présente chez le sujet en formation. Si elle ne l'est pas, la formation risque de s'apparenter à de l'initiation endoctrinante (Beauvais, 2003).

Balisages paradigmatique et épistémologique

I - Le choix du paradigme compréhensif

Notre projet de recherche s'inscrit dans le registre du paradigme compréhensif (Mucchielli, 2002). Ce paradigme part du postulat que les faits humains ou sociaux se distinguent des faits physiques par leur hétérogénéité. Dans ce sens, l'approche compréhensive se démarque de l'illusion déterministe propre au positivisme qui vise à découvrir des lois « physiques » au sein d' « un univers câblé » (Le Moigne, 1995). En effet, les faits humains ou sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs parties prenantes d'une situation inter-personnelle. Le principe central de l'approche compréhensive est que le chercheur s'autorise la possibilité de pénétrer le vécu et le ressenti des sujets observés. Ce principe peut être qualifié de « principe d'intercompréhension humaine » (Paillé et Mucchielli, 2003). À titre d'exemple, cette posture empathique du chercheur vise à produire des synthèses intermédiaires, puis des synthèses finales qui sont ensuite restituées, quand c'est possible, aux sujets observés pour validation.

Pour Mucchielli (2002), « le paradigme compréhensif réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. C'est une perspective qui affirme l'interdépendance de l'objet et du sujet. Ainsi, comme le souligne P. Bourdieu (1979), les objets ne sont pas objectifs : ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent »…un peu comme dans l'interactionnisme symbolique dans lequel le comportement humain ne peut se comprendre en dehors des significations que les personnes donnent aux choses et aux actions. De cette orientation de pensée résulte, pour Mucchielli (2002), une épistémologie des méthodes qualitatives caractérisée par la complexité, la recherche de sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs, c'est-à-dire qui, pour nous, vise la compréhension des phénomènes d'accompagnement.

Dans le paradigme compréhensif, les démarches scientifiques vont prendre en considération les perceptions, les sensations, les impressions du sujet percevant et ignorer les objets extérieurs indépendants de ce dernier. La recherche portera son attention sur des données qualitatives. L'observateur et le sujet observé seront pris en considération avec leur subjectivité. Ce sont les actions, les comportements, les contradictions qui seront recherchés.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Dans ce paradigme, l'observateur cherchera à comprendre les phénomènes humains et sociaux et, pour cela, il mobilisera des méthodes qualitatives de recueil et d'analyse de données que nous développerons dans la partie IV, chapitre I. Dans le paradigme compréhensif, nos recherches s'inscrivent dans un système de pensée qui relève davantage de la complexité que du positivisme. En effet, il ne s'agit pas d'expliquer l'accompagnement en extériorité, ni de mettre en évidences les causes qui expliquent le phénomène.

II - Le choix de la complexité comme cadre épistémologique

1 - Compliqué et complexe

Dans le langage courant, on utilise les deux termes compliqué et complexe indifféremment. Or, la complexité n'est pas seulement une propriété naturelle des phénomènes, c'est d'abord un changement de regard. Ce n'est pas la multiplicité des composants d'un système ni la diversité de leurs interrelations qui vont caractériser la complexité d'un système. Il ne faut pas confondre système compliqué et système complexe. Lorsque l'on est en présence d'un système compliqué, un dénombrement combinatoire nous donne la possibilité de **décrire tous** les comportements possibles et donc **de prédire** son comportement. La complication désigne une imbrication de dispositifs ou de paramètres de tous ordres dont on peut néanmoins venir à bout et avoir une connaissance intégrale avec du temps, de la méthode et de l'expertise. On peut comprendre sa structure et ses principes de fonctionnement, prévoir et expliquer ses comportements.
La complexité désigne le vivant, l'imprévisible, l'inventif. Dans un sens la complexité « a toujours affaire avec le hasard » (Morin, 1974). Elle ne se laisse pas appréhender totalement. On ne peut pas comprendre l'organisation d'un système complexe dans tous ses détails, ni prévoir ses comportements. On parlera d'imprévisibilité, d'imprédictibilité d'un système complexe. Pour l'observateur, un phénomène est complexe parce qu'il tient pour certain l'imprévisibilité potentielle des composants. La complexité contient toujours une part d'incertitude, que celle-ci soit liée aux limites de notre entendement ou à son inscription dans le phénomène. Cela implique les notions d'aléa et de hasard. En effet, lorsque l'on est face à la complexité, on est également face à l'incertitude, à l'aléatoire, au désordre, au doute. Certes, la complexité comprend des quantités d'unités et d'interactions qui renforcent l'imprévisibilité. Mais elle comprend également des incertitudes, des indéterminations et des phénomènes aléatoires. La complexité, selon E. Morin (Ibid.), est toujours fortement liée au hasard.

Ainsi, admettre la complexité, c'est admettre que certains aspects de la réalité échappent à notre compréhension et nous restent inconnus, ce qui nous amène à beaucoup de modestie dans la compréhension des systèmes complexes. Le chercheur doit donc accepter l'inachèvement de ses travaux et la possibilité d'une intelligibilité plus grande de l'objet de recherche. Pour cette raison nous prendrons la précaution de proposer une analyse qualitative des données avec beaucoup de prudence et de retenue dans l'écriture. Nous dirons par exemple que l'accompagnement est **susceptible de** produire tels ou tels effets. La réalité perçue est toujours inachevée et incomplète et réduite au sens que l'observateur lui confère.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La récursivité (Morin, 1974) va affecter le caractère des composants, qui vont se transformer. La récursivité suscite des phénomènes d'émergence[14] qui, même s'ils sont intelligibles, sont potentiellement imprévisibles. Les systèmes vivants et les systèmes sociaux semblent apporter de nombreux exemples de cette complexité lorsque l'on observe leurs comportements. Ainsi, nous tenterons dans ce travail de concevoir l'accompagnement en formation professionnelle selon une approche complexe. L'imprévisibilité et l'émergence du nouveau et du sens, qui nous paraissent être spécifiques de cette démarche, orienteront notre conception de la recherche. Nous ne chercherons pas à décrire l'accompagnement, mais davantage à concevoir la pluralité des dimensions qui interagissent dans le système d'accompagnement, pour nous permettre d'en comprendre la dynamique.

2 - Un détour étymologique éclairant

Le terme « complexe » vient du latin *complexus* qui signifie enchevêtrement, connexion, étreinte. La complexité caractérise alors la démarche d'un observateur qui cherche à « embrasser » un plus ou moins grand nombre d'éléments de différentes espèces et formant un tout. Mais E. Morin (1974) précise qu'il existe une autre étymologie qui signifie « tisser ensemble ». L'accent est mis sur la notion d'interaction entre les composants qui existent au sein du « tout ». Apparaissent alors les notions de lien, d'échange, de relation, de communication. Globalité et interaction sont deux grands principes que l'on trouve lors de toute confrontation à la complexité. Si le terme complexité renvoie à la notion de relation, il marque ainsi la propriété de ce qui est tissé ensemble, *cum-plexus*. L'existence d'un grand nombre d'éléments qui interagissent va caractériser une situation complexe. Mais, un petit nombre d'entités qui s'influencent mutuellement est également suffisant pour faire naître la complexité.

3 - Des principes de la complexité

Dans ses travaux, Morin (1974, p. 98) développe trois principes qu'il estime pouvoir nous aider à penser la complexité du réel.

3.1 - Le principe dialogique : pour comprendre l'émergence d'un tiers inclus

E. Morin (Ibid.) a développé ce principe dialogique pour exprimer la fusion de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contraires, en une unité complexe (c'est-à-dire à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste). Dans la pensée de Morin (1990), le principe dialogique n'est pas un concept-solution. En effet, c'est un concept qui va nous aider à penser la complexité du réel. La pensée classique résout ce problème soit par élimination de la contradiction et simplification, soit par hiérarchisation (dialectique) des diverses logiques

[14] Pour Morin (1977, p. 106), ces émergences seraient les « qualités ou propriétés d'un système qui présente un caractère de nouveauté par rapport aux qualités ou propriétés des composants considérés isolément ou agencés différemment dans un autre type de système ». Pour Lucien Sève (2005, p. 42) l'émergence est l'existence (et pas seulement l'apparition vue comme un processus temporel, ce que le vocable pourrait suggérer) de *qualités singulières* d'un système qui ne peuvent exister que dans certaines conditions : elles peuvent éventuellement s'inter-convertir alors que le système conserve les *mêmes* constituants soumis à des interactions de *même* nature, si un paramètre réglant l'*intensité* de ces interactions franchit, lors de sa variation, un *seuil critique*.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

existantes. Cela débouche sur l'élimination de la contradiction, et donc de la diversité, ou sur l'isolement, ou enfermement, de chaque logique.
Le principe dialogique permet ainsi de maintenir une dualité au sein de l'unité. Dans le cas de l'ordre et du désordre, il associe deux termes qui sont à la fois antagonistes et complémentaires. Même si l'ordre et le désordre peuvent être considérés comme deux « ennemis », puisque l'un supprime l'autre, parallèlement à cela, dans certains cas, ils vont collaborer et produire ainsi de l'organisation et de la complexité. Ce principe dialogique souligne le fait que deux ou plusieurs principes, deux ou plusieurs logiques peuvent être unis, sans que, pour autant, la dualité se perde dans cette unité.
La dialogique et la dialectique sont deux concepts différents. Pourtant, E. Morin (Ibid.) fait de la dialogique l'héritière de l'idée dialectique de Héraclite. Examinons alors la nature de cette différence, de façon à mieux distinguer la dialogique et la dialectique. Ces deux concepts ont un élément commun dans leur étymologie, il s'agit du préfixe « dia ». La dialogique, quant à elle, intègre l'idée d'échanges, de communication la cohérence à travers l'éradication et l'exclusion de la diversité. La dialectique suit les principes de la logique formelle, principes de non-contradiction, d'identité et de tiers exclu.
La dialogique, elle, repose justement sur l'idée de **coopération**, dans un même système, de logiques différentes, voire antagonistes et contradictoires. Pour souligner davantage la différence entre dialogique et dialectique, on peut dire que le terme dialogique ne permet pas d'éviter les contraintes logiques et empiriques, contrairement au terme dialectique qui l'a souvent fait. Dialogique n'est pas un mot « passe-partout »., il représente « *l'affrontement de la difficulté du combat avec le réel* » (E. Morin, 1974)

3.2 - Le principe de récursion organisationnelle : pour comprendre l'auto organisation

La complexité est présente dans les phénomènes dès que des éléments, les variables, les événements de natures diverses tissent des liens de causalité, d'influence, de régulation inextricablement enchevêtrés. La récursivité désigne un principe d'interaction par lequel les effets produits sont nécessaires au processus qui les génère. Edgar Morin (1990, p. 99) caractérise le principe de récursion organisationnelle comme « *un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit* ». Pour illustrer cela, prenons l'exemple de l'espèce humaine et de la reproduction. En tant qu'individu, nous sommes le produit d'un processus de reproduction antérieur à nous. Mais lorsque nous sommes « produits », nous allons devenir alors nous-mêmes les producteurs du processus qui va ainsi pouvoir continuer. La même chose peut être appliquée à la société. Celle-ci est produite par les interactions qui existent entre les individus. Mais, comme pour l'exemple de l'homme, une fois qu'elle est produite, la société va rétroagir sur les individus qui la composent et va ainsi les produire. Les hommes produisent une société qui va, par son influence sur eux, les produire à son tour. L'individu est ainsi produit et producteur. Cela souligne le fait que « l'idée récursive est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, de produit/producteur, de structure/super-structure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur » (E. Morin, 1974, p. 100). Notons que la récursivité n'est pas la rétro-action. Le principe de rétroaction (ou feed-back) est un concept qui fut largement développé par la cybernétique. Il rend compte du mécanisme qui va intervenir lorsque la grandeur de sortie d'un système réagit sur la grandeur d'entrée selon un processus de bouclage. La récursion est productrice de soi et réorganisatrice. Dans le processus récursif, l'effet est nécessaire à la

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

production de sa cause. Il devient en quelque sorte le processus causal par rétroaction. E. Morin (1977, p. 186) précise que « l'idée de récursion renforce et éclaire l'idée de totalité active. Elle signifie que rien isolément n'est génératif (même pas un programme) ; c'est le processus dans sa totalité qui est génératif à condition qu'il se boucle sur lui-même.». Tout ce qui est auto-organisateur se fonde sur le dynamisme récursif.

3.3 - Le principe hologrammatique : pour comprendre les relations entre le tout et les parties

E. Morin (1974, p. 100, 101) emploie la métaphore de l'hologramme pour penser la complexité de la relation qui unit le tout (le système) et les parties du système. L'image hologrammatique est constituée de points (les parties). Chacun de ces points est un fragment singulier du tout et à la fois le porteur de l'information quasi totale de l'objet qu'il représente. La partie est dans le tout et le tout est dans la partie. Ce principe hologrammatique est présent dans le monde biologique et dans le monde sociologique. Dans le monde du vivant, on sait que chaque cellule de notre organisme contient la totalité de l'information génétique de l'organisme. C'est là un bon exemple de ce principe hologrammatique. Cette idée d'hologramme est un apport considérable car elle dépasse le réductionnisme qui ne fixe son attention que sur les parties. Mais elle dépasse également le holisme qui ne voit que le tout.. Dans la logique récursive, on part du principe que ce que l'on va acquérir comme connaissances sur les parties va revenir sur le tout. Et ce que l'on va apprendre sur les qualités émergentes du tout, qui n'existe pas sans organisation, va revenir sur les parties. De ce fait, connaître le tout va permettre d'enrichir la connaissance des parties, et connaître les parties va permettre d'enrichir la connaissance du tout. E. Morin (1974, p. 101) exprime ainsi le principe hologrammatique : « Non seulement la partie est dans le tout, mais aussi le tout en tant que tout se trouve dans la partie. Ainsi, chaque cellule singulière d'un organisme polycellulaire, comme le nôtre, contient en elle la totalité de l'information génétique de l'organisme. Dans chaque individu d'une société, la société en tant que tout est présente dans l'individu (par son langage, sa culture, ses normes et prohibitions fondamentales) ».
Ce principe hologrammatique contribuera à éclairer de façon pertinente la modélisation de la Fonction Accompagnement dans les Parties III et IV.

Dans le cadre d'une approche complexe de la réalité, nous serons amené à concevoir différents niveaux de complexité non pas séparément mais de façon conjointe. Cette reliance désignera un méta niveau de complexité qui s'apparente à la conjonction de complexités de natures différentes. Il ne s'agit en aucun cas de désigner des degrés de complexité (ce qui serait absurde) mais de hiérarchiser des niveaux de complexité d'ordres différents. Dans notre recherche, nous nommerons Fonction Accompagnement (avec deux majuscules) ce méta niveau de complexité.

Accepter la complexité, c'est accepter le caractère multidimensionnel de la réalité. Avoir cette conscience de la multidimensionnalité, c'est accepter que toute vision unidimensionnelle, spécialisée, parcellaire est limitée, pauvre. Il est important de relier les dimensions entre elles pour appréhender un phénomène complexe. L'aspiration à la complexité porte en elle une aspiration à cette multidimensionnalité. Mais en même temps, la complexité nous fait comprendre que nous ne pouvons échapper à l'incertitude et que nous ne pourrons jamais avoir un contrôle total sur le monde.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Inventer la méthode : concevoir la recherche pour un praticien-chercheur

Dans cette partie méthodologique nous avons tenu à éclairer le lecteur sur la méthode ou plutôt sur l'a-méthode que nous avons construite chemin faisant pendant le parcours de recherche. Nous montrons la complexité de la posture du praticien-chercheur que nous sommes. Nous présentons notre choix épistémologique de la modélisation systémique et en rappelons les principes.
Les méthodes et outils de la recherche qualitative – recueil et analyse qualitative des données qualitatives- feront l'objet du chapitre premier de la partie IV.

I - Le choix d'une méthode relative à la complexité

La complexité s'impose comme cadre épistémologique dès lors que la recherche porte sur des faits humains et sociaux de la même façon que l'approche compréhensive et les méthodes qualitatives dans la méthodologie. De même, les constructivismes conduisent à opérer une rupture épistémologique avec les courants de pensée positivistes. (Le Moigne, 1995b). La méthode hypothético-déductive telle qu'elle est présentée par Quivy et Van Campenhoudt, (1995) s'inscrit dans le paradigme positiviste et l'approche cartésienne du réel. Il s'agit d'une méthode analytique qui ne convient pas au paradigme compréhensif dans lequel nous nous inscrivons résolument. En revanche, la méthode constructiviste, de nature axiomatico-inductive, s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Elle se construit chemin faisant, « elle ne peut se formuler qu'après, au moment où le terme redevient le nouveau point de départ, cette fois doté de méthode » (Morin, 1977). Cette méthode est d'autant plus complexe dans notre cas qu'elle est à la fois redevable à une démarche constructiviste et à la fois tributaire de la spécificité du chercheur encombré d'un lourd bagage expérientiel. Nous la concevons comme une stratégie de compréhension et de recherche de connaissances sur le réel, finalisée par la construction de modèles. Rappelons que pour Morin (2000), la méthode n'est pas une méthodologie, c'est-à-dire un ensemble de techniques à appliquer. Elle correspond plutôt à quelques principes épistémologiques qui visent à inciter l'esprit à concevoir ses propres stratégies de connaissance Cette a-méthode, comme posture méthodologique, n'exclura pas pour autant des moments intentionnels de recherches plus orientées.

II - Le choix de la modélisation systémique

Afin de mettre en lumière, par contraste, nos principes de recherche systémique, nous avons pensé qu'il était judicieux de présenter rapidement la méthode analytique. Nous aborderons,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

tout de suite après, la modélisation systémique comme point d'ancrage de notre méthodologie de recherche.

1 - La méthode analytique : une méthode inadéquate à la connaissance de l'humain

La méthode analytique est présentée par les quatre préceptes retenus par Descartes et publiée en 1637.
Dans le premier principe nous relevons la règle **de l'évidence**. Descartes explique qu'une chose « vraie » est nécessairement claire et distincte à l'esprit et ainsi échappe au doute.
Le principe méthodologique que privilégient les épistémologies positivistes est celui de **la division** ou de la décomposition des catégories préétablies : on l'appelle depuis Aristote le principe analytique. Il implique que la réalité doit être analysable ou décomposable en parties. Notons, avec J.-L. Le Moigne (1999b), que Leibniz avait vu, dès 1780, la faiblesse de la méthode : elle ne nous dit pas « comment analyser de façon judicieuse ». Le troisième principe est celui de **la combinaison**. Il s'agit d'ordonner les éléments en commençant par les objets plus faciles à connaître pour remonter aux plus difficiles de façon à pouvoir « déduire les choses des unes des autres » en mettant enfin en œuvre le quatrième principe, **du dénombrement**, pour être certain de ne rien omettre et d'avoir procédé de la façon la plus générale et facile.
J.-L. Le Moigne (1999b) reformule ainsi les principes qui fondent la méthode cartésienne : » il existe des évidences objectives qui résistent au doute, c'est-à-dire indépendantes de l'observateur, auxquelles on accède par décompositions ou divisions : l'analyse. Ces évidences stables sont reliées par des relations Cause-Effet, que l'on peut identifier dès lors qu'on a procédé à leur recensement exhaustif, en fermant le modèle. » Cette logique disjonctive, la logique du OU, s'inscrit déjà dans la pensée d'Aristote (384 – 322 av. J.-C.) qui fonde l'axiomatique de la modélisation analytique :

- L'axiome d'identité : ce qui est, est. (A est A),
- L'axiome de non-contradiction, rien ne peut, à la fois, être et ne pas être. (B ne peut être à la fois A et non A),
- L'axiome du tiers exclu, axiome de séparabilité ou de disjonction. Toute chose doit ou être ou ne pas être. (B est ou A ou non A).

L'une des conséquences de la logique disjonctive est, pour nous, d'importance essentielle dans le choix d'une méthode de modélisation. En effet, « La méthode analytique a besoin d'une logique disjonctive, puisque les résultats du découpage doivent être définitivement distingués et séparés. Un opérateur, par exemple, doit être complètement séparé du résultat de l'opération (l'opérande) : l'opérateur ne doit pas être à la fois opérateur et opérande ; il ne doit pas, en particulier se produire lui-même, être le résultat de sa propre opération. Sinon on ne pourrait séparer l'opérateur et l'opérande, ce qui est axiomatiquement imposé par la logique disjonctive » (Ibid.) Nous constatons à quel point la logique disjonctive nous interdit de comprendre les processus d'autonomisation dans un environnement actif.

Au principe de disjonction J.-L. Le Moigne (1999b) associe le principe méthodologique de **raison suffisante** par lequel s'exerce la constitution des sciences positives. Ce principe assure que l'existence d'un réel possible doit être « expliquée » en raison. La réalité devient ainsi explicable par **déduction**. Cette déduction est posée comme une propriété intrinsèque de la réalité ce qui « qui implique la naturalité de la logique formelle ». Ainsi, la logique déductive acquiert, de cette manière, un statut disciplinaire privilégié dans le champ des connaissances : elle permet, d'une part, d'ordonner les énoncés décrivant la réalité à l'aide du principe de la

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modélisation analytique et elle assure, d'autre part, que cet ordonnancement, étant lui-même naturel ou réel, rend indiscutablement compte et raison de cette réalité. En définitive, nous pouvons retenir que l'intelligibilité du compliqué se fait par simplification et donc par mutilation ; et la méthode est « commençons par simplifier le compliqué ».

L'intelligibilité du complexe se fait par modélisation systémique

2 - La modélisation systémique

Pour présenter la modélisation systémique, nous devons faire appel aux concepts de complexité et de système que nous conjoignons ici dans le concept de système complexe.
Nous référons dans cette partie à J.-L. Le Moigne (1999a) : La Modélisation des systèmes complexes.

2.1 - Le concept de Complexité : l'imprévisible et intelligible émergence

La notion de complexité implique celle d'imprévisibilité possible, d'incertitude, d'imprédictibilité, d'émergence plausible du nouveau et du sens au sein du phénomène que l'on tient pour complexe. Pour l'observateur, un phénomène est complexe précisément parce qu'il tient pour certain l'imprévisibilité potentielle des comportements : il ne postule pas un déterministe latent qui permettrait à « une intelligence assez puissante » de prédire par le calcul l'avenir de ce phénomène. La complexité qui implique toujours quelque forme d'imprévisibilité, ne peut aisément être tenue pour déterministe. De façon générale, en revanche, la complexité est représentée par un enchevêtrement d'interactions en inter-relations.

2.2 - Le concept de système complexe

On comprend pourquoi le concept de Système, entendu comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes a très vite été adopté pour décrire la complexité. Il sert à exprimer la conjonction de deux perceptions antagonistes : un phénomène que l'on perçoit dans son unité, ou sa cohérence, ou son projet (système solaire, système nerveux, système éducatif, etc.) **et** dans ses interactions internes entre composants actifs dont il constitue la composition résultante : le système complexe est à appréhender comme le tout **et** la partie, l'unité et les interactions possibles, la composition **et** les composants. Précisons encore une fois que « connaître les parties » prend pour nous le sens de connaître les interactions entre les parties et non pas décomposer le système en parties distinctes, ce qui relèverait du principe cartésien de dénombrement.
Le système complexe est indécomposable et, rappelons-le, imprévisible. C'est pour cela qu'un système complexe est un système que l'on tient pour irréductible à un modèle fini. Nous retrouverons largement ce concept de système complexe dans la partie III les processus de formation du sujet et ce que nous avons appelé la Fonction Accompagnement.

2.3 - Où se situe la complexité ?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La complexité est d'abord dans le regard du chercheur. Nous attribuons la complexité aux représentations que nous nous construisons des phénomènes que nous percevons complexes. Pour clarifier, le phénomène est **perçu complexe** par le système de modélisation**.** Les modèles qui en seront produits seront, eux, **conçus complexes.**
J.-L. Le Moigne avance qu'un système complexe est, par définition, un système **construit** par l'observateur qui s'y intéresse. Celui-ci postule la complexité du phénomène sans pour autant s'astreindre à croire à l'existence naturelle d'une telle propriété dans la nature ou dans la réalité. La complexité ne réside donc pas dans la nature des choses (le phénomène observé) mais elle est une propriété de l'observateur. « La complexité est alors une propriété attribuée, délibérément, par les acteurs aux modèles par lesquels ils se représentent les phénomènes qu'ils déclarent complexes. » Nous avancerons avec J.-L. Le Moigne qu' « un système complexe est un modèle d'un phénomène perçu complexe que l'on construit par modélisation systémique. »

2.4 - Modèles et Modélisation

Nous l'avons vu, les systèmes complexes ne sont pas réductibles à des modèles explicatifs. Ils sont pour autant intelligibles. Nous pouvons les modéliser, c'est-à-dire élaborer et concevoir des modèles, eux-mêmes potentiellement complexes.

2.4.1 - Le Modèle

Le modèle est d'abord une représentation artificielle « que l'on construit dans sa tête »...on pourrait dire que l'on conçoit. et que l'on « dessine ». (Concevoir c'est dessiner et désigner à dessein (en anglais : to design). sur quelque support physique : le sable de la plage, la feuille de papier. Autrement dit, le modèle est un système artificiel de symboles, créé par l'homme, qui agence des symboles (numériques ou non numériques) que nous savons manipuler en fonction de nos capacités de traitement des symboles : déplacer, agréger, associer, construire, effacer, enregistrer. Les modèles constituent donc des constructions symboliques à l'aide desquelles nous pouvons raisonner des projets d'action au sein d'un système complexe, en anticipant, par délibération, leurs conséquences.

2.4.2 - La modélisation

Nous reprendrons la définition de la modélisation que propose J.-L. Le Moigne (Ibid .) en soulignant le caractère intentionnel et téléologique de la modélisation : « La modélisation est une action d'élaboration et de construction intentionnelle, par compositions de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu comme complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ses projets d'actions possibles ». Nous constatons que la modélisation ne se réduit pas à une simple description ou démonstration d'un phénomène dans une finalité d'explication du réel. Elle est ici pensée « intentionnelle, délibérément systémique, comme une représentation instrumentale de phénomènes perçus complexes, indécomposables sans mutilation. »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.5 - Modélisation systémique et logique conjonctive

La méthode analytique est fondée, entre autres, sur une logique de disjonction. Au contraire, la méthode systémique de modélisation trouve sons sens dans une logique de conjonction qui semble première par rapport à la précédente. « Les deux actions concevables de l'homme dans la nature qu'il s'agisse des actions pratiques ou des actions cognitives sont de joindre et de disjoindre. L'effort de généralisation conjoint et unifie des complexes d'expériences, l'effort de discernement les sépare » (Ibid .). Dans une épistémologie constructiviste, la connaissance est construite par le modélisateur qui en a **le projet,** dans ses interactions permanentes avec le phénomène qu'il perçoit et qu'il conçoit.
Ce processus de construction de connaissance active est au cœur du processus de modélisation des phénomènes ou des systèmes perçus comme complexes.

2.6 - L'axiomatique de la modélisation systémique

Comme les axiomes aristotéliciens s'entendent au sein de la modélisation analytique et de la logique disjonctive au sein d'une épistémologie positiviste (le paradigme de l'univers cablé) J.-L. Le Moigne (1995a), s'inscrivant dans une continuité de pensée depuis Héraclite, Archimède, Léonard de Vinci, G .B Vico, Hegel, rassemble l'axiomatique de la logique conjonctive autour de trois axiomes qui s'inscrivent au sein d'une épistémologie constructiviste (le paradigme de l'univers **construit**). La méthode axiomatico-inférentielle s'inscrit dès lors dans les méthodes scientifiques au même titre que la méthode hypothético-déductive. Nous reprenons ici les trois axiomes tels que les présente l'auteur :

- L'axiome d'opérationnalité téléologique : un phénomène modélisable est perçu Action intelligible et donc téléologique
- L'axiome d'irréversibilité téléologique : un phénomène modélisable est perçu Transformation, formant Projet au fil du Temps.
- L'axiome de récursivité : un phénomène modélisable est perçu conjoignant inséparablement l'opération et son produit, qui peut-être producteur de lui-même

- **L'action**

La représentation d'un phénomène perçu complexe repose sur une hypothèse explicite **d'opérationnalité** irréversible, téléologique et récursive. Autrement dit, modéliser un système complexe, c'est d'abord modéliser un système d**'actions** (opérationnalité). Alors qu'en modélisation analytique le concept de base est l'objet, les éléments finis, en modélisation systémique le concept de base est l'Action. C'est pourquoi dans notre recherche d'intelligibilité de l'accompagnement nous poserons, avec J.-L. Le Moigne, la question : « qu'est-ce que ça fait ? » c'est-à-dire quelles sont les fonctions et les transformations ou les opérations assurées ou à assurer, « qu'est-ce que c'est susceptible de produire ? », « comment ça marche ? », plutôt que la question « de quoi c'est fait ? » c'est-à-dire quels sont les éléments constitutifs, les objets dont la combinaison constitue ou peut constituer le phénomène à modéliser. Nous soulignons ici notre choix méthodologique de nous écarter des recherches sur l'accompagnement qui s'interrogent surtout sur la définition de ce qu'est l'accompagnement. À ce titre, la recherche du « comment » nous inscrit bien dans le paradigme compréhensif.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Les processus**

La caractérisation d'une action peut se faire récursivement : elle passe commodément par la notion générale de processus. On reconnaît un processus à son résultat : un déplacement dans un référentiel Temps, Espace, Forme, et on l'identifie par son exercice. Un processus est donc *a priori* un complexe d'actions, peut-être multiples et enchevêtrées, que l'on perçoit par l'action résultante ; action résultante que l'on peut **toujours,** *a priori*, représenter par un déplacement dans le référentiel Temps (transfert temporel, mémorisation), Espace (transfert spatial, transport), Forme (transformation morphologique, traitement, computation

- **La modélisation projective d'un système complexe**

Il nous faut enfin préciser une distinction de taille entre les deux méthodes que nous avons présentées. Elle concerne les rapports entre le chercheur et le phénomène modélisé.
La modélisation analytique postule la disjonction entre l'**objet** (le phénomène à modéliser) et **le sujet** (le chercheur). L'objet serait modélisable objectivement, indépendamment du sujet qui risquerait d'introduire une subjectivité involontaire qui polluerait l'hypothétique objectivité du modèle. Le système de modélisation systémique, quant à lui, est récursif, s'établissant dans l'interaction entre le phénomène perçu complexe et le chercheur. L'idéal de la modélisation ne sera donc plus l'objectivité comme en modélisation analytique mais **la projectivité** du chercheur, c'est-à-dire sa capacité à « expliciter ses projets de modélisation, c'est-à-dire les finalités qu'il propose au modèle d'un système complexe qu'il perçoit *a priori* finalisé et finalisant » (ibid.). Le chercheur concevant et interprétant le modèle d'un système complexe se comprend comme auto-finalisant : il élabore ses projets, il est projectif.
En d'autres termes, les projets du chercheur agissent comme un élément actif dans la modélisation entre le phénomène modélisé et le modèle conçu (au moment de la conception du modèle) et aussi entre le modèle conçu et le chercheur (au moment de l'interprétation du modèle)
Complexifions : les projets du chercheur se construisent dans le processus de modélisation. Autrement dit, la tâche la plus importante du chercheur n'est pas de résoudre un problème présumé déjà « bien posé », elle est de formuler le ou les problèmes qu'il s'avèrera pertinent de résoudre. Ainsi, lorsque nous modélisons le système accompagnement perçu complexe, il importe d'expliciter les projets par lesquels nous le connaissons. Dire qu'une entreprise, un dispositif de formation en alternance, la Fonction Accompagnement, l'apprenant, etc. sont des systèmes complexes, « c'est déjà postuler quelques hypothèses fortes que l'on a reconnues ».
La pertinence des données recueillies et de leur analyse se définit par rapport à quelques finalités qu'il convient d'identifier. Si les finalités de la recherche ne sont pas identifiées, comment alors évaluer la pertinence des données ?
Nous soulignons ici la forte présence des référents expérientiels du praticien chez le chercheur. Notre méthode de recherche devra donc s'accorder le temps d'un décadrage sur ces connaissances et « hypothèses fortes » du praticien-chercheur, le temps d'un détour théorique et épistémologique pour retourner ensuite aux terrains.

Les modèles du « compliqué » (modélisation analytique) sont inadaptés lorsqu'on les utilise pour représenter les phénomènes perçus comme complexes. « En pratique, la modélisation analytique s'avère inadéquate chaque fois qu'il faut faire l'hypothèse que le phénomène analysé n'est pas compliqué (et réductible à un modèle ferme) mais complexe (et intelligible par des modèles ouverts) c'est-à-dire chaque fois :

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- que l'on doit convenir que l'on n'est pas certain de ne pouvoir rien oublier (l'hypothèse de fermeture du modèle)
- que les évidences objectives ne sont évidentes que dans une idéologie donnée (pour Platon il était évident que les sociétés devaient être composées de citoyens et d'esclaves)
- que les effets s'expliquent régulièrement par des causes clairement identifiables »

Pour ces raisons, il convient, dans le cadre de notre recherche, de complexifier notre regard et nos projets de modélisation du phénomène de l'accompagnement en formation professionnelle que nous percevons complexe.

Ces cadres paradigmatique, axiologique et téléologique nous amènerons à mettre en tension les conceptions relatives aux **sujets**-acteurs individuels et collectifs de l'accompagnement entre eux, les **projets** de ces sujets-acteurs entre eux et les **organisations** individuelles et collectives qui émergent et se développent dans l'accompagnement entre elles.
Ces mises en tension concernent également à un niveau systémique les sujets, les projets les organisations réunies

III - Praticien-chercheur : une posture complexe difficile à nommer

1 - Une posture entre distanciation et engagement

La posture du praticien-chercheur que nous sommes se situe entre la distanciation du chercheur, sujet de la recherche, sur l'objet étudié et sur ses « hypothèses fortes » c'est-à-dire sur l'accompagnement et l'engagement du praticien responsable de l'accompagnement.
Une approche positiviste viserait à séparer les deux fonctions de praticien impliqué et de chercheur distancié. En revanche, pour les chercheurs en sciences sociales et humaines, le « déjà-là » expérientiel ne leur permet pas d'adopter une posture positiviste qui considère le chercheur comme un « miroir non déformant » d'une réalité supposée ontologique (Le Moigne, 1995). « Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre. Car, si pour comprendre la structure d'une molécule on n'a pas besoin de savoir ce que signifie se ressentir comme l'un de ses atomes, il est indispensable, pour comprendre le mode de fonctionnement des groupes humains, d'avoir aussi accès de l'intérieur à l'expérience que les hommes ont de leur propre groupe et des autres groupes ; or on ne peut le savoir sans participation et engagements actifs ». (Elias, 1993 p. 29). Une démarche compréhensive et active en sciences humaines et sociales suppose ainsi une certaine prise de conscience sur sa propre histoire professionnelle Morin(1990), et non pas une mise en suspension de nos propres préjugés, mais leurs « mises en jeu ».

Le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur. Il mène sa recherche sur son terrain professionnel, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. L'expression de « praticien-chercheur » signifie qu'une double identité co-existe sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre. Le trait d'union entre les deux termes signifie une double appartenance à deux mondes en interaction singulièrement vécue. Il relie les deux termes, et désigne cet « étayage mutuel » entre le monde professionnel et le monde scientifique. Il instaure un espace qui répond à la fois aux enjeux de la construction de connaissances et à ceux de l'action. L'expression

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

praticien-chercheur sous-entend que l'activité professionnelle est susceptible d'orienter l'activité de recherche, mais aussi de façon **récursive**, que l'activité de recherche peut nourrir et ré-orienter l'activité professionnelle. Cette posture dialogique nécessite de clarifier un faisceau de questions sur ses motivations, ses intentions initiales, sur le sens de son engagement dans la recherche, l' enjeu scientifique et social de la recherche, les enjeux plus personnels, voire existentiels, surtout chez un praticien déjà bien engagé dans son parcours professionnel. Les questions ont trait également à la méthodologie, c'est-à-dire au chemin suivi (-odos) et à la place du chercheur dans sa recherche. En effet, la problématique de la posture du praticien-chercheur n'est pas sans soulever des questionnements méthodologiques:
- que faire du bagage expérientiel du chercheur, des connaissances subjectives qui peuvent faire écran mais/et qui constituent un formidable levier pour approfondir la compréhension des phénomènes et des environnements ?
- qu'en est-il de la pertinence scientifique de la recherche et de sa validité quant aux situations observées ?
- en quoi ce travail relève-t-il de la recherche et en quoi n'est-il pas un travail réflexif d'analyse de pratique du praticien sur son expérience vécue?

Si nous savons que dans la démarche qualitative, la construction scientifique se réfère à la l'interprétation subjective des actions humaines, nous savons qu'elle doit aussi être objective en ce qui concerne le recueil de données, les conclusions et les interprétations. Celles-ci doivent être soumises à des vérifications contrôlées et non pas placées sous l'emprise de l'expérience subjective du chercheur. La démarche et les méthodes de tout chercheur qualitatif supposent le développement d'une auto réflexion nécessaire pour mieux analyser sa subjectivité, car le chercheur qualitatif est l'instrument de sa recherche. Ce questionnement sur soi est d'autant plus important que le chercheur choisit une démarche de recherche « impliquée ». Cette subjectivité ne peut être gommée, mais le chercheur doit en être conscient. C'est dire qu'il faudra nous montrer extrêmement vigilant sur la méthodologie de recueil et d'analyse qualitatives des données qualitatives et des critères de validité de la recherche. (Cf. Partie IV, Chapitre Premier)

2 - Une posture en évolution : du praticien-chercheur au chercheur-praticien

Il s'agit d'abord d'envisager le praticien que nous sommes, habité par des motivations à comprendre sa pratique, à transformer sa pratique en expérience, c'est-à-dire en savoirs empiriques. Si cette démarche de recul réflexif sur sa pratique ne relève pas d'une démarche de recherche scientifique, elle n'en est pourtant pas étrangère dans notre parcours dès lors qu'elle constitue le point de départ d'un engagement dans la recherche (Ott, 2003). Le terreau expérientiel. Notre démarche scientifique de recherche s'enracine comme nous l'avons montré dans le terreau expérientiel qui nourrit un recul réflexif sur une praxis qui résiste à livrer les clés de compréhension de l'accompagnement. Elle s'enracine aussi dans la rencontre avec la communauté des chercheurs et les référents théoriques, épistémologiques méthodologiques que nous avons cités plus avant. La connaissance sur cette praxis s'est faite ainsi dans une dynamique de mutation de posture du praticien au chercheur par réflexivité (Schön, 1994), puis par décadrage-recadrage (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1975) et enfin par modélisation (Le Moigne, 1999a). Comprendre sa pratique n'est pas, bien sûr, la finalité du chercheur, mais elle en constitue un préalable.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les processus de recherche (désordre) et l'organisation de la thèse (ordre)

I - Les processus de recherche

Si nous considérons de manière générale les sciences de l'éducation comme une science de l'action éducative, les recherches qui visent à la compréhension de la *praxis* d'autrui nécessitent peut-être une méthode particulière, dans le sens donné par Morin (2000), à savoir, une posture intellectuelle et des principes épistémologiques qui visent à concevoir ses propres stratégies de connaissance. Dans cette optique, il convient d'interroger notre propre *praxis*, de questionner nos propres conceptions et nos propres théories en usage. Convient-il de comprendre d'abord ses propres pratiques avant de se lancer dans la recherche ou est-il possible de le faire en même temps ? La méthode que nous actionnons a une fonction heuristique pour le chercheur et les heuristiques du chercheur déclenchent récursivement la méthode. La recherche s'inscrit dans un enchevêtrement de processus cycliques, récursifs qui viennent s'ancrer chez le praticien-chercheur dans des temporalités bien plus longues que la période officielle de la thèse et qui ont à voir avec les temporalités archéologiques et téléologiques de la démarche du projet humain. C'est un passage, une épreuve qui voit l'énaction du chercheur, une production de soi en tant que chercheur.

II - L'écrit de recherche : rendre compte du désordre

Comment restituer à l'écrit la complexité de ce processus vécu, cette transformation du praticien-chercheur en chercheur, toujours praticien par la force des choses, tout en respectant les contraintes d'une production académique attendue ? Comment rendre compte des interactions vécues entre les référents expérientiels, théoriques et empiriques tout au long du parcours ? Comment rendre compte des rythmes vécus de la recherche, entre des moments-événements, entre des phases d'errances, d'enthousiasme ou de doutes ? Impossible de restituer finement la complexité vécue de la recherche et d'en restituer sa dynamique. Dans l'écrit les choses sont présentées de façon séquentielle et non pas dynamique.

Nous avons pourtant tenté de modéliser ce parcours et de structurer l'écrit en quatre parties.
Nous pensons que l'organisation (aux deux sens du mot organisation, structure et processus, Morin 1977) de ces parties peut témoigner, *a minima*, de l'évolution du principe organisateur de la recherche. Elle ouvre en même temps à la compréhension de la problématique des postures du praticien-chercheur.

La méthode de recherche s'organise autour de trois processus en tension, enchevêtrés, tissés chez le chercheur de façon continue. Il s'agit :
- du processus de conceptualisation de l'accompagnement qui s'appuie sur la rencontre de nos connaissances expérientielles et de la recension des travaux de recherche important sur l'accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- du processus de modélisation théorique de l'accompagnement et de la formation professionnelle qui intègre les premiers résultats de la recherche qualitative sur les terrains, des travaux de la partie I et de nos référents expérientiels.

- du processus de compréhension par recueil et analyse de données qualitatives sur les quatre terrains choisis

La linéarité de l'écrit nous contraint à présenter ces trois processus séquentiellement dans la thèse. Sous un certain aspect, ils correspondent effectivement plus ou moins à des phases de la recherche que nous parvenons ainsi à distinguer dans l'écrit, mais il importe surtout de les concevoir reliés tout au long du parcours chez le chercheur, avec des poids différents selon les situations, et l'avancée dans les travaux. Plus précisément,
- le processus de conceptualisation est particulièrement présent dans la première partie de la thèse, ce qui correspond au début de la recherche. Les deux autres processus de modélisation théorique et de recherche empirique sont présent mais en arrière-plan.
- le processus de modélisation théorique passe au premier plan dans les parties II et III, même si les processus de conceptualisation et de compréhension des terrains sont toujours activés.
- le processus de compréhension c'est-à-dire de recherche qualitative sur les terrains occupe la partie IV. Cette partie permet de présenter la dimension empirique de la recherche et de mettre notre modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle à l'épreuve des analyses finales du recueil des données empiriques. La place de la présentation de la recherche empirique en fin de thèse pourrait surprendre le lecteur s'il ne considérait pas deux principes spécifiques de notre méthode. D'abord, la recherche empirique est de type longitudinale, c'est-à-dire que nous avons suivi les apprenants sur une période de trois ans essentiellement par observation participante et par entretiens, tous retranscrits et analysés. Nous soulignons ici l'enchevêtrement diachronique des processus de compréhension, de modélisation et de conceptualisation pendant le parcours de recherche. Par ailleurs, le retour final sur les analyses de terrains confrontées au modèle théorique, élaboré chemin faisant, reste pertinent pour la validation finale de la recherche. Cette confrontation est rendue particulièrement féconde grâce la qualité de l'analyse faite par le chercheur qui a évolué dans son expertise.

Cette organisation symbolise ainsi le processus de transformation du praticien-chercheur. Les trois premières parties s'intègrent pour constituer un tout qui nous a progressivement permis de nous dégager du statut de praticien et d'accéder par la recherche à la posture de chercheur. Il convenait d'abord de se distancier sur soi en tant que praticien depuis plus de trente ans et de décadrer-recadrer de façon théorique sur le champ expérientiel avant d'y revenir avec un autre regard et des outils méthodologiques propres à la recherche qualitative.
D'une certaine façon, la distanciation sur les savoirs expérientiels s'opère tandis que l'engagement du chercheur dans la recherche permet l'émergence de savoirs méthodologiques et théoriques. Loin de chercher à gommer cette dimension expérientielle, la méthode de recherche les met en jeux en les intégrant à des cadres méthodologiques validés par la recherche qualitative.

Après chacune des quatre parties de l'écrit, nous proposerons au lecteur un point d'étape méthodologique afin de situer le sens de notre cheminement dans la recherche.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - L'organisation de la thèse

Dans la première partie de notre thèse, notre intention est de camper l'accompagnement de façon non spécifique, de nous confronter aux travaux existants dans ce champ en les mettant en résonance avec nos savoirs théoriques et surtout expérientiels. Notre lecture n'est donc pas neutre. C'est pourquoi nous nous autorisons à problématiser les éléments théoriques et les témoignages que nous rencontrerons et à établir ainsi un faisceau de problématiques susceptibles de dynamiser la recherche théorique ultérieure. Ce faisant nous tenterons de clarifier et d'approfondir nos conceptions.
Dans les parties II et III nous pourrons conceptualiser les contextes et les significations de la formation professionnelle. Par une confrontation avec des systèmes d'idées nous pourrons concevoir un modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle.
Ce modèle doit nous permette de mieux lire, afin de mieux comprendre les terrains que nous nous proposons d'investiguer.

Les trois premières parties permettent ainsi un décadrage sur le champ expérientiel avant d'y revenir. C'est le temps et le travail nécessaire pour revenir sur quatre terrains connus avec une capacité de distanciation, de décadrage, une conscience méthodologique, une conscience du cadre théorique, pragmatique et éthique c'est-à-dire une posture scientifique, et l'intention d'y valider les modèles de l'accompagnement en formation professionnelle.
La quatrième partie met les modèles conçus à l'épreuve des données recueillies et des analyses qui en sont faites. La modélisation des terrains permet d'infléchir les modèles théoriques d'accompagnement et d'invalider ou de limiter la pertinence du modèle selon les cas.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Partie I :
Conceptualisation de la notion d'accompagnement

Dans cette première partie nous avons choisi de traiter de l'état des recherches sur l'accompagnement en général avant de nous centrer sur l'accompagnement en formation professionnelle en tant qu'il constitue le cadre spécifique de notre recherche.
Il nous semble, en effet, important de placer notre recherche dans un cadre sociologique plus large dans la mesure où les personnes en formation professionnelle participent elles aussi des phénomènes de mutation qui touchent la société française depuis les dernières décennies. Nous avançons par là que l'accompagnement en formation professionnelle n'est pas indifférent aux problématiques rencontrées dans d'autres formes d'accompagnement et qu'ainsi on ne saurait réduire notre conception de l'accompagnement en formation professionnelle à la seule finalité de la professionnalisation[15].

L'accompagnement : attracteur idéologique ou émergence d'un nouveau paradigme ?

Avant d'aborder l'accompagnement en formation professionnelle, il nous faut reconnaître que cette notion constitue aujourd'hui « un attracteur idéologique » (Charlot, 2002), à tel point qu'il ne paraît plus nécessiter de présentation tant cet « allant-de-soi » recouvre une réalité sociale triviale, qui apparaît dans une multitude de champs disciplinaires, de secteurs professionnels ou de situations sociales. En suivant le raisonnement de B. Charlot relatif à « l'échec scolaire », nous pourrions, quant à nous, aller jusqu'à affirmer que « l'accompagnement » n'existe pas. Ce qui existe, dans chaque situation d'accompagnement identifiée, ce sont une ou des personnes qui accompagnent et une ou des personnes qui sont accompagnées. Ce qui existe aussi, à coup sûr, c'est la présence d'une finalité d'accompagnement, peut-être explicitée voire partagée, finalité qui s'inscrit dans « du temps » qui passe et des temporalités vécues par les personnes impliquées dans la situation d'accompagnement. Ce constat, *a minima*, devrait, nous semble-t-il, recueillir le consensus du lecteur[16]. Nous rejoignons aussi Guy Le Bouëdec (2002) lorsqu'il retient, comme « marque originelle de l'accompagnement, l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger ». Ceci posé, nous pouvons prolonger

[15] Ce faisant, nous nous inscrivons déjà dans une conception complexe de l'humain, qui ne réduit pas l'homme à une fonction.
[16] A condition que le lecteur accepte d'appréhender le verbe *accompagner* dans le sens de personnes humaines qui accompagnent des personnes humaines. En effet, d'autres occurrences du verbe accompagner existent dans des contextes différents, en musique et en cuisine par exemple.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

notre raisonnement en abandonnant le projet de définir plus avant un objet qui, posé ainsi, n'existerait pas.
Pour autant, il nous apparaît pertinent pour notre recherche de tenter de comprendre ce qui se dit aujourd'hui sur ces **situations** dites d'accompagnement. Pour ce faire, dans cette partie I, nous nous arrêterons sur le cadre qui constitue ces situations dans les discours et dans les pratiques. Ainsi, nous envisagerons les situations d'accompagnement sous un triple regard.

Le premier point de vue sera d'ordre sociologique. Il nous permettra d'appréhender l'accompagnement[17] à travers les contextes et les pratiques (Chapitre I). Nous aborderons ensuite les jeux et les singularités des formes d'accompagnement (Chapitre II). Enfin, puisqu'il s'agit de traiter d'un objet qui est de l'ordre de l'humain, il conviendra de nous pencher sur les enjeux et les problématiques qui concernent différentes dimensions de l'accompagnement et en premier lieu la dimension épistémique de l'accompagnement, c'est-à-dire la réflexion sur les savoirs convoqués, les savoirs produits, les savoirs reconnus dans l'accompagnement. Il nous faudra également interroger la dimension herméneutique et la question du sens de l'accompagnement. Celle-ci nous conduira finalement à questionner l'éthique de l'accompagnement ou, dit autrement, ce qui a une valeur, pour qui et avec quelle finalité (Chapitre III).

Envisageons donc dans un premier temps l'approche sociologique de l'accompagnement.

[17] Par souci de concision, nous emploierons désormais le terme *accompagnement* dans le sens de *processus d'accompagnement.* Par exemple, les *contextes de l'accompagnement* désignent *les contextes dans lesquels se développent les processus d'accompagnement*. Nous serons amené à distinguer plus avant, d'une part l'accompagnement conçu et prescrit par le dispositif de formation professionnelle (ce que nous placerons à un méso niveau d'étude) et d'autre part l'accompagnement vécu singulièrement par les personnes en interaction : accompagnants et accompagnés (ce que nous placerons à un micro niveau d'étude)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre Premier
Les contextes actuels de l'accompagnement en tant que fait social, nouveau « trait » de notre société post moderne

L'accompagnement : un préconcept[18] fédérateur en émergence ?

La notion d'accompagnement des personnes et des organismes touche aujourd'hui nombre de secteurs de la vie sociale aussi divers que variés. Elle concerne les pratiques de soin, les pratiques éducatives, les pratiques du travail social, les pratiques de management en entreprise, les pratiques sportives, les pratiques de loisirs. Nous en oublions certainement. De ce fait, l'emploi du terme et l'usage de la notion dans des champs aussi différents et à tout craint, font de l'accompagnement davantage un mot problème dès lors qu'on s'y intéresse. Pourquoi, par exemple, ce mot, et les significations qu'il exprime, connaît-il une telle vigueur d'utilisation depuis les années 1990 ? Quelles sont les formes et les dénominations que revêt cette notion d'accompagnement ? De quelle nature sont donc ces enjeux si puissants qu'ils exhibent une telle notion fédératrice ? Au-delà des spécificités, peut-on exhiber des liens entre les différentes pratiques d'accompagnement ? Autant de questions que nous nous posons et auxquelles nous nous efforcerons d'apporter des éléments de réponse dans ce chapitre.

I - L'accompagnement : le contexte socio-historique de son émergence

1 - Une société en mutation

Les explications avancées par nombre d'auteurs[19] sont relativement cohérentes et se fondent sur une analyse psychosociologique, voire anthropologique, des conditions d'existence des hommes et des femmes dans la société post-industrielle, c'est-à-dire depuis les années 70. L'accompagnement serait contemporain du délitement du lien social (ou tout au moins des mutations sociales récentes et en cours) et répondrait sur le terrain à deux types d'exigence : la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, censé être autonome ou capable de le devenir, et l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande d'une classe dirigeante » (Paul, 2004)[20]. Le développement actuel de l'accompagnement relèverait donc d'un besoin- besoin de l'autre pour devenir un humain -croissant des personnes victimes d'une situation socio-économique les plaçant en situation paradoxale[21] de

---

[18] De la même façon, P. Carré (2002), se référant aux travaux de Kuhn (1962), traite de l'autoformation comme d'un « **préconcept** heuristique et fédérateur nécessaire mais non suffisant ».

[19] Pour cette partie I, nous nous adossons essentiellement aux travaux de J. Ardoino (2000), M. J. Avenier (2000), M. Beauvais (2004 et 2006), J.-P. Boutinet (2001 et 2002), F. Dubet (2002), G. Le Bouëdec (2001 et 2002) , F. Lerbet-Séréni (1994), M. Paul (2004) , G. Pineau (1998 et 2002).

[20] Cette analyse de la situation se retrouve largement théorisée chez C. Dubar (2003, *La crise des identités*).

[21] G. Bateson (1977) et l'injonction paradoxale ; Y. Barel (1988) et la notion complexe de paradoxe.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

réussir leur vie dans des conditions de plus en plus contraignantes[22]. On pourrait écrire l'expression au pluriel tant il s'agit bien de réussir sa vie tout court, d'homme parmi les hommes, mais aussi sa vie de citoyen, sa vie professionnelle, sa vie de parents, sa vie amoureuse, sa vie sociale, et également de préserver sa santé, de garder sa jeunesse, d'optimiser ses loisirs, etc.
Pour Le Bouëdec (2002) il s'agit en effet d'un « signe des temps.... qui pourrait traduire l'aspiration d'un changement de style de relations, à moins qu'il n'en soit l'indice... ».
La période 1960–1990 constitue trente années de mutations[23] sociales et axiologiques, de bouleversements économiques, d'ébranlements institutionnels (Dubet, 2002) et historiques qui transforment chez les personnes les rapports à l'autorité, aux valeurs, à la famille, au travail, à soi et aux autres ; l'individualisme et l'économie libérale font leur chemin : angoisse du chômage, difficultés d'insertion et exclusion.

2 - Un sujet en souffrance

Chacun se voit plus ou moins « sommé » désormais de conduire sa vie vers des horizons plus ouverts que jamais, mais aussi dans un avenir rempli de doute, d'incertitude et parfois d'angoisse (Ehrenberg, 2000). Jusque dans les années 60, les institutions et les cadres collectifs d'intégration (les grands intégrateurs sociaux que sont l'école, la famille, la religion, le milieu du travail) prescrivaient aux individus leurs devoirs et le sens de leurs actions. Peu à peu, dans cette mutation de civilisation (Le Bouëdec, 2002), les individus sont confrontés au défi de devoir choisir et déterminer par eux-mêmes (en dehors de modes de vie communautaires) et pour eux-mêmes (individualisme et indifférence) les valeurs qui les transcendent et la personne[24] qu'ils projettent de devenir. La vie adulte s'étant libérée des « cadres assujettissants d'une société moralisatrice et contrôlante » s'est paradoxalement fragilisée. La grande nouveauté de nos environnements de Modernité tardive ou de postmodernité nous dit Boutinet (2007) réside dans ce qu'il ne s'agit plus tant d'accompagner l'enfant que l'adulte lui-même…Nous comprenons que dans ces contextes de bouleversements économiques, psychologiques et affectifs, l'accompagnement ait pu apparaître d'une part comme une réponse individuelle aux besoins humains de reliance (Morin, 2000), et d'autre part comme une réponse politique de solidarité à organiser. C'est dire qu'au total l'accompagnement apparaît à la fois comme une réponse qui relève de problèmes de solidarité humaine revendiquant la place première au sujet et non plus à l'agent social et d'autre part comme une démarche de professionnalisation d'une fonction nouvelle.

---

[22] Au double sens de forces coercitives matérielles, physiques, morales, etc. et aussi au sens spatio-temporel de contenir : le cadre, les règles, les temporalités, les injonctions, c'est-à-dire les limites à une expansion, un déploiement, un épanouissement de la personne.
[23] Le terme *mutation* nous semble plus fort et ici plus exact que le terme *crise* parfois employé (crise des identités, crise économique, crise des institutions). La crise s'inscrit dans une temporalité limitée et suppose implicitement une fin, une sortie de crise. La mutation désigne une transformation profonde, ontologique irréversible. La mutation de civilisation des années qui nous concernent correspond à un passage dans une nouvelle ère que les sociologues nomment l'ère de la post-modernité. Cf. F, Dubet (2002) *Le déclin de l'institution* p. 15 et aussi C. Dubar (2003), *La Crise des identités* p. 9 et 10
[24] L'avènement d'une société d'individus contraint tout un chacun à s'investir dans une quête identitaire et à faire le choix du type de personne qu'il projette de devenir. Cf. l'analyse critique de la dictature du projet personnel, professionnel, collectif, institutionnel chez Boutinet (2001).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 - L'injonction à l'autonomie

L'accompagnement en tant que construction de liens vitaux, sociaux et personnels (Pineau, 2002) est rendu d'autant plus nécessaire que se développe dans le même temps l'autonomie comme nouvelle norme sociale (Carré, 1997) qui place l'homme dans l'obligation de gouverner sa vie, c'est-à-dire d'être responsable de sa réussite individuelle dans les différents domaines de sa vie. On assiste ainsi au retour de l'acteur (Touraine, 1992) mais aussi à l'inflation de l'individuation et de la responsabilisation de l'individu (Martucelli, 2002).
Par exemple, Moisan (1997) montre en quoi les pratiques de l'autoformation s'inscrivent aujourd'hui dans la réalité de notre société moderne, c'est-à-dire une société d'individus, travaillés par des enjeux identitaires et placés dans un nouveau rapport à la connaissance et au savoir, une « société pédagogique » (Beillerot, 1982). De nombreux auteurs soulignent de leur coté en quoi cette injonction à l'autonomie confine parfois à l'exclusion et à « l'individualisme négatif » (Castel, 1995). Beauvais (2006) nous rappelle d'ailleurs à la vigilance éthique, en nous méfiant, aujourd'hui plus que jamais, des « incantations » à la subjectivité, à l'autonomie, au projet, à la responsabilité, incantations qui se traduisent généralement par des injonctions paradoxales et dont nul ne peut aujourd'hui ignorer, les effets, les méfaits contre-productifs (Dupuy, 2002, Ehrenberg, 2000). C'est le cas par exemple lorsque l'injonction au projet de formation ou au projet d'insertion s'accompagne de la privation des ressources matérielles, sociales, cognitives ou conatives nécessaires à la conception et à la conduite du projet. La souffrance psychique inhérente à l'impossibilité de mener à bien le projet est d'autant plus insupportable que la responsabilité de l'échec est intégrée par la personne (Boutinet, 2003).

Conclusion : des pratiques émergentes dans des contextes en attente

L'homme est faillible. C'est ce qui le rend fragile, notamment en situation de crise ou de rupture, qu'elle soit sociale, familiale, professionnelle ou existentielle. L'homme n'est pas une machine ; il a besoin des autres, aujourd'hui peut-être plus qu'avant. Il semblerait que ce qu'on nomme accompagnement recouvre désormais cette fonction bio-cognitive (Pineau, 1998) nécessaire, sans doute plus que jamais, à l'homme post-moderne, notamment dans les périodes difficiles à vivre de continuité-rupture (Ott, 2005), de transition et de crise (Kaës, 2002).
Aujourd'hui, l'accompagnement semble avoir remplacé des pratiques ancestrales[25] traditionnelles de direction spirituelle, de direction de conscience, également des pratiques de présence auprès des autres dans une société où les rapports au sens de la vie, à soi et aux autres étaient sans doute différents d'aujourd'hui. On relevait seulement quelques situations limitées dites d'accompagnement, dans lesquelles il est toujours évoqué comme une présence discrète, une posture modeste (Le Bouëdec 2002).

Des pratiques émergentes d'accompagnement se déploient dans de nombreuses situations de souffrances sociales et de souffrances psychiques, des pratiques d'accompagnement légitimées donc par des mutations sociales, voire anthropologiques,[26] encore en cours et corrélativement par le développement de la psychanalyse et de la psychologie

[25] Sur les fondements traditionnels de l'accompagnement, on peut se reporter à Paul (2004) p. 163 et suivantes.
[26] [à l'issue de la seconde guerre mondiale, la] crise de l'autorité renvoie à une mutation anthropologique : la confiance en la raison et le culte de l'autonomie de chaque personne interdisent de dicter à l'autre ce qu'il devait penser ou faire (Guy Le Bouëdec et Luc Pasquier, 2004 p.13)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

humaniste.[27]Ainsi, la fonction accompagnement intervient là où il y a rupture, fractures, isolement, failles dans la socialisation. C'est de ce contexte de déclin des institutions traditionnelles au sens de Dubet (2002) que résulte un phénomène de délitement social et de déshumanisation des actes professionnels (Paul, 2004).

Finalement, l'accompagnement comme mot et comme notion à la mode semble désigner aujourd'hui indifféremment toutes les préoccupations relationnelles du souci de l'autre dans les secteurs d'intervention sociale au sens large, qu'ils soient nouveaux ou anciens. Ces relations prennent sens dans des moments de crise, de rupture, de changement, de passages existentiels, personnels, professionnels, ... bref dans des situations où la personne est fragile ou en souffrance et a besoin[28] d'une présence spirituelle, affective, cognitive rassurante. Besoin d'autant plus impérieux aujourd'hui que la personne se retrouve non seulement l'acteur mais aussi l'auteur de sa vie, c'est-à-dire qu'elle est mise en demeure de réussir sa vie ; elle en a la responsabilité (Beauvais, 2006). Chacun et tous sont pris à créer le chemin en marchant, à construire du sens avec les aléas du devenir (Pineau, 1998).
Cette corrélation entre l'émergence de la notion d'accompagnement et l'accroissement de la souffrance humaine vécue dans des processus d'individualisation sociale et d'isolement psychoaffectif est largement décrite et commentée par nombre d'auteurs comme H. Atlan (1979), Ch. Dejours (1998), J.-P. Le Goff (1999), J.-P. Boutinet (2002 et 2007)
En définitive, ce mot -et cette notion- recouvre une telle foule d'occurrences qu'il en devient cet « attracteur idéologique » que nous évoquions plus haut. Faute de pouvoir définir plus précisément cette nouvelle, et sans doute ancienne, fonction d'accompagnement, essayons d'en délimiter les pratiques actuelles afin d'en cerner les formes, les situations d'exercices et peut-être les significations.

II - L'accompagnement : une palette[29] de formes, de pratiques et de postures

Introduction : Le point de vue des praticiens de l'accompagnement

Les pratiques d'accompagnement touchent aujourd'hui un grand nombre de secteurs socioprofessionnels aussi différents que le travail social, le placement judiciaire, le travail éducatif, la formation professionnelle, le travail thérapeutique (soignant), le monde de l'entreprise, etc. Dit autrement, l'accompagnement est mis en place par des travailleurs sociaux, des consultants, des psychologues, des psychothérapeutes, des psychosociologues, des formateurs, des thérapeutes, des éducateurs, (Paul, 2004) c'est-à-dire par une palette de professionnels (Dubet, 2002) agissant des formes d'accompagnement pour des finalités diverses. Aussi, pour finaliser notre compréhension de l'accompagnement, il nous semble pertinent de confronter et de croiser les points de vue des praticiens de l'accompagnement développant des pratiques différentes. Nous envisagerons ensuite les possibilités éventuelles d'organiser la multiplicité des pratiques et des postures d'accompagnement.

Nous nous adosserons dans cette partie à l'analyse théorique d'un corpus de quatre-vingt articles[30], analyse par laquelle M. Paul (2004) tente de montrer les idées clés qui travaillent

---

[27] Le courant de la psychologie humaniste dont le principal représentant est Carl Rogers (1967), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod
[28] « a besoin » certes, mais pas seulement... sollicite (il s'agit alors d'une demande de la personne) ou ...subi l'accompagnement (il s'agira alors d'une proposition institutionnelle)
[29] Paul (2004) parle de « nébuleuse »
[30] Ces articles sur l'accompagnement sont extraits de revues professionnelles couvrant la période 1990-2002

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les discours des praticiens sur l'accompagnement et aident ainsi, si on le souhaite, à lui conférer une certaine homogénéité. Nous nous autoriserons à enrichir ce corpus en y incluant librement les discours recueillis dans nos expériences d'accompagnement en entreprises, en formation professionnelle qualifiante chez les Assistants de Service Social et chez les étudiants en Licence Professionnelle mention : *Gestion et Accompagnement des Parcours Personnels et Professionnels* et mention : *Métiers de la formation.*

Il apparaît que l'accompagnement, véritable engouement actuel, serait considéré comme un mal nécessaire. En effet, l'exclusion, touchant un public en difficultés personnelles et sociales souvent imbriquées, est un thème récurrent. De même, le mode relationnel à l'œuvre dans l'accompagnement trouve son principe dans la finalité d'autonomisation et de la responsabilisation d'*une personne* (Rogers, 1967), que l'on appréhende dans sa globalité et en interaction avec son environnement (Morin, 1996). Dès lors, cette relation s'établit sous forme négociée de contractualisation ou de consentement éclairé dans le cadre de parcours de formation individualisé ou de soins personnalisés. Cette pratique de l'accompagnement exige donc, *a minima*, des compétences sociales, des compétences d'ordre relationnel et des compétences organisationnelles, auxquelles nous nous autorisons à ajouter une vigilance éthique et une sensibilité dialectique[31]. On conçoit que ces compétences convoquées aujourd'hui dans l'accompagnement dépassent largement celles exigées traditionnellement dans les métiers de la formation, de l'éducation, du social et du soin.

Toutefois, nous pouvons, avec Paul (2004), émettre une réserve sur la portée des articles investigués, dès lors que « ce type de littérature » est dépourvu d'étayage théorique et que les concepts qui y figurent font référence à des postulats implicites. Autonomie, socialisation, individualisation, globalité, singularité sont quelques-uns des concepts, au contenu incertain, les plus couramment avancés dans les discours des praticiens de l'accompagnement. Pourtant, l'analyse des discours montre aussi comment les praticiens de l'accompagnement spécifient son développement ces dernières années. Ils mettent **leurs pratiques professionnelles en relation à des pôles en tension**, eux-mêmes en évolution, qui travaillent le champ de l'accompagnement aujourd'hui et motivent son importance dans les mutations sociales actuelles. Ces pôles en tensions sont au nombre de sept.

1 - L'évolution des modes de socialisation

D'une façon plus large nous envisageons l'évolution du cadre socio-culturel, en lien avec les histoires et les parcours de vie individuels, voire les processus de construction identitaire personnelle et professionnelle (Dubar, 2003).
La faillite des instances de socialisation et des cadres collectifs d'intégration, le relâchement des liens entre individus et structures collectives, l'affaiblissement des modes de vie communautaires aboutit à ce que tout travailleur des métiers de l'humain (Dubet, 2002) doit pallier ce déficit de relations familiales, sociales, culturelles et professionnelles qui préservaient la personne de l'exclusion. L'accompagnement apparaît ainsi comme une obligation morale et politique de ceux qui sont entre parenthèses (Paul, 2005).
Cette évolution des modes de socialisation touche également le monde de l'entreprise et concerne l'accompagnement en tant qu'il participe aux modes d'intégration des jeunes au monde du travail (et des adultes en réinsertion professionnelle ou en reprise d'études), aux

[31] Nous y reviendrons dans la partie III

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modes d'acculturation à une entreprise, à un métier[32], à un environnement où les règles de vie sociale sont à intégrer, et d'une façon plus transversale, chaque fois que la tenue du poste exige des compétences non identifiées dans le référentiel diplôme par le fait même qu'elles relèvent d'un apprentissage social jadis informel (Dubet, 2002).

2 - L'évolution des publics[33]

Ces sujets sont appréhendés dans leur globalité (*la personne*) notamment dans la prise en compte de leur histoire de vie et de leur projet de transformation. Que ce soit en formation professionnelle, dans le travail social ou dans le travail éducatif, il apparaît que l'accompagnement participe à un processus de remédiation (sociale ou pédagogique par exemple) des personnes en difficultés, plus ou moins victimes d'un système de socialisation défaillant ou de dysfonctionnements socio-économiques. Les situations douloureuses des personnes accompagnées sont souvent complexes et appellent des modes d'accompagnement d'un niveau de complexité au moins égal à la situation[34]. C'est par exemple le cas en formation des adultes en reprise d'études, c'est-à-dire des adultes en situation de transition dans leur vie professionnelle mais aussi personnelle, familiale voire existentielle, que nous avons rencontrés et avec qui nous avons travaillés. Nous développerons dans la partie IV notre conception de la complexité de ces situations vécues tant par les personnes accompagnées que par les personnes impliquées dans la fonction accompagnement.

3 - L'évolution du contexte organisationnel et opérationnel

Il s'agit du cadre socio-économique, de l'environnement de l'accompagnement, et d'une façon plus pragmatique des conditions de travail des accompagnants.
Les logiques d'accompagnement et les conceptions diffèrent selon qu'on se situe au macro niveau, au méso niveau ou au micro niveau de l'analyse de l'accompagnement. Au macro niveau, c'est-à-dire au niveau des directives politiques, des pouvoirs publics et des financeurs locaux, l'accompagnement est pensé en terme de programmes d'intervention, de financement, de rentabilité et de procédures. Nous sommes dans la commande (Varela, 1989) dans une finalité de retour à l'ordre, c'est-à-dire de réinsertion sociale.
À l'autre extrême, au micro niveau de l'analyse de l'accompagnement, se trouvent les besoins et les demandes de la personne accompagnée (usager, patient, demandeur d'emploi, stagiaire en formation, etc.). Chaque situation singulière exige une forme d'accompagnement (organisation et moyens) aléatoire et contingente qui ne correspond pas forcément au cadre organisationnel prescrit. La logique vécue de la personne accompagnée n'est pas la logique théorique du dispositif.
Entre les deux, au niveau méso de l'analyse de l'accompagnement, se situent les praticiens et les prestataires, souvent placés dans des situations paradoxales de double contrainte[35], qui doivent gérer des situations relationnelles complexes et aux finalités différentes selon qu'ils

---

[32] Culture d'entreprise et culture métier concernent l'accompagnement en formation professionnelle comme nous le verrons plus particulièrement dans la partie concernant la recherche empirique par exemple pour les jeunes embauchés (D.E) et de même dans le travail d'Assistant des Services Sociaux. (D.I)

[33] Quel mot affreux ! Comment désigner ces « *personnes* » (Rogers, 1967) qui ont recours à autrui dans l'accompagnement : usagers, accompagnés, apprenant, résident, bénéficiaires, patient, demandeurs d'emploi, stagiaire, etc. ..Comment désigner les personnes sans les stigmatiser et les réduire à leur problème ?

[34] Cf. La loi d'Ashby

[35] La double contrainte, ou « double bind » désigne la situation vécue par une personne soumise à deux injonctions contraires. G. Bateson (1977) montre que cette situation peut amener la personne à la schizophrénie.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

se trouvent dans la formation-insertion, la médiation à l'emploi, la formation qualifiante-notamment en alternance, l'éducation spécialisés ou les soins.

4 - L'évolution du rapport aux différentes temporalités

Le problème est de concilier le temps (durée) alloué pour l'accompagnement et les temps singulièrement nécessaires à l'accompagnement de chaque personne.
C'est aussi le problème du rapport individuel au temps : c'est-à-dire la prise en compte des temporalités vécues différemment par chaque personne. Quelle que soit sa nature, la démarche d'accompagnement s'inscrit dans une dimension de rapport aux temporalités individuelles de la personne qui interroge sur la possibilité même d'organiser de l'extérieur et par avance le temps de l'accompagnement. Pourtant, si l'accompagnement a toujours une fin dès lors qu'il s'inscrit dans un dispositif professionnel - le temps de la formation, le temps du financement de l'action, le temps des soins -, le processus d'accompagnement vécu par la personne peut rester inachevé au regard des processus personnels de transformation, de transition, de passage, d'apprentissage, de maturation.
C'est enfin le problème de la prise en compte du temps nécessaire au développement d'une relation interpersonnelle de confiance qui autorise un travail constructif. La reliance de la relation inter individuelle et de la relation intra individuelle par la fonction accompagnement s'inscrit dans des temporalités complexes.[36]
On le voit donc, l'accompagnement convoque de façon complexe des rapports qualitatifs au temps, pensé en termes de temporalités singulièrement vécues intégrées à des processus de transformation, et des rapports quantitatifs au temps, le temps des horloges, octroyé par les institutions.

5 - L'évolution des conduites professionnelles en relation à autrui ou ... vers une nécessaire réflexion pragmatique, épistémologique et éthique permanente.

Les pratiques d'accompagnement engagent les accompagnants physiquement, psychologiquement et affectivement. Impossible pour ces travailleurs sur autrui (Dubet, 2002) de rester insensibles à l'attente de l'autre. La mission même d'accompagnement de l'humain qu'ils s'engagent à assumer leur confère une responsabilité qui ne leur permet pas d'agir seulement au niveau du technicien neutre et froid. C'est dire qu'ils s'engagent dans une relation interpersonnelle en tant que personne (Rogers, 1967) prise dans sa globalité. Dès lors, la relation aux autres exige pour ces professionnels une réflexion d'ordre pragmatique, épistémologique et éthique. Pragmatique, parce qu'il s'agit d'être capable de prendre de la distance dans l'implication pour savoir comment s'impliquer en étant authentique, « congruent » (Rogers, 1967), sans se mettre soi-même en péril, en sachant jusqu'où être disponible, quelles compétences mettre en œuvre, comment se protéger, bref évaluer au sens de donner de la valeur à sa pratique. Cette réflexion nécessite un cadre épistémologique qui fonde leur conception de l'accompagnement qu'ils mènent. Enfin, la vigilance éthique se déploie conjointement dès lors que les principes de responsabilité, de retenue et de doute (Beauvais, 2004) s'inscrivent dans la réflexion de l'accompagnant sur soi en tant que professionnel de la relation interpersonnelle. Nous verrons que cette réflexion peut être menée seul ou accompagné (supervision, analyse de pratique, accompagnement, groupe de parole,

[36] cf. partie III

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

groupe Balint[37], etc.). Elle constitue un des leviers de la qualité de l'accompagnement en tant qu'elle porte également sur l'ensemble du processus de transformation de la personne accompagnée (la relation intra personnelle) et sur le processus relationnel inter subjectif (Lerbet- Séréni, 1994) (cf. partie III)

6 - L'évolution du regard porté sur autrui en situation professionnelle d'accompagnement

Il semble que le regard que porte le professionnel de l'accompagnement *sur l'individu à prendre en charge* et qui est en face de lui, évolue vers un regard porté sur *la personne* en devenir *avec qui* il va faire un bout de chemin en l'aidant à concevoir, construire, conduire son propre projet et en facilitant une attitude d'autonomie. La difficile posture du professionnel conjoint désormais le principe d'engagement et de responsabilité auprès de la personne et le principe de retenue dans l'accompagnement (Beauvais, 2004). La conception de l'accompagnement par le professionnel s'adosse, aujourd'hui plus que jamais, aux principes de la psychologie humaniste représentée principalement par Carl Rogers (1967) et notamment à la conviction que la personne est capable de changer et d'évoluer et qu'elle devient acteur de son propre devenir, sans doute plus aisément en étant accompagnée.
Le regard porté sur autrui en situation d'accompagnement change donc selon que l'on s'inscrit dans une conception techniciste de l'accompagnement, celle qui réduit la personne à un individu, voire à un dossier à traiter, ou selon que l'on vit l'accompagnement comme une relation humaine co-construite avec une personne singulière, riche d'expérience et de projet. Dans le premier cas le regard s'apparente à celui que l'on porte en extériorité *sur* un objet, réduit à sa seule présence dans la situation d'accompagnement, c'est-à-dire une rencontre où la recherche d'une compréhension humaine et sincère de l'autre n'est pas de mise. Dans le cas d'une pratique d'accompagnement qui se veut humaniste, le regard se pose sur une personne-en-devenir à comprendre, avec le souci de contribuer à la construction et à la conduite de son propre projet. Dans ce cas, l'accompagnant agit *avec* la personne, dans une visée autonomisante. Ici, agir sur l'autre prend un sens péjoratif dans la mesure où la préposition « sur » sous entend une posture d'accompagnement qui réduit l'autre à un objet ou à un sujet assujetti. En revanche, agir sur l'autre prend un autre sens chez F. Dubet (2002). Les travailleurs sur autrui, que sont par exemple les instituteurs, les infirmières ou les assistantes sociales travaillent à instruire, à soigner, à aider des êtres humains. Le travail porte sur les personnes et participe de façon ambitieuse à leur éducation, à leur socialisation, à leur épanouissement et à leur bien être en tant que sujets humains.

7 - L'évolution de la place du relationnel en situation professionnelle d'accompagnement

L'objectif qui est prescrit à l'accompagnement de faciliter, voire de contribuer, au processus d' autonomisation de la personne dans la conception / construction / conduite de son projet de (ré-)intégration sociale ou professionnelle, relève en partie de compétences techniques et surtout de compétences relationnelles singulières, aléatoires, contingentes et parfois peu reconnues dans leur importance première. Comment, en effet, évaluer les effets de telle ou

[37] BALINT M. (1968) *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Payot

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

telle activité relationnelle sur le développement de la personne ou sur l'avancée de son projet ? L'évaluation de la performance technique d'un entretien ne saurait refléter la qualité de la relation inter subjective (Lerbet–Séréni, 1994). Pourtant, les accompagnants expriment tous, de façons différentes, la complexité de ce travail qui est susceptible de permettre à la personne de devenir, chemin faisant, l'acteur-auteur de son projet. C'est de cette reliance inter subjective, à la fois proche et connivente et en même temps distante et professionnelle, que peut surgir l'émergence d'une transformation de la personne accompagnée.[38]

Finalement, quand les praticiens de l'accompagnement évoquent leurs pratiques vécues, ils en montrent indirectement la complexité. On s'aperçoit, en effet, que ces pratiques sont travaillées par des problématiques en tension et chacune en évolution. Les formes d'accompagnement se situent ainsi dans l'interaction entre des modes de socialisation en mutation, des « publics » en difficultés grandissantes, des logiques de conceptions et de conduites d'accompagnement paradoxales, des rapports aux temporalités contradictoires, des questionnements pragmatique, épistémologique et éthique sur les pratiques d'accompagnement professionnel, et notamment sur la question de la posture d'accompagnement et sur le constat de l'évolution du rapport entre la technique et le relationnel dans l'accompagnement. Chacun de ces pôles en évolution agit sur les pratiques actuelles de l'accompagnement et les rendent impossibles à définir sans prendre le risque d'en réduire la complexité.
Même si nous entrevoyons les lignes de force qui semblent travailler le champ des pratiques de l'accompagnement en général, il nous faudra approfondir ce travail de modélisation de l'accompagnement en formation professionnelle.
Pour l'instant, il nous est permis de synthétiser avec Paul (2005) et Le Bouëdec (2004) les problématiques qui légitiment l'émergence de la fonction accompagnement telle que nous venons de la caractériser à travers les discours des praticiens :

1) la personne en perte de repères, et en même temps responsabilisée, se voit plus ou moins tenue de trouver *versus* prendre sa place dans la société et lui donner un sens (évolution du contexte socio-historique)
2) la personne en rapport à des temporalités faites de continuités-ruptures (Ott, 2003) se voit plus ou moins tenue d' affronter dans sa vie des passages qui constituent aussi des ruptures de sens (les modèles de vie ne sont plus les mêmes d'une génération à une autre)
3) la personne dans l'injonction aux projets individuels (professionnel, personnel, existentiel) se voit plus ou moins tenue de construire elle-même le sens qu'elle donne aux différentes occurrences de son devenir (faute de projets collectifs intégrateurs)

Nous nous souviendrons que ces problématiques semblent avoir pour dénominateur commun l**a perte de sens chez la personne *versus* la conception/conduite de ses propres projets.**[39]
Cette dimension herméneutique nous semble pour l'instant essentielle dans l'élaboration de notre travail de compréhension de l'accompagnement.

Après nous être intéressé aux témoignages des praticiens de l'accompagnement, ce qui constituait pour nous une première approche « impressionniste », envisageons maintenant les pratiques de l'accompagnement telles qu'elles sont généralement recensées, désignées,

[38] …ou tout au moins y contribuer… mais comment et dans quelle mesure ? C'est ce que nous essaierons, entre autres, de comprendre dans les parties théorique (partie III) et empirique (partie IV) de notre recherche.
[39] Cf. le second modèle d'accompagnement développé dans la partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

décrites et spécifiées. Peut-être, nous permettront-elles d'avancer davantage dans la compréhension de la notion actuelle d'accompagnement.

III - L'accompagnement : des pratiques multiples dans des contextes divers

Introduction : Le point de vue des auteurs

Nous l'avons vu, l'accompagnement déborde largement les champs disciplinaires et les secteurs professionnels, à tel point que l'expression formelle et les usages donnent l'impression qu'il peut tout désigner (Paul, 2002). Certains auteurs se sont malgré tout essayés à quelque regroupement, classement ou typologie. Leur démarche vise implicitement à distinguer et relier ces pratiques, voire à cerner ce qui les apparente aussi à des logiques voisines comme celles de l'apprentissage, du développement personnel, de développement de carrière, de la remédiation, de la formation, de la résolution de problème, de (re-)socialisation, de l'insertion socioprofessionnelle, du bilan de compétence, etc.
Pour explorer la multiplicité des pratiques de ce qu'on nomme aujourd'hui « accompagnement », nous nous proposons de nous adosser aux travaux de cinq auteurs[40] et de tenter d'en abstraire une perspective éclairante pour nos recherches. Rappelons que notre but dans cette première partie est de continuer à cerner la notion d'accompagnement grâce, cette fois-ci, à l'étude des multiples pratiques qu'il recouvre.

1 - Une typologie proposée par G. Le Bouëdec

Intéressons nous d'abord aux tentatives de classement de ces pratiques. Le Bouëdec (2002) propose avec Ardoino (2000) une typologie qui balaie les pratiques de l'accompagnement, typologie à laquelle il ajoute personnellement une huitième rubrique. Ces rubriques intéressent:

1) le domaine éducatif, scolaire, universitaire qui concerne aussi bien l'accompagnement des élèves en formation initiale, celui des étudiants en formation supérieure et des enseignants en formation professionnelle. Au delà de ces divergences de finalités d'accompagnement, le point commun que nous trouvons dans ce premier domaine est que les pratiques d'accompagnement s'adressent toutes aux acteurs d'un même secteur professionnel, celui de l'éducation, des élèves aux maîtres.

2) le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation continue des adultes qui concerne entre autres l'apprentissage professionnel, la formation continue, l'insertion, l'orientation, la reconversion. L'accompagnement s'adresse ici aux acteurs de la formation des adultes[41], ce qui en constitue le point commun

3) le domaine sportif où les pratiques d'accompagnement concernent l'entraîneur ou le coach, que l'on retrouve d'ailleurs aujourd'hui en entreprise dans le management des cadres. Le but explicite de l'accompagnement réside ici dans la performance à atteindre dans des délais comptés.

4) le domaine des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse. Ce domaine regroupe toutes les formes de soins et d'accompagnement

[40] G. Pineau, J.-P. Boutinet (2002), M. Paul (2004), G. Le Bouëdec (2002), Ardoino (2000)
[41] Voir à ce propos J.-P. Boutinet, (2005), *Psychologie de la vie adulte*, Que sais-je ? PUF

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des personnes en souffrance. Nous pensons que l'on peut y adjoindre l'accompagnement en fin de vie.

5) le domaine juridique et social où les tuteurs et les curateurs (mais aussi les éducateurs spécialisés et autres travailleurs sociaux) représentent et accompagnent (au sens de protègent, prennent soin, aident, assistent), les personnes ayant affaire avec la justice.

6) le domaine socio-économique avec le coaching, mentoring, counselling, consulting, pratiques auxquelles nous ajouterons également le conseil et la consultance

7) le domaine de la solidarité et de la coopération internationale concerne l'accompagnement au travers des actions des ONG sur le terrain dans les pays en développement

8) le domaine de la vie spirituelle. Pour Le Bouëdec (2002), toute vie humaine est confrontée à une nécessaire intériorité, à l'exigence de se frotter à l'altérité et de se situer par rapport à une transcendance. Des maîtres spirituels peuvent, à cette fin, accompagner les personnes et aider à articuler ascétique (travail sur soi) et mystique (rapport à une transcendance reconnue).

Au total, précise Le Bouëdec, beaucoup d'accompagnants : éducateurs, pédagogues, formateurs, tuteurs, maîtres de stages, conseiller, compagnons, coachs, curateurs, mentors, thérapeutes, consultants, coopérants, ... sont censés faire de l'accompagnement (ils disent en faire) ou invités à en faire par leur institution. Cela signifie implicitement chez cet auteur que le mot accompagnement ne veut plus rien dire de précis!

De ce panorama, nous retiendrons le constat qu'il fait d'une prolifération des pratiques d'accompagnement, ou désignées comme telles, dans de nombreux domaines de la vie. Avouons que ce travail de classement ne nous fait pas progresser dans la recherche de clarification de la notion d'accompagnement. Mais reconnaissons que Le Bouëdec (2002) lui-même s'en détache pour mieux développer la conception très personnelle de ce qu'il désigne sous le terme d'accompagnement. Suivons-le dans cette explication.

2 - Les postures d'accompagnement pour G. Le Bouëdec

Il distingue explicitement la posture d'accompagnement des postures institutionnelles telles que celles exhibées dans certains des domaines évoqués ; ce sont les postures :

- **diriger** au sens de remplir une fonction statutaire : enseigner, guider, conduire, soigner, évaluer
- **suivre** au sens d'établir une relation contractuelle avec l'autre : suivre un mémoire, suivre un projet
- **animer** au sens d'organiser la production d'un groupe et d'en réguler les phénomènes dynamiques

En effet, pour l'auteur, accompagner est une posture personnelle consistant, à la fois (les trois processus étant indissociables), à :

- accueillir et écouter l'autre,
- aider l'autre à discerner et à délibérer,
- cheminer avec sollicitude à ses cotés,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

De ce point de vue, l'accompagnement revêt donc la forme d'un enchevêtrement de processus et, partant, s'inscrit dans la durée. Par ailleurs, cette posture relève d'une décision éthique requérant l'accord et l'engagement des deux partenaires. A ce titre, « elle ne peut donc jamais être médiatisée par l'argent » (Le Bouedec, 2002).[42]Ainsi conçu, l'accompagnement ne peut concerner que trois types de situations :

- les situations extrêmes (désespoir, fin de vie),
- les situations de crise et de rupture où l'on ne sait plus quoi penser ou quoi croire,
- les situations existentielles de développement crucial.

C'est ce que nous avons appelé des situations de vie difficiles dans lesquelles la personne est fragile, voire en souffrance, car elle traverse une période de transformation d'elle-même, et se trouve dans une situation de continuité-rupture, ou dans une situation de passage vers un devenir projeté (Ott, 2003).

Finalement, pour Le Bouëdec (2002), l'accompagnement est non pas une science ni une technique « mais un art, un don, un charisme que l'on apprend par la pratique et par ajustements successifs. » Une autre façon de dire que dans l'accompagnement les compétences générales sont sans doute nécessaires mais non suffisantes. Cette conception rejoint l'évolution constatée et soulignée plus haut, dans les pratiques d'accompagnement, évolution de la technique vers le relationnel, une certaine qualité de relationnel.

3 - Un regroupement proposé par J.-P. Boutinet et G. Pineau

Poursuivons notre exploration des pratiques d'accompagnement avec J.-P. Boutinet et G. Pineau (2002) qui explorent la diversité actuelle des pratiques d'accompagnement en les regroupant selon trois points de vue :

- **l'accompagnement au regard des âges de la vie** : les articles proposés s'intéressent aux formes d'accompagnement à l'occasion des différentes transitions existentielles et professionnelles de la vie adulte.

- **l'accompagnement dans les espaces éducatifs et pédagogiques** : les articles abordent ici l'accompagnement à l'université et en entreprise dans le cadre des formations professionnelles en alternance. On y découvre la diversité des formes de monitoring chaque fois qu'une relation est nouée entre un jeune adulte et une personne plus âgée et plus expérimentée qui sert de guide.

- **l'accompagnement dans le champ social et interculturel** : les auteurs regroupés ouvrent sur des réflexions d'ordre éthique et interculturel et optent pour des conceptions complexes de l'accompagnement.

Sans parler d'une typologie, il s'agit d'une opération de mise en ordre de différentes pratiques d'accompagnement dont on pressent les finalités et les spécificités.

Il nous faut reconnaître que la grande richesse des réflexions proposées dans les différents articles que nous avons lus ne fait que renforcer le sentiment d'éclatement des pratiques d'accompagnement dont le regroupement en trois points n'aide pas vraiment à cerner les contours.

---

[42] Sur la place de l'argent et du don dans l'accompagnement, le lecteur peut consulter l'ouvrage de P. Fustier (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial* et notamment la première partie sur le don, le lien et le contrat.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Faisons le point

Pour l'instant, les auteurs retenus nous proposent, chacun à leur façon, un aperçu des pratiques dites d'accompagnement. Seul, Le Bouëdec (2002) définit précisément l'accompagnement en contre-point de nombreuses autres pratiques.

Il est certain que toutes les pratiques d'accompagnement nommées s'adossent plus ou moins à des méthodes, à des outils et à des référents théoriques communs, voire à des pratiques anciennes, mais toutes se déploient dans des secteurs d'application, dans des cadres institutionnels, dans des styles d'intervention différents et adaptés à chaque situation: lieux, acteurs, enjeux. Dans cette conception, l'accompagnement désignerait finalement des pratiques adaptées à ce qu'exige l'occasion (Paul, 2002) c'est-à-dire qu'il y aurait autant de formes que de situations. Qu'importe alors la dénomination spécifique dès lors qu'elle relève du paradigme de l'accompagnement !

4 - Des dimensions communes aux pratiques d'accompagnement

Si nous essayons pourtant de trouver des dimensions communes qui puissent fonder, *a minima*, la multitude de pratiques d'accompagnement, nous en trouvons personnellement huit. Ce sont, sans qu'il faille y voir une hiérarchie :

4.1 - Un cadre d'action: institutionnel (un commanditaire, un prestataire, des acteurs), socio-économique, axiologique, téléologique (des finalités et des projets à différents niveaux).

4.2 - Une fonction sociale: les pratiques d'accompagnement contribuent (ou au moins participent) à des transitions professionnelles ou personnelles de l'adulte (Boutinet, 2005) inscrites dans le temps, cette signification constituant d'ailleurs l'étymologie même du mot accompagnement[43]. L'exercice de cette fonction engage ainsi la responsabilité de l'accompagnant (Beauvais, 2004) dans ce cheminement en commun**.**

4.3 - Un jeu sur des temporalités : il s'agit toujours d'un *processus* dynamique de transformation de la personne qui s'inscrit dans la durée (celle du temps alloué par le dispositif) et qui se vit dans des temporalités personnelles.

---

[43] cf. l'étymologie du mot accompagner : se joindre à quelqu'un et aller où il va en même temps que lui ; le préfixe a- ou ad-, d'origine latine, marque la direction, le but à atteindre ; processus dynamique de transformation, de changement, de passage qui s'inscrit dans la relation (se joindre à), dans l'espace (où il va) et dans le temps (en même temps que lui). Bien sûr cette définition est métaphorique et mérite les commentaires que nous ne manquerons pas de faire sur les trois dimensions de l'accompagnement à savoir : la relation inter personnelle, l'environnement réel et symbolique et les temporalités.

Pour Pineau (1998) le mot-source compagnon d'où dérive accompagnement est irrigué par au moins trois filets de sens :

- une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel, le pain ou le pas,
- un mouvement vers une parité de relation, même avec une disparité de position, de place. Cette parité vise à générer des pairs, des pairages, des appariements,
- une durée : cette relation partagée s'établit dans le temps, avec des débuts et des suites. Elle perdure en se nourrissant du temps.

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

4.4 - Une stratégie d'accompagnement, c'est-à-dire un bricolage (au sens noble du terme) inventif qui fonde la pratique singulière et située.

4.5 - Un fonds commun de postures, d'attitudes, de techniques communes et utilisées en fonction de ce qu'exige la situation par l'accompagnant**.**

4.6 - Une relation inter personnelle, conçue comme une interaction et constituant à la fois le support et l'environnement du changement attendu**.**

4.7 - Un jeu continuel sur les paradoxes : désir d'autonomie et mise en relation, distance et proximité, présence et absence, intervention et retenue**.**

4.8 - Un travail intérieur (nous y reviendrons dans la partie III avec d'autres concepts) chez la personne accompagnée, travail qui n'est sans doute pas indifférent à la nature de la stratégie d'accompagnement mise en place et en interaction complexe avec d'autres dimensions liées à la personne (auto), aux autres acteurs (hétéro) et à l'environnement (éco), (Morin, 1996).

Ces huit éléments constituent à notre avis, et pour l'instant, des clés d'entrée possibles dans la compréhension des formes d'accompagnement. Elles nous concernent en tant qu'il pourrait s'agir là de sortes d'invariants en tension, constitutifs de toutes les situations d'accompagnement, sans doute avec des poids différents selon les situations et selon les moments. Chacun d'eux aura vocation à être conceptualisé dès lors qu'il s'agira de l'accompagnement en formation professionnelle. (cf. partie III)

5 - Une grille de lecture possible des pratiques d'accompagnement

Même si ce n'est pas la finalité de notre recherche dans cette partie[44], nous pourrions à notre tour envisager les pratiques d'accompagnement recensées en essayant de prendre pour chacune d'elle, par exemple, la finalité et le cadre d'action comme axes majeurs de lecture. Nous proposerions ainsi d'opérer quatre regroupements autour de champs d'activités qui fédèrent des finalités d'accompagnement et des cadres d'action spécifiques.

5.1 - Premier regroupement : les pratiques d'accompagnement dans le champ des soins apportés à la personne (centration sur la personne en souffrance) avec la finalité d'atténuation de la souffrance psychique et sociale. Ce sont les pratiques d'accompagnement des patients, d'accompagnement des personnes en fin de vie, d'accompagnement social des personnes en détresse, etc**.**

5.2 - Deuxième regroupement : les pratiques d'accompagnement dans le champ social avec des finalités d'intégration sociale et professionnelle et de (re)-socialisation. Ce sont des pratiques de conseil, de suivi, de supervision, de guidance,

[44] La finalité de notre recherche dans cette partie est d'envisager un aperçu des pratiques dites d'accompagnement, sans prétendre toutefois à l'exhaustivité, mais en donnant au lecteur intéressé suffisamment de pistes pour aller plus loin dans l'investigation, s'il le souhaite. Ce travail constitue une première étape vers la conceptualisation de l'accompagnement non spécifié, étape qui nous semble personnellement indispensable pour fonder notre recherche spécifique sur l'accompagnement en formation professionnelle.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de direction mais aussi des finalités d'individuation par une production identitaire accompagnée : l'autobiographie, l'histoire de vie, le récit de vie, l'accompagnement spirituel, le bilan diagnostic, le bilan orientation, le bilan approfondi,

5.3 - Troisième regroupement : les pratiques d'accompagnement dans le champ de l'éducation et de la formation avec des finalités de transformation personnelle et/ou professionnelle de la personne adulte. On rencontre des pratiques de tutorat, de compagnonnage, de mentoring ou mentorat[45], de médiation éducative, d'autoformation accompagnée, d'éducation spécialisée

5.4 - Quatrième regroupement : les pratiques d'accompagnement dans le champ de l'entreprise avec des finalités de résolution de problème. On y rencontre des pratiques de coaching, de counseling, de conseil, de consultance, de sponsoring et de parrainage. Ces pratiques d'accompagnement pourraient nous intéresser davantage en tant qu'elles concernent l'activité professionnelle en entreprise. Pourtant, elles n'entrent pas dans le champ proprement dit de la formation professionnelle.

Cette grille de lecture des pratiques de l'accompagnement permet de distinguer des champs d'intervention de l'accompagnement et en cela nous permet apparemment d'y voir plus clair. Pour autant, elle n'est pas satisfaisante au regard de la complexité des situations vécues par les personnes. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les accompagnants sont le plus souvent confrontés à des personnes en situations complexes pouvant vivre des difficultés sanitaires, sociales, familiales, affectives, cognitives, existentielles enchevêtrées. C'est dire que leurs postures[46] d'accompagnant sont multiples et complexes.

6 - La problématique des postures pour G. Pineau

G. Pineau (1998) propose un tableau synoptique qui situe des figures-types d'accompagnement bio-cognitif dans le champ de la formation. « Bio-cognitif car cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens, à partir de faits vécus personnels ». Pineau ajoute que « cette enfilade de préfixes inter-trans-co (Lerbet-Séréni, 1997) veut signifier l'hyper complexité[47] des rapports relationnels qui se jouent de façon concentrée dans le mouvement de quelqu'un vers un ou des autres, porté par le préfixe ad[48] ». Nous nous retrouvons entièrement dans cette conception de l'accompagnement même si Pineau évoque la construction de sens dans le cadre de l'histoire de vie et que nous nous projetons dans l'accompagnement en formation professionnelle. Dans la partie III, nous développerons notre conception de l'accompagnement (second modèle) en reprenant à notre compte la dimension herméneutique évoquée par Pineau.

---

[45] « Le mentor dans l'état actuel de notre culture semble être une figure qui demeure beaucoup plus masculine que féminine ». (Boutinet (2005), *Psychologie de la vie adulte*, Que sais-je? p. 74)

[46] Posture : manière d'être et rôle social. Lerbet-Séréni (2003) définit joliment la posture comme « une disposition intérieure en mouvement ».

[47] Ce haut niveau de complexité de la relation inter-, trans-, co-, éco- retient particulièrement notre attention, en cela qu'il nous invite à poursuivre notre recherche en compréhension de l'accompagnement en formation professionnelle et à ne pas nous satisfaire d'une explication triviale (« le tuteur aide l'apprenant ») ou d'une posture métaphorique de l'accompagnant (« devant, à coté, derrière, au-dessus »).

[48] Le préfixe latin ad- ou a-, que l'on trouve dans accompagnement sous la forme ac-, marque la direction, le but à atteindre. Il ne faut pas le confondre avec le préfixe grec a- qui marque la négation. (par exemple dans amoral)

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Ce tableau croise deux axes :
- l'axe des statuts sociaux des personnes en relation, différents ou non, fonctionnellement ou hiérarchiquement,
- l'axe de l'apport bio-cognitif de la relation qui va d'un biologique (au cognitif très incorporé : la connaissance) à un cognitif quasi autonomisé en unités d'information en passant par un savoir plus ou moins proche de l'être (savoir vivre), du faire (savoir faire) ou du formel (savoir formuler).

G. Pineau (1998, p. 16) précise que « l'apport de la relation interpersonnelle peut aller de la connaissance, entendue comme genèse d'unités bio-cognitives nouvelles » (ce que nous appellerons personnellement des « formes nouvelles de Soi, cf. partie III), à la simple transmission d'une information, en passant par l'apprentissage d'un savoir être, d'un savoir faire ou d'un savoir dire. »

« L'apport de ces relations interpersonnelles est si différencié que beaucoup ont été isolées et identifiées dans le langage courant par des noms spécifiques » (Ibid.). Par exemple le tuteur, de par sa position dans le tableau, renvoie à une relation de disparité fonctionnelle et à une finalité de construction de savoirs alors que le formateur se situe dans une relation de disparité hiérarchique.

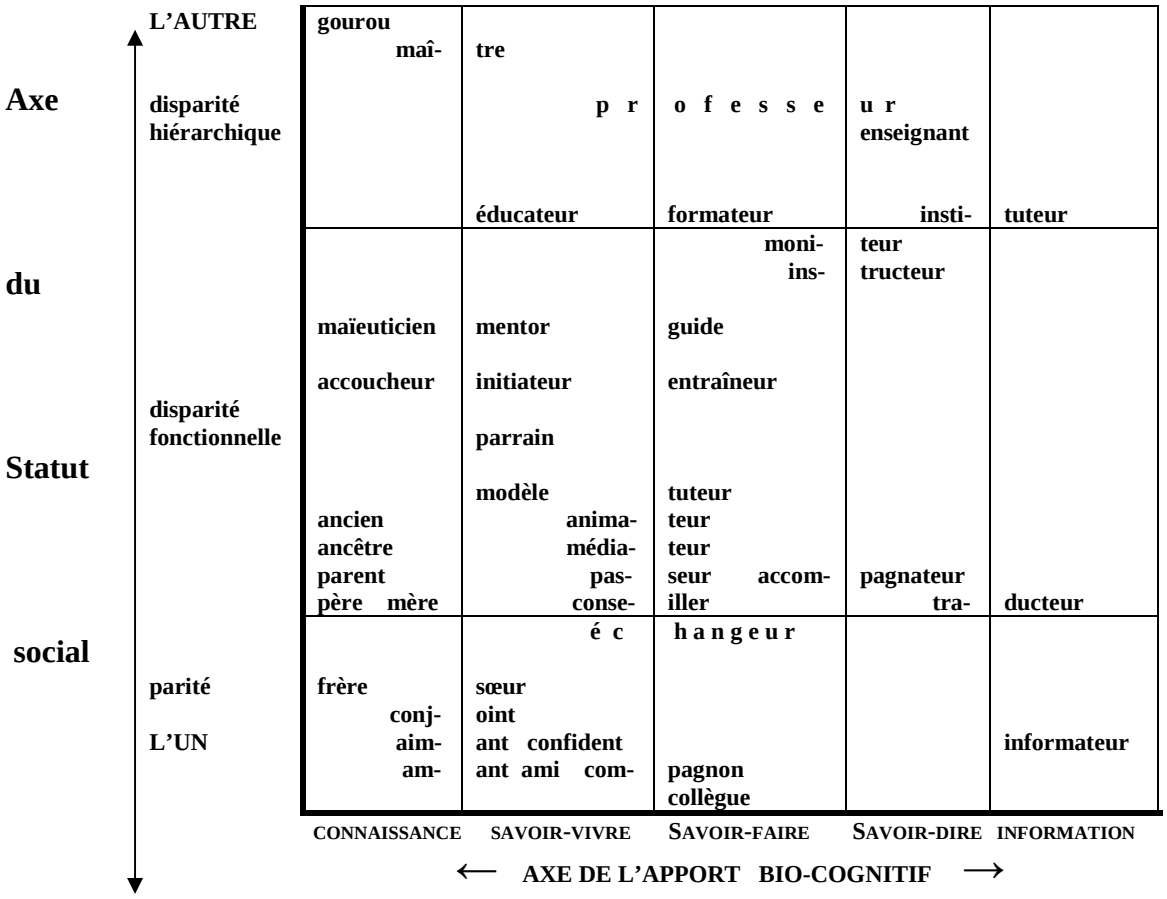


Figure 1 : Types d'accompagnement bio-cognitif dans le champ de la formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous constatons qu'on ne peut pas traiter séparément pratique d'accompagnement et posture d'accompagnement, comme si l'une et l'autre étaient également en tension, indissociables. La raison serait pourtant satisfaite si l'on pouvait associer une posture à une pratique d'accompagnement.
Cherchons encore à modéliser les pratiques d'accompagnement. Nous partirons de l'ébauche d'organisation de ces pratiques actuelles en les situant autour de deux axes délimitant quatre cadrans. Nous nous inspirons ici librement du tableau synthétique proposé par M. Paul (2005 p. 53). Les pratiques d'accompagnement y sont réparties dans quatre secteurs délimités par deux axes :
- un axe qui situe les pratiques d'accompagnement selon qu'elles sont plutôt centrées sur la construction de sens chez la personne ou plutôt centrées sur l'acquisition de technicités,
- un axe qui situe les pratiques d'accompagnement selon qu'elles sont centrées sur l'action ou sur la réflexion.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

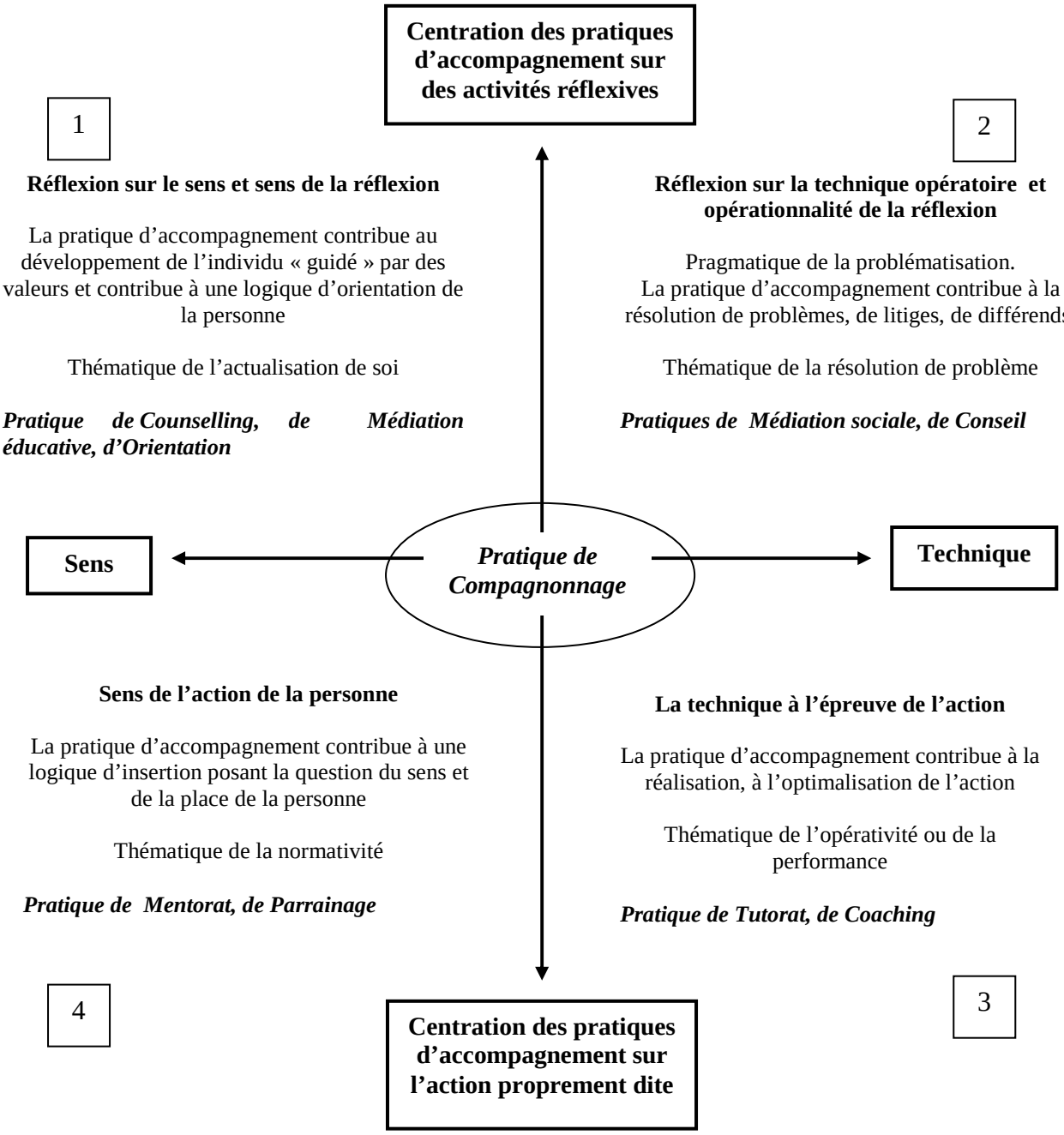


Figure 2 : Tableau synthétique des pratiques d'accompagnement.

Ce modèle situe les pratiques dans quatre cadrans, le compagnonnage se situant aux limites des quatre (mais plutôt dans les cadrans 3 et 4). Le principe organisateur est étayé par deux axes positionnant les pratiques d'accompagnement entre version techniciste et version herméneutique d'une part (axe horizontal) et d'autre part entre centration sur la réflexion ou centration sur l'action (axe vertical).

Il s'agit d'une proposition qui a le mérite de distinguer les pratiques en terme de fonction sociale, c'est-à-dire celle commanditée et évaluée comme telle.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous pouvons momentanément suivre M. Paul (2004) et situer les pratiques d'accompagnement dans les quatre cadrans selon la finalité dominante affichée : logique d'orientation de la personne, de résolution de problème, de performance, d'insertion.
Mais allons plus loin....

7 - Une autre représentation des pratiques d'accompagnement

Si nous acceptons que les finalités (entre Sens et Technique) constituent un premier critère de reconnaissance des pratiques en tant qu'elles agissent fondamentalement l'accompagnement (axe horizontal), nous inclinons à penser personnellement[49] que la relation interpersonnelle fonde l'accompagnement et constitue l'autre ligne de force des pratiques, (axe vertical) plutôt que celle qui pose une distinction ambiguë entre réflexion et action. Ainsi nous sommes en présence cette fois-ci de :

- finalités des pratiques d'accompagnement en tension entre deux extrêmes (axe horizontal):

- la construction de sens par/pour la personne: trouver sa place (insertion), donner du sens à sa vie (le présent entre passé et devenir), produire une vie un peu moins insensée (Pineau, 1998, p.12), avancer dans son/ses projets, dans son devenir, comprendre, cheminer dans la construction lucide de soi. Dans cette finalité l'accompagnement est centré sur la personne et ses projets et vise à valoriser un processus d'autonomisation. Dans cet extrême, l'accompagnant ne sait pas ce que la personne doit construire.
- la construction de compétences : centration sur le métier, les savoir-faire, les attitudes à avoir en situation, etc. Dans cette finalité extrême de l'accompagnement, l'accompagnant sait[50] ce que la personne doit savoir pour agir.

- sens de la relation d'accompagnement en tension entre deux extrêmes (axe vertical) :

- la relation privilégie le rapport de la personne à elle-même, elle vise un travail sur soi dans un devenir projeté, des projets professionnel, personnel, existentiel; elle veille à ce que la personne puisse se concevoir, se conduire, se construire en conscience et en responsabilité dans une visée autonomisante.
- la relation privilégie le rapport de la personne à l'environnement (« le monde des choses », Morin, 1996) et aux autres ; elle vise un travail de réflexion sur l'action (abstraction réfléchissante, Piaget, 1975) et une prise de conscience de son rapport au monde. (Ibid.)

Il nous semble, à cet instant de nos recherches, que les pratiques d'accompagnement évoluent dans ces jeux de tensions téléologiques et relationnelles selon les situations et

[49] Nous nous adossons en cela à la réflexion que nous avons déjà portée ailleurs (Ott, 2003) sur notre expérience de formateur de tuteurs en entreprise, de formateur de maître d'apprentissage, de concepteur de dispositif d'accompagnement à l'université, de tuteur universitaire, de professeur maître d'application dans le secondaire et d'étudiant-chercheur lui-même accompagné. Rappelons que dans cette première partie nous sommes à la recherche d'une modélisation théorique sur l'accompagnement non spécifié, modélisation qui tente d'intégrer des travaux déjà existants sur l'accompagnement et une expérience personnelle plurielle. Il s'agit bien de mettre notre expérience et nos conceptions de praticien-chercheur à l'épreuve de travaux scientifiques existants sur l'objet de recherche.

[50] L'accompagnant sait … ou il pense le savoir pour être passé par là

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les moments. Dans la représentation graphique[51] que nous proposons, les pratiques existantes peuvent être distribuées sur un repère traversé par deux axes :
Un axe des finalités en tension : construction de sens pour et par la personne *versus* construction de compétences pour agir et un axe de la relation en tension entre : le rapport de la personne à elle-même (auto) *versus* le rapport de la personne aux autres et aux choses (hétéro et éco)

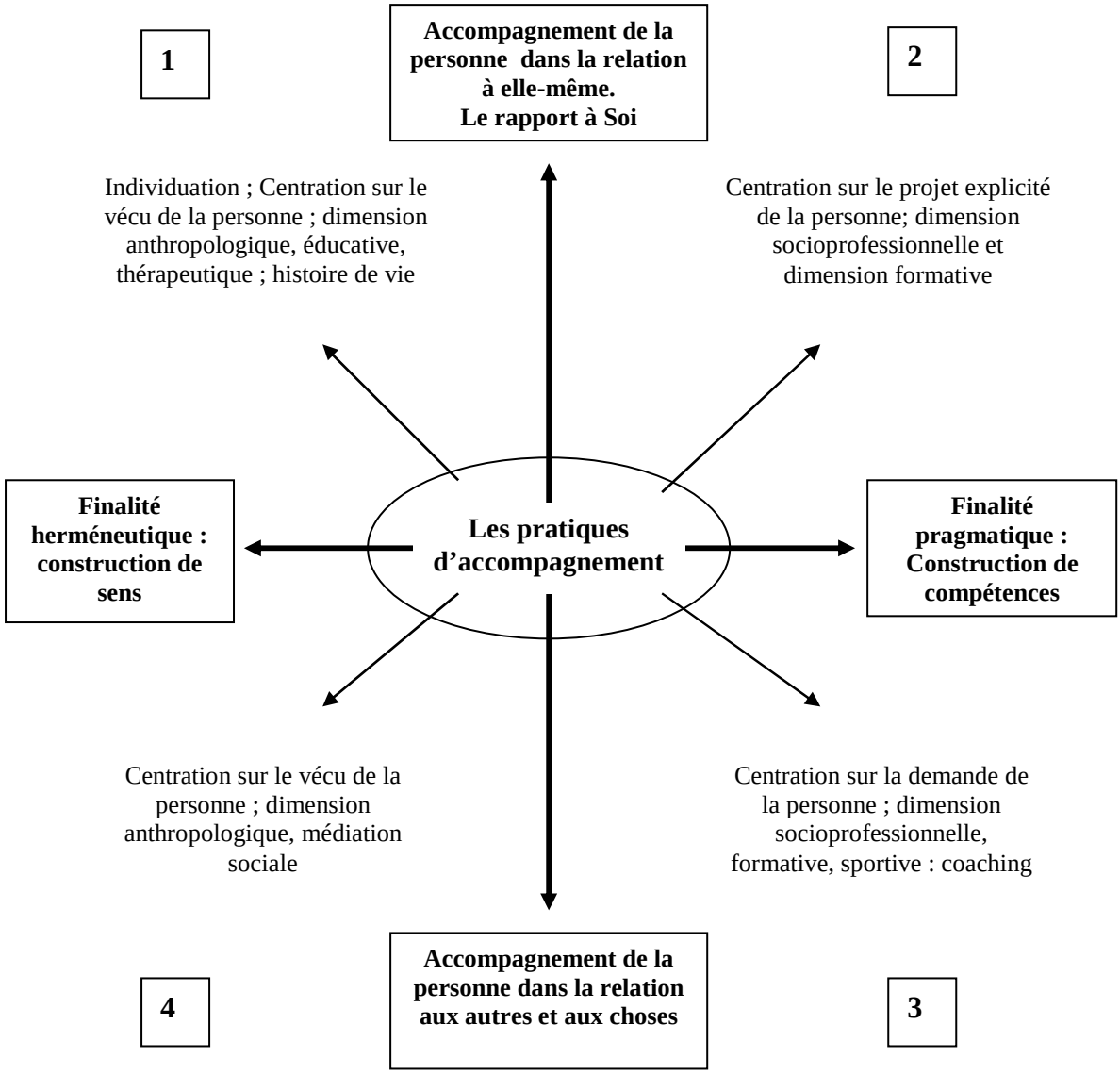


Figure 3 : Les pratiques d'accompagnement travaillées par des finalités et par le sens de la relation vécue par la personne accompagnée.

Ainsi, nous avançons que les pratiques d'accompagnement se situent en tension entre des finalités herméneutiques et des finalités pragmatiques :

[51] En étant conscient que « la carte (ou la représentation) n'est pas le territoire (ou un réel connaissable indépendant du sujet) » (Korzybski, 1963)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- des finalités herméneutiques de construction de sens pour la personne : sens dans sa vie personnelle, professionnelle, existentielle. Sens aussi dans la recherche de sa place dans la société, dans l'entreprise et peut être dans la vie.
- des finalités plus pragmatiques de construction de compétences au sens large c'est-à-dire les moyens humains à développer en situation pour tenir un poste de travail, pour trouver un emploi, pour réussir dans son projet, etc.

Ce modèle situe également les pratiques d'accompagnement en tension entre centration sur la relation de la personne avec elle-même (rapports à soi) et centration sur la relation de la personne avec son environnement (Morin, 1996) rapports aux autres et aux choses du monde, et de son monde au sens de Lerbet (1994).

Mais allons plus loin encore dans la re-conception/re-construction de notre carte des pratiques d'accompagnement.

8 - Vers une modélisation dynamique de l'accompagnement

En effet, il nous semble pertinent de concevoir les pratiques d'accompagnement non pas dans un seul cadran mais bien en tension permanente entre deux finalités qui ne s'excluent pas, au contraire, car productrices de finalités vivantes, et dans une dialogique de relation intra personnelle chez la personne et inter personnelle entre la personne et les autres.

C'est dire que les pratiques d'accompagnement peuvent revêtir des formes complexes qu'on pourrait situer dans un des quatre cadrans selon *le moment* c'est-à-dire selon les spécificités de la relation (intra et inter personnelle) et dans des interactions singulières avec l'environnement.

En le disant autrement, les pratiques d'accompagnement *vécues* apparaissent en général comme contingentes et imprévisibles, même si elles affichent un cadre et des finalités prescrits et inscrits dans leur dénomination même. Il va de soi qu'il existe, la plupart du temps, des lignes de force et un cadre qui orientent les pratiques *décrites* en extériorité. Mais dès qu'on se situe au niveau des pratiques *vécues* par les acteurs, force est de constater le glissement de l'accompagnement d'un cadran à l'autre et l'émergence de formes momentanément différentes[52].

… et la prise en compte des temporalités

La prise en compte des *temporalités vécues* confère ainsi au modèle une troisième dimension : des pratiques d'accompagnement dynamiques et instables, provisoires, pour tout dire vivantes. C'est la raison qui nous a amené à ajouter des boucles circulaires pour faire tourner le modèle dans les deux sens et en symboliser ainsi la complexité inhérente au mouvement, c'est-à-dire au changement.[53] [1] Nous devrions en fait pouvoir montrer que les pratiques d'accompagnement sont contingentes et peuvent se situer indifféremment dans un des quatre cadrans et passer du 1 au 2 ou au 4 mais aussi au 3 etc. Nous posons ainsi les

[52] Nous faisons référence ici à notre pratique vécue d'accompagnant en tant que tuteur universitaire ou de maître d'application, pratique souvent corroborée par les témoignages de tuteurs d'entreprise. Dans la partie IV, nous aurons l'occasion de développer la complexité des postures d'accompagnement et des formes singulièrement vécues par les acteurs

[53] Nous nous inscrivons ici dans la pensée héraclitéenne : « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

prémices d'une complexification à venir du modèle. C'est ce qui nous inclinerait à penser, avec G. Pineau (1998), que « l'accompagnement est un art des mouvements en commun, exigeant beaucoup de finesse, d'intuition, d'ampleur de compréhension et de rapidité d'adaptation ».

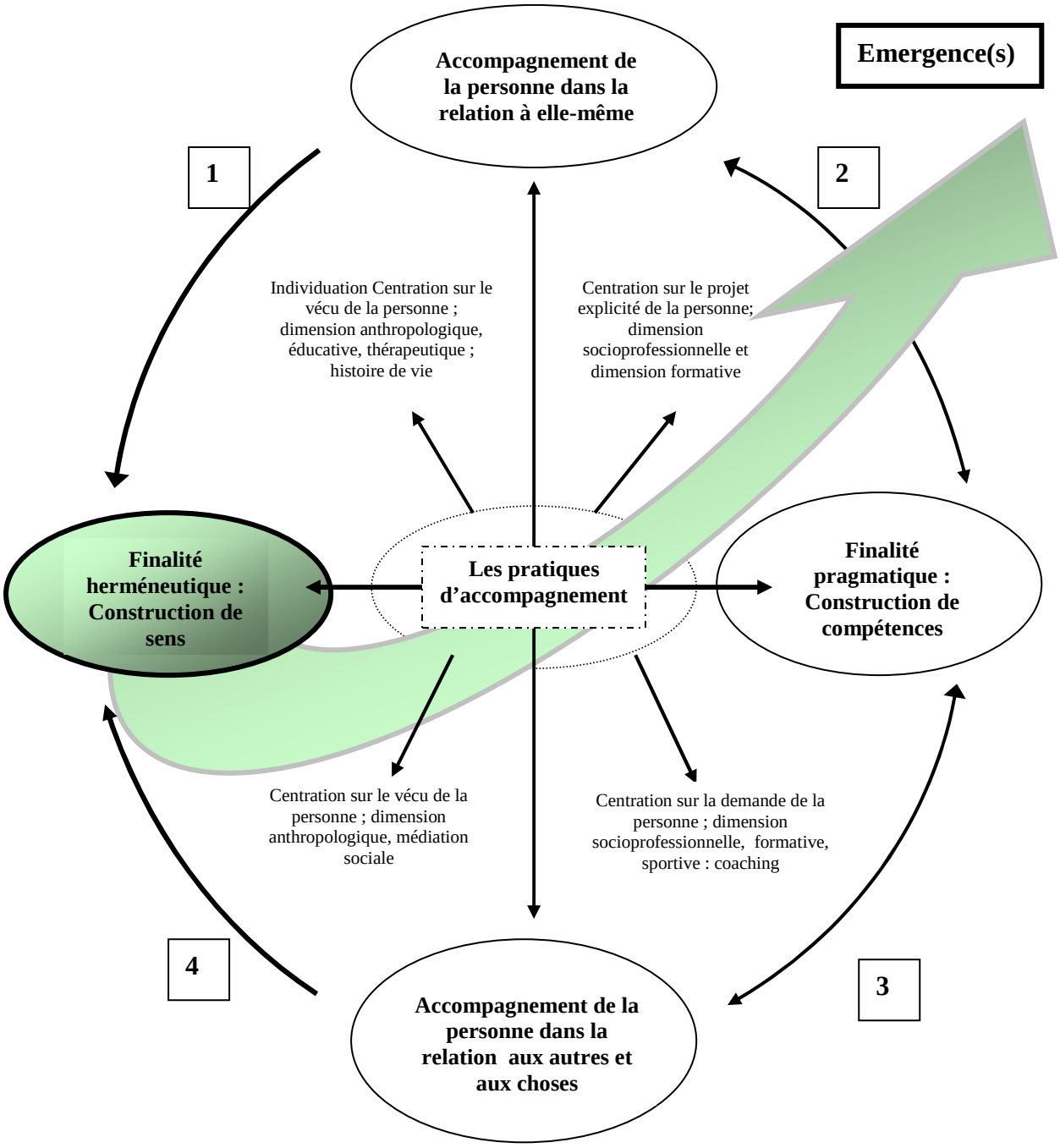


Figure 4 : L'accompagnement d'un cadran à un autre ... ou ...le glissement des pratiques d'accompagnement soumises à un champ de forces.... Ou...les pratiques d'accompagnement en recherche d'équilibration dynamique.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

IV - Conclusion du chapitre : les pôles de complexités dans l'accompagnement

Ce premier chapitre nous a permis de concevoir l'accompagnement dans son contexte d'émergence et dans la multiplicité de ses pratiques. Il en ressort le constat de la nécessité pour nous de percevoir et de penser l'accompagnement dans une approche complexe.

1 - Un contexte d'émergence de l'accompagnement

L'étude du contexte socio-historique de l'émergence de l'accompagnement nous a permis de comprendre que la relation d'accompagnement prend sens dans des moments de crise, de rupture, de changement, de passages existentiels, personnels, professionnels, ... bref dans des situations où la personne accompagnée est fragile ou en souffrance et a besoin[54] d'une présence spirituelle, affective, cognitive rassurante.
De fait, l'émergence de l'accompagnement apparait chez certains auteurs comme la panacée à toutes les pathologies individuelles générées par les conditions de vie sociale actuelles d'une société en mutation. Mais cette panacée se révèle parfois illusoire, voire éthiquement critiquable notamment dès lors qu'elle s'apparente par exemple à de l'injonction au projet ou de l'injonction à l'autonomie.

Nous avons rencontré deux conceptions de l'accompagnement en tension entre des valeurs humanistes qui prônent l'accompagnement de l'humain comme sujet autonome en devenir, et l'accompagnement tel qu'on le pratique parfois, et qui peut s'apparenter à un objet contre-productif quand il contribue à faire de l'humain un sujet assujetti.

2 - Des pratiques multiples dans des contextes divers

Nous constatons donc une diversité de pratiques qui ajoute à la difficulté sinon de définir tout au moins de distinguer dans les pratiques relationnelles ce qui relèverait spécifiquement de l'accompagnement. Nous avons rencontré plusieurs propositions de classement que nous ne reprendrons pas ici.
Il nous a personnellement semblé pertinent d'identifier et de classer les pratiques d'accompagnement en **quatre domaines** selon les finalités et le type de relation qu'elles développent :

1. les pratiques d'accompagnement dans le champ des soins apportés à la personne (centration sur la personne en souffrance) avec la finalité d'atténuation de la souffrance psychique et sociale,
2. les pratiques d'accompagnement dans le champ social avec des finalités d'intégration sociale et professionnelle et de (re)-socialisation. Ce sont des pratiques de conseil, de suivi, de supervision, de guidance, de direction mais qui s'inscrivent aussi dans des finalités d'individuation par une production identitaire accompagnée,
3. les pratiques d'accompagnement dans le champ de l'éducation et de la formation avec des finalités de transformation personnelle et/ou professionnelle de la personne adulte,
4. les pratiques d'accompagnement dans le champ de l'entreprise avec des finalités de résolution de problème. On y rencontre des pratiques de tutorat, de coaching, de counseling, de conseil, de consultance, de sponsoring et de parrainage.

[54] Ce besoin peut être plus ou moins exprimé par la personne et il s'agit alors d'une demande de la personne ou le besoin peut être parfois supposé chez la personne et l'accompagnement peut être subi.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Pour autant, cette grille de lecture des pratiques de l'accompagnement ne nous semble pas satisfaisante au regard de la complexité des situations vécues par les personnes. En effet, les accompagnants sont le plus souvent confrontés à des personnes en situations complexes pouvant vivre des difficultés sanitaires, sociales, familiales, affectives, cognitives, existentielles enchevêtrées. C'est dire que leurs postures[55] d'accompagnant sont multiples et complexes.

Nous avons pu comprendre que les pratiques d'accompagnement ne se laissent pas réduire au cadre institutionnel et aux finalités prescrites : ce sont des pratiques vivantes et complexes qui se jouent singulièrement. Au-delà des singularités et des contingences, nous avançons que ces pratiques multiples se développent autour de **points fixes** :

1. un cadre d'action institutionnel, socio-économique, axiologique, téléologique,
2. une fonction sociale qui contribue à des transformations,
3. un jeu sur des temporalités vécues,
4. une stratégie d'accompagnement qui fonde une pratique toujours singulière,
5. un fonds commun de techniques, d'attitudes, de postures communes,
6. une relation inter personnelle,
7. un jeu continuel sur les paradoxes,
8. un travail intérieur chez les acteurs en présence.

Nous avons constaté qu'il est difficile d'appréhender les pratiques d'accompagnement uniquement par la connaissance du cadre institutionnel et des finalités annoncées. Ces pratiques nous obligent à prendre en compte **des postures d'accompagnement** changeantes dans le temps selon des paramètres que nous saisissons difficilement pour l'instant. Disons rapidement qu'elles sont de l'ordre du vécu alors que le cadre et les finalités sont de l'ordre du prescrit. Autrement dit, nous devrons distinguer les pratiques déclarées, conçues, conventionnées, commanditées et celles vécues, celles qui constituent réellement les pratiques d'accompagnement

Enfin, nous avons rencontré des pratiques d'accompagnement et des postures en mouvement qui nous renvoient à la double difficulté de cerner de façon logique et rationnelle l'accompagnement et de distinguer les différentes pratiques.
Cela nous laisse à penser que le paradigme de la définition et de l'explication ne suffit pas à concevoir l'accompagnement. Il semble bien que nous devrons nous référer dans notre recherche à un cadre épistémologique, paradigmatique et théorique adapté, susceptible de nous aider à comprendre ce qui se joue dans la complexité des relations. De même il nous faudra adopter une approche méthodologique qualitative, la seule capable d'appréhender la réalité vivante, en mouvement.
Pour l'instant notre recherche sur les pratiques exhibe la complexité à plusieurs niveaux.

3 - La complexité dans l'accompagnement

Nous percevons plusieurs spécificités de l'accompagnement qui relèvent de la complexité telle que nous en avons présenté les principes dans l'introduction.
La complexité dans l'accompagnement relève de **la singularité du vivant** dans les contextes d'exercices de l'accompagnement. Il s'agit en effet de considérer des pratiques

[55] Posture : manière d'être et rôle social – F. Lerbet-Séréni (2003) définit joliment la posture comme « une disposition intérieure en mouvement »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

professionnelles en relation à des pôles de tension, eux-mêmes en évolution. Il s'agit de l'évolution :

- des modes de socialisation et des processus de construction identitaire personnelle et professionnelle,
- des publics, appréhendés dans leur globalité (*la personne*) notamment dans la prise en compte de leur histoire de vie et de leur projet de transformation
- du contexte organisationnel et opérationnel, du cadre socio-économique, de l'environnement de l'accompagnement, et d'une façon plus pragmatique des conditions de travail des accompagnants
- du rapport aux différentes temporalités
- des conduites professionnelles en relation à autrui qui nécessitent une réflexion pragmatique, épistémologique et éthique permanente
- du regard porté sur autrui en situation professionnelle d'accompagnement
- de la place du relationnel en situation professionnelle d'accompagnement

La complexité relève aussi de **l'imprédictibilité des formes d'accompagnement qui conviennent** et qui nous empêche d'isoler des formes stables d'accompagnement qui correspondraient à des champs professionnels ou à des types prédéfinis.

La complexité relève des **aléas inhérents à la dynamique des situations** qui obligent l'accompagnant à passer d'une posture à une autre selon la dynamique des processus d'accompagnement.

La complexité relève des **émergences chez la personne accompagnée**. Le travail d'accompagnement est susceptible de permettre à la personne de devenir, chemin faisant, l'acteur-auteur de son projet. La reliance inter subjective, à la fois proche et connivente et en même temps distante et professionnelle, peut permettre l'émergence d'une transformation de la personne accompagnée.

Il faut enfin retenir l'émergence des problématiques aux niveaux pragmatiques, épistémologiques, éthiques qui obligent l'accompagnant à développer des compétences toujours énactées. Ces problématiques deviennent pour nous des questionnements qui ont vocation à dynamiser notre recherche et qui interrogent déjà notre propre pratique d'accompagnant. Ils seront l'objet des deux chapitres suivants.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre II
Les jeux singuliers de l'accompagnement

Nous avons précédemment proposé huit points fixes que nous rencontrons, *a minima,* dans les pratiques d'accompagnement. Cela constituait pour nous une première tentative de formalisation théorique de l'accompagnement. Nous avançons qu'il s'agit là de sortes d'invariants en tension, constitutifs de toutes les situations d'accompagnement, sans doute avec des poids différents selon les situations et selon les moments. Nous souhaitons maintenant poursuivre ce travail de recherche théorique de compréhension de l'accompagnement en nous intéressant aux pratiques.
Nous nous proposons d'interroger ces pratiques en considérant ce qui est en jeu et ce qui s'y joue. Pour ce faire, nous articulerons notre investigation autour de cinq dimensions de recherche et de questionnement. Ce sont, sans qu'il faille y voir une hiérarchie : les cadres, les finalités, les acteurs, les temporalités, les actions et les stratégies d'acteurs.
Ces dimensions constituent un modèle qui nous semble opératoire pour tenter de rendre intelligible les pratiques d'accompagnement. Rappelons que notre but n'est pas d'expliquer ou de définir mais de questionner et de problématiser ces pratiques. Pour construire ce modèle, nous avons regroupé les huit éléments, communs aux diverses situations d'accompagnement, autour de cinq dimensions qui ont vocation chacune à être questionnées. C'est pourquoi nous essaierons de pointer les problématiques relevant de chaque dimension.[56].

I - Les cadres de l'accompagnement

Avant tout, il nous faut préciser ce que nous entendons par la notion de cadre de l'accompagnement et pourquoi nous n'avons pas recours ici à la notion de contexte. Les cadres que nous posons constituent les artefacts qui nous permettent de situer l'objet-accompagnement en relation avec des environnements caractérisant la plupart des formes d'accompagnement. Nous précisons ci-après de quels cadres il s'agit. En revanche, **la notion de contexte** renvoie à des situations d'accompagnement réelles[57], oujours singulières, dans lesquelles a relation d'accompagnement se développe en interaction complexe avec des espaces, des temporalités et des acteurs différents qui tissent des relations dans des contextes

[56] Nous avons conscience que notre démarche peut paraître quelque peu didactique, voire analytique. Rappelons que cette première partie constitue pour nous une première possibilité de réfléchir sur l'état sociologique, épistémologique, herméneutique, pragmatique et éthique de l'accompagnement non spécifié. Il conviendra certainement de concevoir ensuite les pratiques d'accompagnement dans l'interaction de ces cinq dimensions, c'est-à-dire dans leur reliance dynamique et vivante et de construire un modèle spécifique de l'accompagnement en formation professionnelle (partie III).
[57] Réelles au sens de pragmatiques et vécues

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

perçus comme différents, et sans doute toujours changeants si on se réfère à la pensée de Héraclite.[58] La notion de contexte se superpose sans doute ici à la notion de cadre d'action.

Il nous semble pertinent de placer les cadres de l'accompagnement à trois niveaux de compréhension.
En portant d'abord un regard macroscopique, nous poserons **le cadre sociétal** des mutations économiques, sociologiques, axiologiques en cours depuis les années 1970 qui constituent le terreau du développement de l'accompagnement tel que nous l'avons abordé dans le chapitre I de cette partie. Ce niveau est encore celui, toujours actuel, du **cadre politique** posé par l'Etat et les collectivités locales qui orientent, commanditent et financent les grands projets et les diverses politiques d'accompagnement.
A un méso niveau nous plaçons **le cadre institutionnel** de l'accompagnement, celui des prestataires de l'accompagnement (les institutions publiques, privées et associatives d'insertion, de formation, de soins, etc.). Il s'agit du niveau de la conception des formes d'accompagnement à agir et des prescriptions données aux acteurs « de terrain » de l'accompagnement.
Enfin à un micro niveau nous plaçons **le cadre d'action** de l'accompagnement, c'est-à-dire un cadre social, relationnel et personnel, vécu par les acteurs « de terrain » ; c'est le cadre de la coopération, de l'alliance[59] et de la contractualisation singulière de l'accompagnement. Singulière, dès lors que la spécificité de la relation d'accompagnement, à l'instar de la relation formatrice, est asymétrique sur fond de parité. Mais c'est en cela qu'elle se distingue de la relation d'expertise (Fabre, 1994).

Problématiques et questionnement sur les cadres de l'accompagnement

> Les problématiques soulevées ici concernent la complexité de l'interaction, de l'imbrication, de ces trois niveaux de cadres : sociétal, institutionnel et personnel. Dans notre recherche sur la place de l'accompagnement en formation professionnelle, cette interaction complexe n'aura de sens qu'en tant qu'elle est incarnée dans l'accompagnement vécu par les personnes, c'est-à-dire l'accompagnant et l'apprenant. C'est pourquoi, notre questionnement portera, *in fine*, sur le vécu de l'accompagnement au niveau micro, accompagnement en tension avec des environnements hiérarchisés et de natures différentes. Ce questionnement intègre ainsi la complexité de la conception-construction d'un cadre viable au niveau micro de l'accompagnement
>
> La schématisation suivante permet de visualiser la complexité des relations entre les cadres de l'accompagnement. Elle montre que l'accompagnement s'inscrit dans trois niveaux de cadrage. L'interaction entre ces trois niveaux s'incarne dans l'accompagnement vécu au niveau micro[60] c'est-à-dire chez l'accompagnant et chez l'apprenant. Les flèches en pointillés montrent les effets induits de l'accompagnement aux niveaux institutionnel et sociétal. Nous y reviendrons dans la réflexion sur les enjeux de l'accompagnement. Intéressons-nous maintenant à la dimension des finalités spécifiques de chacun de ces niveaux

---

[58] Héraclite, philosophe présocratique, VIe siècle av. J. C « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ».
[59] Sur la nature des processus de coopération, de coordination et d'alliance voir Avenier (2000) p. 284 et 340
[60] Nous verrons dans le chapitre III de la partie III que ces cadres constituent en partie l'environnement d'un système dynamique d'accompagnement avec lequel il interagit.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

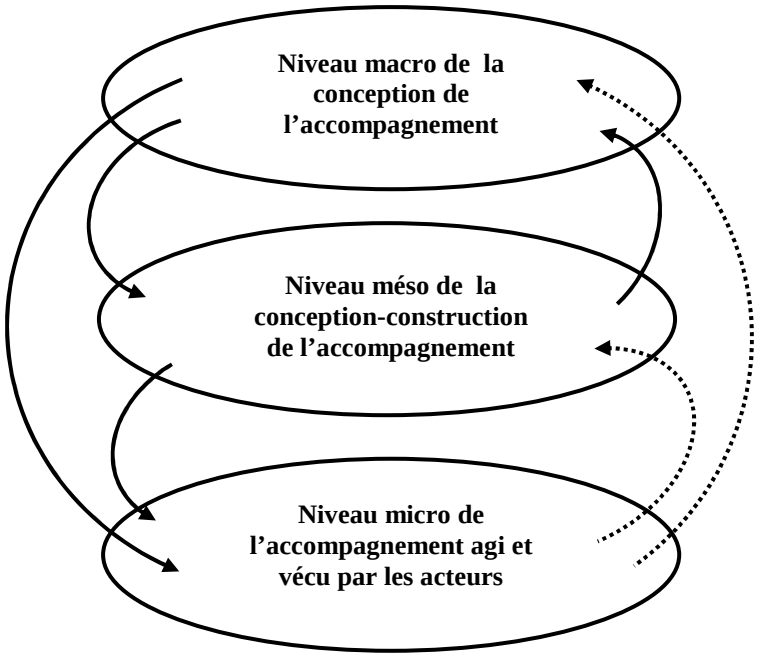


Figure 5 : Les trois niveaux de cadrage de l'accompagnement en interaction.

II - Les finalités de l'accompagnement

Les finalités de l'accompagnement conçues au macro niveau sont pensées et formulées en termes d'orientations politiques et de programmes à mettre en œuvre. Elles sont formulées dans les discours de politiques générales et formalisées dans les textes législatifs, les décrets d'application et les documents réglementaires. Au niveau méso des institutions prestataires, les finalités de l'accompagnement pensées ailleurs sont déclinées en termes d'objectifs à atteindre voire d'injonctions à agir. Ces finalités d'accompagnement constituent le cadre de fonctionnement imposé aux praticiens de l'accompagnement. Elles constituent donc pour eux ce que Varela (1989) nomme « la commande ». Au niveau micro, les finalités de l'accompagnement sont celles des acteurs de terrain. Elles s'incarnent de façon singulière chez les accompagnants et les accompagnés.

Problématiques et questionnement sur les finalités de l'accompagnement

Les problématiques qui apparaissent tout de suite se situent au niveau de la rencontre de finalités de natures différentes : des finalités d'ordre socio-économiques au niveau politique, des finalités d'ordre fonctionnel au niveau des institutions et des finalités d'ordre personnel au niveau des acteurs. Rappelons d'abord que nous considérons que ces finalités de natures différentes s'entrechoquent, voire se combinent, et peut-être dans le meilleur des cas s'intègrent harmonieusement chez les acteurs. Cela signifie alors que les finalités conçues à différents niveaux se tissent, s'agrègent en tout cas interagissent chez l'accompagné et chez l'accompagnant de façon complexe, toujours incertaine, vivante. Nous serons amenés, dans notre recherche, à nous interroger sur

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

cette dimension téléologique complexe présente dans les processus d'accompagnement vécus chez la personne accompagnée. A ce titre, il nous semble également important d'interroger les tensions, voire les paradoxes entre les différentes finalités de l'accompagnement selon qu'elles sont conçues par les acteurs des niveaux macro, méso ou micro. Les tensions entre des finalités différentes (situées à des niveaux politique, institutionnel et personnel) constituent une dimension vivante importante de l'accompagnement car elles s'inscrivent dans l'environnement des pratiques professionnelles d'accompagnement.[61]
Par exemple, la pratique d'accompagnement engage ainsi la responsabilité de l'accompagnant (Beauvais, 2004) dans ce cheminement en commun vis-à-vis de la personne accompagnée mais cette pratique l'engage aussi vis-à-vis de son institution : entre l'institutionnel et le personnel, émerge parfois chez le professionnel la tension vécue dans une double contractualisation et parfois des problèmes de conscience douloureux si l'écart est trop difficile à vivre. Nous pensons à la souffrance de l'accompagnant, souffrance provoquée par une conscience vive de l'inefficacité, voire de la contre productivité d'un accompagnement inadapté à la personne accompagnée (durée et rythme de l'accompagnement, procédures contraignantes, injonction au projet, non prise en compte de la complexité des situations toujours singulières, etc.). C'est en effet ce qui ressort parfois des entretiens menés avec les étudiants en Licence Professionnelle des métiers de l'accompagnement quand ils témoignent de leur pratique professionnelle en stage. Nombre d'entre eux exhibent cette problématique de la souffrance au travail dans leur mémoire professionnel tant leur conception personnelle de l'accompagnement d'une personne[62] se trouve contrariée par les finalités et les contraintes de l'organisation institutionnelle.

Les finalités au niveau micro de l'accompagnement nous amènent à considérer maintenant la dimension des relations inter personnelles et intra personnelles.

III - Les acteurs de l'accompagnement en relation

L'idée même d'accompagnement sous-entend la présence d'au moins deux personnes en relation.[63] Nous retiendrons ici que cette relation interpersonnelle est organisée, *a minima*, aux trois niveaux de cadres que nous avons posés plus avant et dynamisée par les finalités évoquées plus haut. D'autre part, la relation interpersonnelle constitue le vecteur tangible de l'accompagnement et contient, *in fine*, la potentialité du changement attendu chez la personne accompagnée, c'est-à-dire au niveau intra personnel.
Ce sont ces trois dimensions de la relation d'accompagnement que nous allons aborder maintenant.

1 - Les cadres et les finalités de la relation

[61] Nous n'oublions pas que les tensions et particulièrement les paradoxes s'ils peuvent être sources de souffrance psychique pour les acteurs (Bateson, 1980) dynamisent des processus de potentialisation / actualisation (Lupasco, 1986) de formes relationnelles inter et intra personnelles dans l'accompagnement. (cf. la partie III)
[62] Quand ils se présentent en début d'année et qu'ils évoquent leur projet de formation professionnelle, il est fréquent que la motivation à « travailler avec de l'humain » explicite le sens qu'ils donnent à leur orientation.
[63] Nous serons amenés dans la partie III à complexifier cette notion de présence dans l'accompagnement, notamment en envisageant la dialogique présence / absence et en conceptualisant la notion « d'être là » pour l'autre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous centrerons notre recherche aux niveaux méso et micro des pratiques d'accompagnement. Nous n'oublions pas pour autant le cadre des mutations axiologiques, économiques, politiques, sociales, anthropologiques qui nous ont permis de situer le développement de l'accompagnement. Mais nous voulons ici tenter d'approcher les jeux d'acteurs et les processus relationnels à l'œuvre dans l'accompagnement.
L'institution sociale (voire l'organisme, l'organisation ou l'entreprise) à laquelle appartient l'accompagnant constitue le cadre général (niveau méso de l'accompagnement) dans lequel se déploient l'accompagnement et le jeu des acteurs en relation.[64] En effet, c'est là que sont posés la ligne politique, les valeurs, les principes d'action, bref ce qui constitue à la fois le projet et la commande institutionnelle qui orientent les missions des accompagnants et les dirigent dans leurs pratiques. Ce cadrage professionnel des accompagnants fixe d'ailleurs souvent les attentes générales de l'accompagnement en termes de résultats. Autrement dit, les finalités de l'accompagnement sont traduites en termes d'objectifs à atteindre : objectifs d'insertion, de formation, de placement, de définition de projet, de validation de projet, réalisation de bilan, de résolution de problème, etc.[65]
Au niveau micro de l'accompagnement, il nous faut considérer la singularité humaine des pratiques d'accompagnement et le vécu des acteurs (accompagnant et accompagné) en interaction. Les attentes individuelles, voire les projets personnels, déterminent ici les principes de l'accompagnement dès lors que l'accompagnant peut[66] les prendre en compte.

C'est dans ce double cadrage vécu en tension par les acteurs de terrain, entre des objectifs institutionnels et les projets ou attentes personnels que se situe l'accompagnement. Dans ces conditions de rencontre de finalités différentes, la relation interpersonnelle peut parfois placer l'accompagnant dans une situation paradoxale [67] et en tous cas éthiquement difficile à vivre dès lors qu'il y a conflit téléologique. Il lui revient alors de concevoir [68] les formes relationnelles humaines qui conviennent[69] et ce dans une réflexion pragmatique et éthique sur le sens de sa pratique d'accompagnement. Ce travail de conception et de construction d'une relation d'accompagnement ne peut se faire sans la collaboration de la personne accompagnée. C'est par un processus de co-construction de la relation, initié par une « contractualisation »[70] que peut se penser et s'agir la complexité de l'accompagnement singulier mis en place par le professionnel.

Arrêtons-nous sur les aspects particuliers de la complexité de cette contractualisation de l'accompagnement : il s'agit en effet d'une contractualisation qui participe d'un certain nombre de paradoxes (Boutinet, 2002). Paradoxe entre une structure collective qui propose

---

[64] Sur le jeu des acteurs voir P. Bernoux (1985), *Sociologie des organisations*, Seuil
[65] L'atteinte de ces objectifs est souvent évaluée par des critères quantitatifs plutôt que qualitatifs.
[66] Au triple sens de : avoir les possibilités matérielles de le faire, avoir l'autorisation de le faire et avoir les compétences pour le faire.
[67] Paradoxe au sens de Barel (1988)
[68] Au sens d'inventer, de bricoler, de trouver des biais (cf. la métis des Grecs)
[69] Au sens « satisfacing » de March et Simon (1958) qui conduit l'accompagnant à arrêter ses choix sur des situations qui lui paraissent acceptables.
[70] Pour M. Fabre (1994) évoquant la relation formatrice « le contrat n'est donc ni de l'ordre juridique, ni de l'ordre politique mais relève ici de l'ordre éthique : il traduit l'exigence d'une parité de nature malgré la dissymétrie ». Pour l'auteur, le contrat s'apparente plutôt à un processus contractuel par lequel s'explicitent progressivement les règles du jeu de la relation ». Cette notion assez courante d'une contractualisation de la relation est sans doute à confronter à une autre conception de la construction de la relation d'accompagnement d'ordre auto organisationnelle. (Cf. le système dynamique d'accompagnement dans la partie III), les deux ne s'excluant pas forcément.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des formes d'accompagnement organisées, planifiées, programmées et des attentes ou des besoins individuels appelant des formes d'accompagnement singulières.
Paradoxe entre la notion juridique de contrat dans laquelle droits et devoirs sont posés comme un cadre institutionnel de références préalable à l'accompagnement et une relation singulière, imprévisible, aléatoire, imprédictible à *vivre* chemin faisant. En d'autres termes, on peut considérer que le contrat relève du concept de l'ordre, tandis que la collaboration et la coopération dans une démarche de projet (Boutinet, 2001) relèvent du concept de désordre (J-P. Dupuy, 2002).[71]La contractualisation de la relation risque d'instaurer et de renforcer paradoxalement une dissymétrie entre le professionnel de l'accompagnement et la personne en attente de réponses, là où l'on recherche justement à développer la coopération dans la conduite d'un projet commun.[72]
Ces paradoxes peuvent être dépassés dès lors que la contractualisation, considérée alors comme processus inscrit dans la co-construction de l'accompagnement, génère, au-delà des statuts différents des partenaires, une collaboration conçue comme la forme vivante de la relation d'accompagnement. La contractualisation de l'accompagnement est alors intégrée à la collaboration relationnelle qui se co-construit chemin faisant.

2 - La dimension interpersonnelle de la relation

Nous l'avons donc constaté, la relation d'accompagnement s'inscrit dans des cadres prévus par les organisations professionnelles et institutionnelles. Celles-ci fixent les règles et les normes valables pour toutes les situations d'accompagnement. Pourtant, la relation interpersonnelle y est paradoxalement toujours singulière.
C'est dans ces conditions d'interaction spécifique entre accompagnant et accompagné que se situe ce par quoi les projets de changement sont susceptibles de se réaliser. C'est, en tout cas, ce qui semble généralement admis par les auteurs que nous avons convoqués dans cette première partie. En effet, l'accompagnement en tant que fonction développée dans un dispositif d'aide, ou d'insertion, ou de formation, ou de soin, etc. se fonde sur une relation interpersonnelle qui place les acteurs dans une situation particulière dont il convient maintenant de comprendre les spécificités.

2.1 - Une relation duelle déséquilibrée

Dans la relation d'accompagnement, il s'agit d'abord d'une rencontre entre un professionnel représentant une organisation et porteur d'une mission et entre une personne en attente de réponse à un problème personnel. Celle-ci est potentiellement en demande d'une aide, plus ou moins explicitée, voire plus ou moins consciente chez la personne elle même. C'est le cas notamment chaque fois que la relation d'accompagnement s'inscrit dans une démarche à projet et qu'avant d'accompagner la personne dans la conduite de son projet, il faut l'accompagner dans la conception - construction de son projet (Boutinet, 2007).[73]

---

[71] Nous verrons dans la partie III que la relation prend une double fonction dialogique : produire du désordre chez l'apprenant (J-P. Dupuy, 2002) aux fins de contribuer à l'auto-ré-organisation du système-personne apprenant et également veiller à la stabilité psychoaffective du système-personne apprenant.
[72] On supposera pour l'instant que ce projet commun est celui de la personne accompagnée : accompagnement de la personne là où elle veut aller. Dans la partie III, nous aurons l'occasion de développer plus avant notre conception de la rencontre complexe des projets conçus, construits et conduits à différents niveaux.
[73] Boutinet (2007) dans *Penser l'accompagnement adulte* p. 36 distingue des postures différentes selon qu'il s'agit du projet « de » … ; du projet « avec » … ; du projet « pour » … ; du projet « sur » … ; du projet « contre » …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cette rencontre fait l'objet de ce que nous avons appelé le processus de contractualisation, c'est-à-dire la mise en adéquation, dans des cadres plus ou moins contraignants, de l'offre d'accompagnement et de la demande d'aide, même quand celle-ci n'est pas explicitée. Rappelons qu'il s'agit alors de s'entendre, *a minima*, sur les conditions psychosociales et techniques requises ainsi que sur le sens (signification et direction) de la relation à co-construire. Dans une forme pauvre d'accompagnement, la relation se réduit à un face à face technique dans lequel la personne est réduite au problème qu'elle pose. On peut même difficilement parler de relation dès lors qu'il n'y a pas de rencontre entre les subjectivités en présence. En revanche, la relation d'accompagnement peut se vivre à un niveau plus personnel, dès lors qu'elle instaure les conditions d'un échange qui libère la parole, et dont la finalité est de permettre à la personne d'être membre actif et responsable dans sa démarche de changement. Dans ce cas, le processus de contractualisation de la relation induit une réflexion d'ordre éthique sur le rôle social à jouer et sur la manière d'être[74] de l'accompagnant dans sa relation à l'autre.

2.2 - Une relation qui questionne la distance

L'éthique relationnelle commande de mettre en mouvement des dispositions intérieures (Lerbet-Séréni, 1994) situées entre l'intervention directive et la retenue. En effet, la relation d'accompagnement prend sens entre, d'une part, la demande ou le plus souvent l'attente, le désir que l'autre réponde à un besoin de changement vécu par la personne et, d'autre part, ce que propose l'accompagnant, ce qu'il pense juste et bon de proposer. Sa posture, dès lors qu'elle est pensée, se situe entre l'intervention et la retenue (Beauvais, 2003). Dans la relation d'accompagnement, l'accompagnant est ainsi travaillé de façon paradoxale entre le désir d'intervenir au risque d'imposer ses projets pour la personne et la retenue nécessaire à l'accompagnement de celle-ci dans la conception, construction, conduite de ses propres projets.
Le principe de retenue réside donc dans ce paradoxe entre les projets de l'accompagnant *pour* la personne, ce qu'il conçoit de juste et bon pour la personne, autrement dit les projets qui l'incitent à intervenir, voire à diriger dans certains cas, et le respect des projets de la personne qui lui impose de la retenue

2.3 - Une relation qui questionne la confiance et l'ouverture

Nous pouvons avancer que les relations humaines se développent plutôt sur des rapports de confiance que sur des rapports de défiance. Mais, de quoi s'agit-il et quand peut-on parler de confiance ?
La confiance est la condition première pour que la relation soit possible et le cadre sécurisant (Avenier, 2000). Il s'agit d'abord d'une confiance, *a priori*, dans le professionnel que la personne rencontre. Elle lui reconnaît les compétences techniques nécessaires à la résolution de son problème. La confiance se traduit par le sentiment vécu d'être en sécurité psychologique et affective pour pouvoir se dévoiler par ses comportements et ses confidences. C'est ce qu'elle ressent de l'accompagnant et du cadre de l'accompagnement qui

[74] Ce que nous appellerons plus loin la posture, c'est-à-dire « une disposition intérieure en mouvement » (Lerbet-Séréni, 2003)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

alors instaure la confiance. Elle la lui donne en confiant à l'autre des pans de sa vie, des souvenirs, des préoccupations présentes, des informations personnelles, des projets, etc.
Dans l'accompagnement, la confiance se construit chemin faisant, au fil des rencontres, en faisant connaissance, en élaborant l'objet sur lequel on travaille. Confiance et travail sont ainsi en un certain degré de relation récursive. (Avenier, 2000, p.18). En effet, travailler ensemble suppose un minimum de cette confiance que renforce le travail collaboratif. Par exemple, il arrive qu'au fil des rencontres, les partenaires constatent qu'ils ont des points communs, qu'ils ont parfois les mêmes histoires[75], ce qui renforce la connivence et crée de la proximité). En ce sens, la confiance « réclame l'ouverture de l'individu à l'autre » (J. Ion, 1998)
L'ouverture à l'autre est rendue possible grâce à une certaine qualité d'écoute et grâce aussi à une attitude de respect, de réserve et de retenue : aucun jugement sur la personne, ni sur ce qu'elle confie, confidentialité inconditionnelle, pas de solutions proposées hâtivement aux problèmes de l'autre. Finalement, par la reconnaissance de l'autre comme *autre* (Ricœur, 1990) l'accompagnant souscrit à une conception autonomisante de l'accompagnement, celle qui permet à la personne d'exprimer ses propres besoins et de concevoir les orientations qu'elle envisage pour réaliser ses propres projets. Pour la personne accompagnée, la confiance c'est donc penser que l'autre est sincère, compétent et capable de répondre à ses attentes.

Dans la relation d'accompagnement la confiance en l'autre est donc nécessaire, de part et d'autre, pour que le projet de changement aboutisse. D'un coté, l'accompagnant a confiance dans la potentialité de changement chez la personne (Rogers, 1967). De l'autre, celle-ci investit sa confiance chez l'accompagnant en nourrissant l'espoir et le désir qu'il réponde à ses attentes.
Ainsi, dès lors que la relation d'accompagnement vient s'ancrer sur le principe de confiance réciproque, la personne accompagnée peut développer une attitude d'ouverture à l'autre et de confidence et manifester du même coup une confiance en elle. Corrélativement, l'accompagnant développe une posture d'empathie, d'écoute active et de compréhension. C'est dans ces conditions que la relation d'accompagnement vient justement s'ancrer sur le principe éthique de retenue et de respect relevant de la posture consciente de professionnel (Beauvais, 2006)
Les dimensions affective et cognitive s'intègrent alors de façon complexe et paradoxale dans la relation d'accompagnement.[76]

2.4 - Une relation qui questionne les liens affectifs et cognitifs

Le tissage de l'affectif (les émotions, les sentiments, le ressenti, l'intuition, le feeling) et du cognitif (la réflexion dans l'action, la conscience de la situation vécue, la conscience professionnelle de ses choix relationnels) semble commun à bon nombre de relations interpersonnelles. En ce qui concerne la relation d'accompagnement, l'expression des affects dans un contexte professionnel contribue à instaurer une relation sur un mode moins

[75] Nous souscrivons à cette idée « qu'on ne peut accompagner que jusqu'où on est allé soi-même » M. Legrand, dans Avenier (2000, p. 129)
[76] Régine Teulier, dans Avenier (2000), fait référence « …aux travaux d'Axelrod (1992) qui montrent que le comportement coopératif est celui qui a tendance à s'imposer dans une population, parce qu'il permet à ceux qui l'adoptent d'avoir un gain globalement supérieur. Ce n'est pas une question de générosité, c'est une question d'intérêt mutuel bien compris » et de citer Axelrod : « la pierre angulaire de la coopération est plus la durabilité des rapports que la confiance »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

hiérarchique (hiérarchie fonctionnelle due au statut, à l'âge, à l'expérience ou à la compétence) et plus égalitaire car d'être humain à être humain. Les différences statutaires s'estompent et autorisent ainsi un accompagnement personnalisé. En effet, dans l'accompagnement, l'accompagnant ne fait pas qu'attendre de l'autre une demande d'aide, par exemple dans les dispositifs de formation en alternance, le tuteur d'entreprise ne fait pas qu'attendre que le jeune vienne le voir pour lui demander de l'aide. Les personnes se situent davantage comme des partenaires et collaborent ainsi plus facilement à la réussite des changements attendus. Les personnes s'accordent alors à se reconnaître comme partenaires possibles, ce qui valorise l'accompagnement.

C'est parce que « quelque chose » de l'accompagnement relève de la dimension affective que le professionnel accepte de se laisser littéralement « affecter » et qu'il s'engage dans la relation. Cette situation paradoxale caractérise celle de l'accompagnant : se laisser déporter avec la personne dans la dynamique affective afin de permettre l'expression de ses demandes et de ses attentes, de les appréhender de façon sensible et **en même temps** rester le professionnel qui devra choisir les stratégies (Morin,1986) propres à répondre à la complexité de la situation d'accompagnement.
La relation d'accompagnement s'inscrit ainsi dans une dialogique d'implication affective réciproque et de prise de distance professionnelle. C'est dans cette dialogique inscrite dans la succession des moments constitutifs de la relation que se nourrit et se développe la relation d'accompagnement. C'est aussi dans cette dialogique que se joue la professionnalité ou tout au moins la compétence ou l'expertise de l'accompagnant[77]. Le bénévole de l'accompagnement (ou le novice) n'a pas été formé à l'expérience des limites de la complexité de la relation dans l'accompagnement (juste distance, présence[78], vigilance éthique, confidentialité). Il risque alors de vivre des confusions identitaires entre la vie privée et la vie publique qui se traduisent par des postures et des comportements dommageables pour la personne accompagnée. (Ion, 1997).
Autrement dit, l'accompagnant expert ne perd pas de vue la finalité de la relation d'accompagnement. Il a conscience que le sens qu'il donne à sa posture dans la relation est susceptible en retour de permettre à la personne de donner du sens à ce qu'elle vit, et au total de s'inscrire dans ce processus de devenir autre. Les finalités de changement chez la personne et les principes mis en action dans l'accompagnement se conjoignent dans la pratique de l'accompagnant expert. Cela se traduit chaque fois que les formes de la relation autorisent chez la personne[79] un travail intérieur de retour réflexif et de prise de conscience.
Nous soulignons ainsi que la relation interpersonnelle entre accompagnant et personne accompagnée ouvre sur une dimension intra personnelle qui donne sens à l'accompagnement.

---

[77] Boutinet (conférence du 24 octobre 2007 à Lille 1, CUEEP, amphi 1) affirme que l'accompagnement n'est pas une profession puisque les compétences requises sont développées par des bénévoles. Il faudrait voir sur ce point ce qui constitue la professionnalité de l'accompagnant. En quoi est-il un professionnel ? Quelle compétence développe-t-il qu'un bénévole ne développe pas ou moins bien ? …Débat récurrent au sein du travail social - ou s'il s'agit de professionnel de l'accompagnement appartenant à des institutions, ils sont censés être compétents.
S'il s'agit d'experts professionnels formés, comme les tuteurs d'entreprise, les maîtres d'apprentissage, les référents de sites qualifiants, les tuteurs universitaires, sans être des bénévoles, ils ne sont pas professionnels de l'accompagnement. Autrement dit, il semble peut productif d'entrer dans le débat sur le statut (professionnel ou non) des accompagnants. Il parait plus intéressant de travailler sur la spécificité d'expert de l'accompagnement et les compétences actionnées par les accompagnants, dans leur posture.
[78] Trouver la bonne distance ou trouver « la bonne proximité ». Cf. Pineau (1998 p. 26) et aussi « la qualité de la présence » et « le mystère de la présence » Roberge, dans Education Permanente n° 153 p. 106
[79] Lorsqu'elle s'exprime sur elle, sur son expérience vécue, sur son projet, etc. la personne est en posture d'expliciter ce qui ne lui était pas conscient, c'est-à-dire l'infra conscient ou le pré verbal. (Cf. P. Vermersch, 1994)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cela précisé, nous n'oublions pas que l'enjeu final de l'accompagnement se réalise dans la société par une réalisation du projet de la personne : insertion, formation, soin, etc.

2.5 - La dimension intra personnelle de la relation ou les changements vécus

Les changements vécus sont ici conçus comme une émergence chez les acteurs de la relation. C'est la dimension dialogique de la relation d'accompagnement qui fait que quelque chose se passe chez les acteurs de la relation. Nous évoquons ici un travail « intérieur »[80] (nous y reviendrons dans la partie III avec d'autres concepts) chez la personne accompagnée, travail qui n'est sans doute pas indifférent à la nature de la stratégie d'accompagnement mise en place dans la relation interpersonnelle. Nous n'ignorons pas que ce travail intérieur se produit en interaction complexe avec d'autres dimensions relationnelles de la personne : sa relation à d'autres acteurs et à l'environnement (éco-organisation) et sa relation à elle-même (auto organisation) (Morin, 1980). Toutefois, il nous faut admettre que les stratégies d'accompagnement mises en place visent à produire chez la personne accompagnée des transformations de conceptions dans ses rapports au monde, aux autres et à elle-même. Dit autrement, l'accompagnement proposé tend à placer la personne au centre d'une réflexion autonomisante sur ses projets et/ou sur ses attentes. Il constitue ainsi la fonction permettant à la personne de devenir **auteur** de son propre devenir et de ses propres transformations.

Problématiques et questionnement sur les acteurs de l'accompagnement en relation

Le questionnement porte essentiellement sur les spécificités de la relation d'accompagnement. Il s'agit d'abord de s'interroger sur la façon dont les cadres et les finalités sont intégrés par les acteurs dans leur relation. La problématique relève alors d'une éthique et d'une épistémologie de l'accompagnement qui appelle chez l'accompagnant une conscience claire des cadres, des enjeux, de sa posture, de ses valeurs, de ses conceptions du pouvoir, de la responsabilité, de l'autonomie, des savoirs actionnables.

Il s'agit aussi de s'interroger sur la dimension hautement paradoxale de la relation inter personnelle dans l'accompagnement qui met en question les dimensions suivantes:

- une relation duelle déséquilibrée car asymétrique,
- une relation basée sur la confiance et l'ouverture,
- une relation qui intègre affectif, cognitif et conatif,
- une relation qui articule dialectiquement d'un coté distance, retrait, retenue et d'un autre coté proximité, engagement, responsabilité,
- une relation à la fois professionnelle et intime qui appelle une grande conscience professionnelle de l'accompagnant.

Il s'agit enfin de s'interroger sur la dimension intra personnelle, celle des changements vécus par la personne accompagnée (et corrélativement par l'accompagnant).

Nous pensons que ces différents niveaux de problématique concernant **les acteurs de l'accompagnement en relation** ont vocation à être reliés dans notre conception de l'accompagnement. Nous pensons à la problématique plus générale du rapport entre

[80] Travail de l'en-soi pour la phénoménologie

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les relations inter et intra personnelles ou plus largement entre hétéronomie et autonomie.

IV - Du temps qui passe et des temporalités vécues

Il convient d'évoquer la notion de temps comme élément constitutif des jeux de l'accompagnement dès lors que celui-ci s'apparente à **un processus** dynamique de transformation ou de développement de la personne qui s'inscrit dans la durée du dispositif, celle du temps alloué par le dispositif avec un début et une fin, et/mais qui est vécue par les acteurs dans les temporalités existentielles du cheminement individuel.

Nous reprenons à notre compte la distinction entre temps existentiel et temps opératoire proposée par J.-P. Boutinet (2002). Aujourd'hui la culture technologique privilégie la seconde modalité.
Le temps comme durée concerne le temps qui se mesure, le temps des horloges, le temps qui passe. Dans les dispositifs d'accompagnement, le temps alloué est pensé comme un temps prescrit qui, pour les acteurs, situe l'accompagnement dans un cadre d'action programmé. Il désigne, *a priori*, les limites temporelles à l'atteinte des objectifs et correspond souvent au temps du financement de l'action. Il s'agit d'un temps linéaire, celui de l'irréversibilité (Ibid. p. 58).
Les temporalités désignent, quant à elles, un rapport idiosyncrasique au temps et qui correspond à ce que vit chaque acteur de l'accompagnement. Ce sont les temporalités des projets individuels de la personne accompagnée qui s'inscrivent dans une histoire, les temporalités personnelles des processus de transformation et de maturation vécus dans l'accompagnement, les temporalités de la relation d'accompagnement, les temporalités nécessaires à chacun pour avancer à son propre rythme. Il s'agit d'un temps circulaire, comme le rythme de la nature par exemple, ou plutôt ici d'un temps en spirale qui accepte des changements (ibid. p. 58) et qui pourrait évoquer de façon éloignée la notion de boucle récursive dans le changement 2 (Watzlawick , Weakland, Fisch, 1975).
La dimension temporelle s'impose à notre réflexion dès lors que l'on pose l'accompagnement comme processus. En revanche, il n'y a pas de notion de temps quand l'accompagnement est pensé comme réponse apportée à une demande, à un problème à résoudre (problème social, d'insertion, etc.), ou comme dans le conseil par exemple.

Problématique et questionnement sur le temps et les temporalités de l'accompagnement

La problématique relative aux temporalités dans l'accompagnement relève de la co-existence, voire de la confrontation, entre :
- des temps prescrits, des impératifs d'organisation du temps, des durées pré-établies,
- des temporalités conçues par l'accompagnant relatives à son projet d'accompagnement,
- des temporalités vécues par l'accompagné, c'est-à-dire les temporalités du changement d'une part et d'autre part son propre rapport aux trois repères temporels que sont le passé, le présent et le futur et « la valeur différencié voire même disproportionnée que [l'accompagné] accorde psychologiquement à chacun d'eux » (Ibid. p. 60).

Cette problématique relève donc de la nature anthropologique de l'accompagnement humain. La complexité de l'accompagnement s'inscrit dans l'incertitude liée au

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

vivant, à l'imprévisibilité de la relation et à l'irréversibilité du changement et des transformations qui s'opèrent.

V - L'action intentionnelle *versus* les stratégies d'acteurs

Nous nous proposons dans cette partie de considérer la dernière dimension que nous avons retenue et qui traverse les pratiques d'accompagnement à savoir l'action et les stratégies d'acteurs.
Même si notre intention affichée ici est de nous intéresser principalement à l'action d'accompagner et aux stratégies de l'accompagnant, nous ne pouvons pas dissocier dans la relation l'accompagnant et la personne accompagnée ni les actions et réactions de l'un et de l'autre. Autrement dit, les actions et stratégies déployées par l'accompagnant prennent sens dans le cadre d'une inter-action duale, elle-même travaillée par des finalités en tension.
Un premier niveau de recherche nous amènera à constater qu'apparemment les cadres institutionnels et les finalités d'accompagnement génèrent des **actions intentionnelles** relevant de ***registres*** d'accompagnement différents. Nous dépasserons cette première approche pour convenir que, au delà des différences de registres d'accompagnement que nous posons, les situations d'accompagnement, toujours singulières, génèrent des ***stratégies*** parfois paradoxales lorsqu'elles amènent, par exemple, l'accompagnant à adopter des postures relevant de registres différents de celui dans lequel il s'inscrit.
Même si nous évoquons parfois la pensée complexe comme cadre épistémologique, nous faisons le choix de rester pour l'instant, avec les auteurs cités, dans une approche plutôt descriptive et explicative des actions et stratégies de l'accompagnement. Dans la partie IV, la modélisation systémique des pratiques nous donnera accès à un niveau de compréhension d'un autre ordre qui intègre et dépasse les conceptions classiques de registres et de postures.

1 - Ce que nous entendons, pour l'instant, par action d'accompagner et par stratégies d'action

L'action d'accompagner se déploie d'une part dans des activités relationnelles et communicationnelles d'écoute, de reformulation, de demande de précision, de conseil, de recadrage, d'autorité, etc. qui relèvent de techniques d'entretien et de place à tenir. Elle se déploie d'autre part dans des activités organisationnelles relatives, directement ou indirectement, à l'environnement de la personne. Nous reviendrons plus en détail sur les théories de l'action dans la partie IV. Pour l'instant rappelons que nous nous s'interrogeons sur le niveau pragmatique des jeux de l'accompagnement et plus précisément sur ce qui constitue l'action d'accompagner.[81]
Celle-ci vise des finalités qui correspondent certes à des projets de la personne, mais aussi aux projets de l'accompagnant et à ceux de l'institution. Elle mobilise des acteurs en relation, inscrits dans un cadre institutionnel, des temporalités et un environnement.
Nous pouvons dire que l'action d'accompagner peut être considérée comme à la fois déterminée et émergente :
- l'action est déterminée et intentionnelle (Houdé, 2003) dès lors qu'elle s'inscrit dans un ***registre*** d'accompagnement affiché au niveau épistémologique, axiologique, philosophique et

[81] C'est-à-dire une praxéologie de l'accompagnement. La praxéologie de l'action d'accompagner est pluridisciplinaire). Elle relève de la sociologie de l'accompagnement, de l'écologie de l'accompagnement, de l'épistémologie de l'accompagnement, etc.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

éthique par l'accompagnant. À ce titre elle répond au projet de l'accompagnant et/ou au cadre institutionnel.
- l'action est émergente au niveau pragmatique et contingent de l'interaction vivante d'accompagnement, c'est-à-dire qu'elle se déploie dans une relation singulière, imprévisible, fragile, changeante, à laquelle l'accompagnant participe en campant une ***posture***, la posture d'accompagnement qui convient dans la situation[82].
Ainsi la ***stratégie*** est chargée de gouverner l'action d'accompagner à la fois au regard de l'intention, c'est-à-dire du registre dans lequel s'inscrit préalablement l'apprenant, et en même temps au regard des circonstances.
Ces deux conceptions de l'action (registre intentionnel et posture stratégique) se combinent et se tissent dans l'accompagnement. Au total, l'action d'accompagner relève à la fois de la mise en acte d'une intentionnalité (le registre choisi) et du choix stratégique d'une posture qui convient relativement à la situation.

Arrêtons-nous sur les registres d'accompagnement.
En avançant que les actions intentionnelles diffèrent selon les cadres institutionnels et les finalités d'accompagnement, nous nous trouvons renvoyés aux différentes occurrences d'accompagnement que nous avons évoquées précédemment[83]. Il s'agit alors de considérer les pratiques que l'on désigne par tutorat, médiation, coaching, counseling, mentorat, conseil ou consultance, comme des pratiques d'accompagnement qui relèvent de **registres** différents.
Dès lors, il nous est permis de tenter de repérer en quoi les actions déployées y sont spécifiques. Pour ce faire, nous nous adosserons, pour une part, au travail de M. Paul (2002) mais aussi aux auteurs qu'elle convoque et à ceux que nous avons croisés dans nos recherches théoriques. Nous nous référerons également à nos expériences de l'accompagnement en tant que nous sommes concepteur de dispositifs d'accompagnement, tuteur universitaire, formateur de tuteurs et de maîtres d'apprentissage en entreprise ainsi que dans le travail social.[84] Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans cette revue des pratiques. Il nous a semblé pertinent de retenir les formes les plus couramment citées, celles qui donnent matière à publications scientifiques dans la recherche sur l'accompagnement et à références pour nos travaux.

2 - Le niveau des registres d'accompagnement et de l'action intentionnelle

Grâce à un questionnement sur les fondements anthropologiques de l'accompagnement, M. Paul (2002) identifie trois modes traditionnels d'accompagnement que nous retiendrons: conduire, escorter, et guider. Ces trois verbes réfèrent respectivement à trois registres d'accompagnement :
- conduire : le registre de la formation et de l'initiation,
- escorter : le registre de l'aide et du soin,
- guider : le registre du conseil et de l'orientation.

---

[82] Du moins peut-on le penser …cf. théorie de la rationalité limitée, March et Simon (1958) sur le satisfacing, ce qui est convenable ou acceptable.
[83] Cf. partie I, chapitre I : *Une palette de formes, de pratiques et de postures*
[84] Nos premières expériences de tutorat et nospremières réflexions sur l'accompagnement dans un processus de professionnalisation, en tant que maître d'application, remontent à l'accueil dans nos classes, de professeurs stagiaires. Ces expériences de formation initiale nous ont alors amené à animer des formations de tuteurs à l'IUFM. de Lille. Détaché au CAFOC (Centre Académique de Formation Continue) de Lille, nous avons commencé à animer des formation-accompagnement de tuteurs en entreprises dès 1993.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La question que nous nous posons est alors celle-ci : à quelle(s) action(s) d'accompagnement spécifique les verbes conduire, escorter et guider font-ils référence dans les registres qui leur sont attribués ?

2.1 - Le registre « Conduire »

Dans ce registre d'accompagnement, nous pouvons voir **le mentorat** ou encore des formes de **tutorat** éducatif en tant que celui-ci vise à l'intégration de normes socioprofessionnelles et à l'adaptation à celles-ci.

Le mentorat
Le mentorat ou mentoring, en tant que méthode d'apprentissage personnalisée, vise à aider des personnes à atteindre l'excellence. Il s'inscrit dans une conception de la personnalité comme un phénomène essentiellement interpersonnel et notamment dans la rencontre avec les aînés. Le mentor comme « aîné du protégé », en âge et en expérience, fait référence en matière de connaissances et de sagesse transgénérationnelle. Il est homme d'expérience et à ce titre exerce tout à la fois les rôles de directeur de conscience, de modèle, de maître spirituel, de conseiller, de pédagogue, de figure d'identification vis-à-vis d'un novice, c'est-à-dire d'une personne moins expérimentée entrant dans la vie adulte ou qui vit une période de transition ou un changement qui l'amène à un travail d'individuation et d'actualisation de soi (Houde, 1996). Si son rôle s'apparente à ceux du coach, du tuteur, du guide, de l'instructeur, ...la fonction essentielle que nous retiendrons est celle de « passeur intergénérationnelle » (ibid.) en cela qu'il est lui aussi passé par là.

Le tutorat
Le tuteur est un professionnel qui, dans le cadre de son travail, se voit confier une mission supplémentaire d'accueil, de suivi, de formation d'une personne inscrite dans un dispositif de formation ou d'insertion professionnelle. Le tutorat en entreprise vise deux fonctions : d'une part la socialisation professionnelle et d'autre part la formation professionnelle en situation de travail (Ott, 2003). Nous envisageons ici la forme directive du tutorat éducatif en entreprise ou en centre de formation, c'est-à-dire celle que l'on rencontre chaque fois que l'aide apportée par le tuteur est directive et imposée, qu'elle vise une conformité à des normes ou à des méthodes de travail à respecter. Ce modèle de tutorat ne place pas, ou peu, la personne accompagnée au centre de la relation au sens de Rogers (1967). La pédagogie relève plutôt d'une conception académique de transmission de savoirs et d'application de principes théoriques[85]. Ces fonctions génèrent des actions qui mobilisent chez le tuteur :

- des compétences relationnelles : accueillir, aider, soutenir, encourager, intéresser, mettre en confiance, ...
- des compétences pédagogiques plutôt transmissives : former, montrer, démontrer, transmettre, expliquer, informer, guider, contrôler, évaluer, ...
- des compétences organisationnelles : planifier, organiser, négocier, coordonner, ...

Au total, le registre Conduire renvoie donc à l'idée d'autorité, de direction, de domination, d'ascendance, d'influence, de transmission intergénérationnelle, de descendance, d'héritage, de filiation, de tradition, d'initiation, d'incitation, et par voie de conséquence à l'image du maître, de l'ancien, de l'expert. Si l'action du tuteur et du mentor s'apparente parfois à celles rencontrées dans d'autres cadres d'accompagnement, force est de constater que dans le

[85] Ce modèle d'accompagnement en formation professionnelle sera développé dans la partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

registre conduire les risques d'identification au maître[86] ou à l'aîné ne sont pas négligeables, ce qui pose d'une autre façon la question de la limite de l'action dans un accompagnement qui se voudrait autonomisant pour le jeune adulte.

2.2 - Le registre « Escorter »

Escorter renvoie à la figure du **coach**, du **conseiller** ou du consultant dès lors qu'ils sont davantage centrés sur un problème à résoudre que sur la personne à accompagner.

Le coaching

La façon d'être du coach, relativement influente, contribue, à partir d'un ensemble de techniques et de moyens, à modifier le comportement d'autrui. Le coach ne transmet pas de savoirs, il favorise plutôt les prises de conscience que l'acquisition de savoirs. Il travaille sur la confiance en soi. Centré sur le passage à l'action, il vise une performance individuelle d'adultes en situation professionnelle. Ecoute et « parler engagé » sont les outils nécessaires à la mise en place d'une relation de coaching : c'est dans et par la « conversation de collaboration » (Payette, 2002) que s'explicite l'objectif et que se travaille le rapport de la personne à cet objectif. Le coaching vise ainsi à une autonomisation des acteurs par le développement d'une intelligence réflexive portant sur l'action.

Les outils d'intervention vont donc de l'entretien (questionnement et reformulation, écoute active), des tests de personnalité, des simulations et jeux de rôles, du dessin projectif aux méthodes de la PNL[87] et de l'Analyse Transactionnelle. La liste n'est pas exhaustive. Nous retiendrons avec M. Paul (2002) que dans le coaching, toute technique, toute théorie est bonne dès lors qu'elle est appropriée à faire évoluer une situation particulière vers l'objectif [88] à atteindre.

Le conseil ou la consultance

Le conseil s'apparente à « accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème » (Lhotellier, 2001 a)

Le conseiller ou consultant est toujours un expert (Saint- Arnaud, 1999) du domaine pour lequel il intervient (l'orientation professionnelle, le droit, la santé, l'insertion, le management des organisations, le travail social, la formation, etc.)

On peut distinguer avec les auteurs deux postures de conseiller ou de consultant :

- d'une part, une procédure de consultation auprès d'un expert qui intervient de façon brève, en extériorité à la situation problème vécue par les protagonistes, par une aide à la décision. Cette posture implique une attitude du conseiller beaucoup plus directive que la suivante.
- d'autre part, un praticien impliqué dans un processus auquel il participe ; il est intégré à un collectif de sujets acteurs. La durée de la relation relève ainsi de l'accompagnement qui prend en compte les temporalités vécues, le temps de maturation et l'inscription dans une histoire (Paul, 2002)

---

[86] Maître prend ici le sens de magister qui renvoie à l'expérience comme dans les domaines de l'art et comme dans l'expression maître d'apprentissage, et non pas le sens d'autorité dans la *domus* (le maître de la maison)

[87] PNL : Programmation Neuro Linguistique

[88] Ce terme prend bien, dans le coaching, son sens concret : il s'agit d'un résultat tangible à atteindre, qui s'oppose par exemple au concept de projet tel que nous le concevons avec J.-P. Boutinet (2001).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le registre Escorter évoque ainsi les actions de correction, de réparation, de remédiation et renvoie à un rapport d'expertise. *L'expert*[89] (Saint- Arnaud, 1999) tente de pourvoir, de fournir, d'apporter un éclairage, des pistes, des hypothèses, déduites de son champ disciplinaire. Il a une fonction de suppléance et de protection. Il s'oppose à ce qui pourrait faire obstacle. La posture privilégie une supériorité hiérarchique, ainsi qu'une centration sur le problème et sa solution.

2.3 - Le registre « Guider »

Guider tend à privilégier l'horizontalité de la relation accompagnant – accompagné[90], l'épreuve et le sens qu'elle représente pour la personne accompagnée : on a affaire alors au **counseling**, à la **médiation**, à des formes de tutorat éducatif et à des formes de conseil proches du counseling (la relation d'aide au sens de C. Rogers, 1967) parce que centrées sur la personne qui vit un problème.

Le counseling : orientation et relation d'aide

L'ouvrage « Counseling et Psychotherapy » (C. Rogers 1942), traduit par « La Relation d'Aide et la Psychothérapie » (1974), définit le counseling comme « entretiens d'aide ou de conseils » par lesquels psychologues et conseillers essaient de « susciter chez leurs clients un changement d'attitudes constructif, par le contact de face à face ». Le counseling se développe en réaction à des approches centrées sur la pathologie. L'accent est mis sur le dialogue et l'écoute. L'approche se veut psychologique mais non médicale et non analytique, centrée non sur la maladie mais sur les ressources de la personne. Elle est en rupture avec les approches en extériorité de la personne : tests d'intelligence, évaluation de la personnalité, techniques interprétatives et diagnostics. C. Rogers, en posant la personne comme sujet possédant les connaissances sur lui-même, effectue un déplacement du dispositif d'aide vers la relation d'aide (Tourette-Turgis, 1996)[91]. Au centre du processus d'accompagnement, il y a les personnes en situation et ce qui se passe entre elles, en relation, dans l'instant présent, et non le problème. Le counseling s'apparente à une « rencontre avec une personne qui a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit » (Condamin 2000). Il désigne une forme d'accompagnement à la fois psychologique et sociale pour des personnes confrontées à des malaises existentiels, imbriquées dans des situations où il est difficile de séparer le problème individuel du contexte social. Il privilégie la présence à l'autre, le temps à prendre, le temps de la maturation, l'écoute, le respect et l'empathie que constituent les grands principes rogériens.

La médiation

Il nous faut distinguer les médiations institutionnelle, citoyenne et éducative. Les médiateurs institutionnels sont « des experts formés et nommés pour faire face à des problèmes précis, investis de pouvoirs réels et chargés de parvenir, autant qu'il est possible, à un règlement à l'amiable des litiges » (Riquez, 2000 cité par Paul, 2002). La médiation sociale (ou citoyenne), quant à elle, introduit la notion de tierce personne dans des situations sociales difficiles touchant la famille, l'école, l'entreprise, la santé, la justice, les quartiers, les transports, ...La caractéristique de ces deux formes de médiation institutionnelle et sociale est d'instaurer une tierce personne intervenant dans une relation duale. En ce sens, nous ne les

[89] *expertus*, celui qui se fie à ce qu'il sait
[90] Opposée à la verticalité hiérarchique
[91] Ce déplacement du dispositif vers la relation nous apparait d'une haute importance dans notre conception de l'accompagnement des personnes.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

retiendrons pas comme formes d'accompagnement susceptibles de nous avancer dans nos travaux.[92]

En revanche, les médiations éducatives peuvent être conçues comme accompagnement à visée éducative dans trois types de situations : les dispositifs d'autoformation, les situations de conflit socio cognitif en formation, et les démarches de remédiations cognitives
Dans ces trois cas, le médiateur professionnel (formateur, tuteur, enseignant) joue un rôle d'intermédiaire (au sens de facilitateur, de passeur) entre l'apprenant et le savoir à construire, mais surtout entre l'apprenant et lui-même *se* formant. Ces trois formes de médiation éducative reposent sur des conceptions constructivistes de la formation et accordent une place essentielle à l'accompagnement de l'interactivité entre pairs et à l'accompagnement des interactions chez l'apprenant dans son rapport aux autres, au monde et à lui-même (Pineau, 1991). Ces formes de médiation éducative nécessitent des compétences d'accompagnement spécifiques en tant qu'elles s'inscrivent dans des pratiques théorisées, modélisées et instrumentées. Nous y reviendrons dans la partie III.

Le registre Guider convoque donc l'image de la recherche de repères pour trouver son chemin. C'est le domaine du dessein, du projet, de la visée, de ce qu'on a en vu. Guider évoque les actions de choix, de délibération, de décision, de conseil. Ici, l'accompagnant, homme d'expérience en tant qu'il se fie plutôt à l'expérience qu'il a des choses, s'apparente *au facilitateur* (Saint- Arnaud, 1999) qui se donne pour objectif de créer les conditions relationnelles favorables pour que la personne soit maître d'œuvre par l'utilisation et le développement de ses ressources propres. Il aide la personne à se repérer, à choisir une orientation, à trouver son chemin.

On voit donc que dès lors qu'on s'intéresse à la dimension de l'action, constitutive de ce qui se joue dans les pratiques d'accompagnement, il nous faut d'abord considérer les grands registres, fondés sur les cadres institutionnels (la commande sociale, ce qui est prescrit dans la mission) et sur les conceptions que l'accompagnant se fait de son rôle : s'inscrire dans des procédures, reproduire ce qu'il a connu, se centrer sur le problème à traiter, gérer le temps, ...bref être un accompagnant « opérateur » qui inscrit l'autre dans une ligne de conduite en accord avec les principes régulateurs d'une organisation (société, entreprise) ou au contraire inventer les formes d'accompagnement qui conviennent à la situation singulière vécue par une personne singulière.

Cette manière de penser les registres d'accompagnement, purement théorique, nous permet de poser un premier niveau théorique de discrimination de l'action d'accompagner qui fait apparaître ses fondements épistémologiques et axiologiques. Il nous semble important de commencer par tenter de rendre explicite ce qui constitue les fondements du *sens* de l'action.
C'est pourquoi, par exemple, dans les formations accompagnement des tuteurs ou des maîtres d'apprentissage que nous animons, nous travaillons d'abord à ce niveau là, celui du **sens de l'action** d'accompagner et de son inscription dans un registre d'accompagnement.

Pour résumer ce que nous avons appris sur les registres d'accompagnement, nous dirons que :

- Le registre **Conduire** apparaît comme un premier modèle d'accompagnement qui se fonde sur l'action et sur des stratégies finalisées par le projet de l'accompagnant et/ou celui de l'institution et non pas celui de la personne. Ces pratiques

[92] Il ne fait pas de doute que la médiation sociale se rapproche plus ou moins des formes individuelles et collectives d'accompagnement social rencontrées dans l'exercice de leur métier par les travailleurs sociaux.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'accompagnement éducatif reposent, consciemment ou non, sur des normes socioprofessionnelles et des conceptions de l'excellence à atteindre déjà établies et indifférentes aux conceptions de la personne accompagnée.

- Le registre **Escorter** désigne un deuxième modèle d'accompagnement qui vise l'efficience dans la résolution d'un problème spécifique rencontré par une personne dans ses fonctions professionnelles. Même si la démarche est individualisée, l'action d'accompagnement entretient une relation de verticalité hiérarchique de par le statut de l'expert qui intervient dans un processus pour en inverser le cours.

- Le registre **Guider** désigne un troisième modèle d'accompagnement dans lequel l'action est pensée pour contribuer au développement de la personne en tant qu'auteur de son propre devenir.

Au total, les trois modèles d'accompagnement que nous posons intéressent trois registres dans lesquels les pratiques se fondent sur des finalités différentes. Dès lors, celles-ci orientent l'action et lui donnent un sens :

- dans le modèle Conduire, il s'agit de l'action d'accompagner dans un processus d'intégration de normes et de valeurs,
- dans le modèle Escorter, il s'agit de l'action d'accompagner dans un processus de (co-)résolution de problème,
- dans le modèle Guider, il s'agit de l'action d'accompagner dans un processus d'autonomisation d'une personne.

Ainsi, le choix en conscience d'un registre d'accompagnement détermine l'action et les formes d'accompagnement. Toutefois, l'incertitude et l'imprévisibilité des situations vécues contraignent l'accompagnant à adopter stratégiquement des postures particulières qui combinent l'être et le faire : tenir son poste, être à son poste, par une manière d'être personnelle dans sa relation à l'autre, et aussi une manière de faire en assumant sa mission et en tenant sa place institutionnelle.

2.4 - Le niveau des postures d'accompagnement et de l'action stratégique

Nous avons vu que l'action d'accompagnement diffère de par ses rapports d'une part au dispositif institutionnel, c'est-à-dire au cadre prescrit (la commande de l'entreprise, la commande individuelle, l'organisation du dispositif de formation en alternance, ...), mais aussi aux finalités dans lesquelles elles s'inscrivent, aux fondements axiologiques et philosophiques sur lesquels elles s'appuient. En cela elles relèvent d'un *registre* d'accompagnement.

Il faut maintenant ajouter que les actions relèvent aussi de ***situations*** d'accompagnement, toujours singulières. Ainsi elles diffèrent aussi de par **la stratégie**[93] de l'accompagnant en situation singulière et de ***la posture*** adoptée. Elles entretiennent un rapport contingent avec :

- le temps conçu à la fois comme durée, rythme, moments et temporalités vécues
- la nature de la demande *versus* commande, d'accompagnement (collective ou individuelle, imposée ou sollicitée, nécessaire ou secondaire, urgente ou pas, professionnelle et/ou personnelle et/ou existentielle, ...)
- les savoirs convoqués et les compétences mises en œuvre par l'accompagnant,

[93] *« La complexité appelle la stratégie. Il n'y a que la stratégie pour s'avancer dans l'incertain et l'aléatoire [...] la stratégie est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitude pour affronter l'incertain »* (Edgar Morin, 1990, p. 178)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- les moyens disponibles (temps, outils, techniques, méthodes, compétences, procédures utilisés dans l'action (imposés ou non, variés ou non, prégnants ou secondaires, adaptés ou non, ...)
- l'évaluation *versus* contrôle, de l'action d'accompagnement (le sens et la valeur donnés à l'accompagnement, ...) et à ses effets

Au total, ce qui change d'une pratique à une autre, au-delà des différents *registres* de l'action que nous avons évoqués, c'est finalement ce qu'on identifie chez l'accompagnant par sa « *posture* », qui intègre action et stratégies situées, c'est-à-dire une manière d'être et un rôle social à tenir ou encore « une disposition intérieure en mouvement » (Lerbet-Séréni, 2003) contextualisée.
Ainsi, le concept d'accompagnement sera à concevoir comme la reliance d'un registre d'accompagnement vécu de façon plus ou moins consciente par l'accompagnant et de stratégies d'action en réponse aux événements imprévisibles du processus d'accompagnement. Nous pourrons ainsi parler d'une polytonalité de chaque registre.
Nous développerons plus avant notre réflexion sur la dimension éthique de la posture, notamment en montrant que les postures stratégiques jouent sur les paradoxes distance/ proximité, présence/absence, intervention/retenue (Beauvais, 2004) et Boutinet (2002). D'ailleurs « cette démarche d'accompagnement, au delà de la diversité de ses styles, joue continuellement pour être menée à bien, c'est là tout son art, sur le paradoxe existentiel désir d'autonomie et mise en relation qu'elle cherchera à tout prix à sauvegarder parce que producteur d'émancipation » (Boutinet, 2005).

Problématique et questionnement sur l'action intentionnelle et les stratégies d'action située

Pour faire le point sur la spécificité de l'action et les stratégies d'accompagnement, nous pouvons dresser un constat à deux niveaux : celui des registres et celui des postures.
L'action et les stratégies varient d'abord en fonction des **registres** d'accompagnement dans lesquels se situe l'accompagnant (conduire, escorter et guider), c'est-à-dire en fonction des fondements axiologiques et des conceptions que l'accompagnant a de sa mission et de sa responsabilité dans l'action d'accompagnement de l'autre. Les valeurs princeps des pratiques relevant des registres de la conduite, de l'escorte ou de la guidance sont différentes.[94] Nous avons vu qu'au delà des registres d'accompagnement qui déterminent l'action, les **postures** stratégiques orientent l'action, parfois de façon paradoxale, en réponse aux aléas de la situation vécue.
La problématique émergente semble alors relever du rapport conflictuel chez l'accompagnant entre ce que nous avons appelé le registre d'accompagnement dans lequel il s'inscrit et sa capacité à se laisser déporter avec la personne accompagnée et à inventer et à construire en permanence des stratégies « pour affronter l'incertain » (Morin, 1990), ces stratégies dussent-elles s'avérer momentanément paradoxales aux vues du registre de départ. La problématique est celle d'un conflit entre une conception déterministe et une conception interactionniste de l'action.

[94] C'est à ce titre par exemple que l'on peut nettement distinguer l'action qui relève du coaching en entreprise (registre escorter) de celle qui relève de la relation d'aide au sens de Rogers (1967) (registre guider). De même en ce qui concerne des pratiques de tutorat directif centrées sur la tâche à accomplir ou sur la norme à respecter (registre conduire) et celles de tutorat centré sur le processus d'apprentissage vécu par la personne (registre guider).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une autre problématique concerne ce que nous avons appelé les stratégies d'accompagnement. Nous pouvons légitimement nous interroger en effet sur les processus qui gouvernent les prises de décisions dans l'action d'accompagnement et, au delà, nous demander si l'on peut réduire l'intelligibilité de cette action à une articulation de choix conscients de postures. Une réponse récurrente à ce questionnement sur les postures et les stratégies d'acteurs est de dire que la posture spécifique mais polymorphe procède toujours d'un bricolage (au sens noble du terme) inventif qui fonde la pratique singulière et située. Nous pensons qu'elle appelle malgré tout une réflexion sur les compétences mises en œuvre et, au-delà, une épistémologie de l'accompagnement[95]

VI - Conclusion du chapitre II : une compréhension en extériorité limitée.

Dans ce chapitre nous avons cherché à comprendre ce qui était en jeu dans les pratiques d'accompagnement. Nous nous sommes appuyés sur un modèle de lecture qui articule cinq dimensions des situations d'accompagnement. Nous les avons abordées séparément par commodité de présentation sans ordre particulier : les cadres, les finalités, les acteurs, le temps, l'action intentionnelle *versus* les stratégies d'action. Ce travail nous a permis de conceptualiser l'accompagnement de façon plus opératoire grâce à un modèle provisoire d'essence pragmatique. En revanche, il soulève en même temps des problématiques et des questionnements qui nous invitent à poursuivre notre recherche. Ceux-ci relèvent de questionnements d'ordre épistémologie, herméneutique, pragmatique et éthique.
Notre recherche se heurte pour l'instant à l'impossibilité d'avancer des réponses satisfaisantes tant il est vrai que nous rencontrons des situations d'accompagnement que nous qualifierons de complexes. Nous constatons ici la limite d'une méthodologie de recherche descriptive et analytique qui vise à classer et hiérarchiser les formes d'accompagnement. Nous envisageons une approche des pratiques d'accompagnement d'un autre ordre.
Autrement dit, si notre modèle nous a permis d'avancer dans notre recherche, en même temps parce qu'il n'épuise pas la complexité des jeux relationnels dans l'accompagnement, il nous amène à concevoir une réalité de l'accompagnement qui, pour l'instant, nous échappe.

Nous retiendrons en mémoire deux pistes de recherche qui émergent :

- Une première piste serait d'aborder la complexité des pratiques dans la reliance des cinq axes en interaction dynamique et vivante (c'est-à-dire en évolution), ces axes prenant des poids différents dans des pratiques toujours singulières.
- Une autre piste s'ouvre à nous qui serait de concevoir la complexité des pratiques d'accompagnement en intériorité, c'est-à-dire à travers **trois processus majeurs** en interaction qui concernent les sujets : processus de conception, de construction et de conduite de l'accompagnement **et se situant à trois niveaux** macro, méso et micro de l'accompagnement vécus par les acteurs, en rappelant que celui qui nous intéresse le plus se situe au niveau des sujets. Nous y reviendrons dans les parties III et IV.

[95] Ce sera l'objet du chapitre III de cette partie I

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre III
Les enjeux et les problématiques de l'accompagnement

Dans le chapitre précédent, nous sommes resté sur le constat de problématiques qui travaillent les pratiques de l'accompagnement. Celles-ci relèvent de la situation particulière de l'accompagnement, insérée dans des cadres de niveaux répondant à des logiques différentes et/mais pourtant en inter action. De même, elles relèvent de finalités politiques, institutionnelles, personnelles en tension.
Ce qui nous interpelle particulièrement, c'est que ces problématiques s'incarnent, *in fine*, au niveau micro de l'accompagnement, c'est-à-dire chez les acteurs en relation. A ce micro niveau de l'accompagnement, nous pouvons inclure également les problématiques que nous avons repérées concernant la tension entre temps prescrits et temps vécus, entre l'action programmée et l'incertitude de l'accompagnement vécu, entre les registres intentionnels d'accompagnement et les stratégies, *in situ*, vivantes. Ajoutons enfin, les problématiques concernant la relation d'accompagnement que nous avons qualifiée de hautement paradoxale, et la reliance entre les relations inter et intra personnelles qui, somme toute, demeure au cœur de nos questionnements.
Pour compléter ce travail sur les pratiques, et finaliser notre recherche en compréhension, nous souhaitons questionner l'accompagnement dans ses dimensions épistémique (les savoirs produits, convoqués, actionnables,…), herméneutique (le sens donné par l'apprenant aux savoirs construits, à sa formation, à ses projets, à son devenir, etc.), pragmatique (le modèle d'accompagnement agi, les jeux et enjeux humains, organisationnels, sociaux, les phénomènes, les temporalités, etc.) et éthique (les valeurs et principes d'action). Ce sera également le lieu pour exhiber les enjeux d'un accompagnement qui pourrait correspondre, finalement, à nos conceptions et à nos valeurs de praticien-chercheur engagé.

I - Les questionnements d'ordre épistémique[96]

L'épistémique envisagée ici vise modestement à comprendre les savoirs qui ont affaire avec l'accompagnement. Il s'agit d'appréhender les savoirs mobilisés dans l'action d'accompagner en tant qu'ils nous interrogent dans notre quête de sens de l'accompagnement : comment ces savoirs sont-ils mobilisés ? Comment sont-ils appris, appropriés, produits ? De quels champs conceptuels relèvent-ils ?
Si nous adoptons le point de vue du commanditaire de l'accompagnement, ils constitueront des savoirs prescrits ou requis pour l'action. Du point de vue de l'accompagnant, il s'agira des savoirs agis.
Nous nous interrogerons corrélativement sur l'existence d'un consensus éventuel concernant les savoirs reconnus, *a minima*, dans l'accompagnement.
Pour être complet notre regard épistémique sur l'accompagnement devrait également envisager ici la problématique de la construction de compétences[97] par les accompagnants et

[96] Où on évoquera aussi la problématique de la professionnalité de l'accompagnant,
[97] Nous avons conscience de donner l'impression de passer allègrement du concept de savoir à celui de compétence. En fait, nous nous inscrivons résolument dans une démarche de recherche sur l'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les savoirs produits, c'est-à-dire les effets attendus et les effets non attendus de l'accompagnement en termes de savoirs. Cependant comme il s'agit là essentiellement de l'objet de notre recherche, nous renverrons le lecteur aux parties III et IV qui concernent plus spécifiquement l'accompagnement en formation professionnelle.

Les savoirs convoqués... et/ou prescrits ? .... et/ou requis ? .... et/ou agis ? ... dans la pratique d'accompagnement

Pour nous interroger sur les savoirs convoqués ou investis dans la pratique d'accompagnement, nous nous proposons de mettre en tension deux conceptions, anthropologique et institutionnelle, de l'accompagnement pour tenter ensuite de les conjoindre dans une approche dialogique qui nous semble plus proche des situations vécues par les accompagnants.

1 - D'une conception anthropologique de l'accompagnement .....

Nous le savons, l'homme a besoin *des autres* pour grandir (Giordan, 2003). Chacun n'accède à son humanité que par la relation (Pineau, 1998). Dans certaines circonstances difficiles de la vie, certains d'entre-nous ont aussi besoin de la présence *d'un autre*. Cette présence passagère à l'autre, pour l'autre, désigne l'action d'accompagner. Qu'en est-il de cet accompagnement humain ? Nécessite-t-il des savoirs ou des compétences particuliers ?

« L'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique » affirme G. Le Bouëdec (2002). « On l'apprend par la pratique par ajustements successifs. C'est aussi un don, un charisme et non d'abord le fruit d'un apprentissage volontaire. Art et charisme se déploient, naturellement, sur fond de compétences générales qui, elles, peuvent s'acquérir et se développer, mais qui, aussi nécessaires soient-elles, ne sont pas des conditions suffisantes ». Rappelons que pour cet auteur, l'accompagnement se distingue des fonctions statutaires et institutionnelles qui participent d'une fonction d'autorité - celle conférée par l'institution- et donc aussi d'une compétence technique. Nous pensons que sa haute conception anthropologique de l'accompagnement justifie l'emploi des termes « art », « charisme », « don », « naturellement » qui renvoient tous à une potentialité humaine naturelle, antérieure aux techniques et aux sciences construites par l'homme, mais qui, paradoxalement, s'apprend quand même par et dans la pratique. Nous devons comprendre que l'accompagnement exige des qualités humaines qui sont premières et qui peuvent se déployer dans la pratique à certaines conditions.
Ce qui est agi dans l'accompagnement relève-t-il alors seulement de qualités humaines ?
Si pour Le Bouëdec (2001) l'accompagnement comporte trois processus indissociables - d'abord accueillir et écouter l'autre ; puis l'aider à discerner et à délibérer ; enfin cheminer avec sollicitude à ses cotés - ne doit-on pas y voir la présence de connaissances, de savoir faire, de compétences ? Sans doute des compétences relationnelles : une certaine façon d'être là, c'est-à-dire d'être présent à l'autre. Peut-être aussi les concepts agis d'empathie, de retenue, d'éthique, de respect, de responsabilité, de doute, de confiance (donnée et co-construite) relèvent-ils de cette pratique. ?

---

en formation professionnelle. C'est dire que la logique compétence (Zarifian, 1999) intègre la réflexion sur les savoirs construits dans une finalité pragmatique d'action située, dans des contextes (au sens large de lieux, de temporalités, de finalités, d'enjeux, d'acteurs) professionnels.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Reprenons les trois processus[98] avancés en essayant d'y découvrir les savoirs convoqués.

Accompagner quelqu'un c'est d'abord l'accueillir et l'écouter. Le Bouëdec fait référence à l'accompagnement des mourants pour étayer sa conception de l'accueil : celle-ci « vaut pour toute situation qui appellera l'accompagnement » précise-t-il. Elle est faite d'une présence attentive, accueillante, chaleureuse, inconditionnelle, respectueuse. Mais la manifestation de cet accueil passe aussi par l'écoute. En effet, selon A. Godin (1992) « l'attention réelle et l'accueil effectivement chaleureux ne suffisent pas. Doit s'y ajouter la capacité à transmettre à l'autre la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il dit et dans ce qu'il vit ... ses désirs, ses peurs, ses angoisses ou ses comportements, mêmes les plus inavouables socialement ».

- Les compétences ici mises en œuvre relèvent de la pratique de la relation d'aide psychothérapeutique et éducative théorisée par C. Rogers (1967). Rappelons toutefois que les trois concepts fondamentaux- sans doute connus du lecteur- que sont l'empathie, la congruence et l'attitude positive inconditionnelle - s'inscrivent dans un cadre de pratique professionnelle qui exige chez l'accompagnant professionnel une posture éthique faite de responsabilité, de retenue et de doute (Beauvais, 2003). C'est dire que les compétences que nous évoquons ici relèvent d'une nature certainement plus complexe qu'il n'y parait. Nous pensons par exemple à la dialogique entre la proximité contenue implicitement dans la posture rogérienne et la distance nécessaire inhérente à la relation professionnelle. Il nous appartiendra d'approfondir cette approche des compétences vécues dans la partie empirique de notre recherche (partie IV).

Accompagner quelqu'un c'est ensuite l'aider à discerner et à délibérer. Il s'agit de participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche (Le Bouëdec). La reformulation est susceptible de participer à la clarification de la situation vécue par la personne. Sans doute aussi a-t-elle ses limites, comme nous le verrons dans la partie IV, en tant qu'elle suppose des conditions de relation interpersonnelle entre accompagnant et accompagné et des conditions de reliance intra personnelle chez la personne accompagnée[99] qui relèvent de la complexité.

- Aider la personne à délibérer en elle-même suppose donc chez l'accompagnant des compétences relationnelles que nous avons citées précédemment ainsi que des compétences méthodologiques d'aide à la co-élucidation, voire à la modélisation du problème rencontré par la personne. Par exemple, des propositions d'analyse ou d'interprétation sont faites à l'accompagné sous formes d'hypothèses ; elles appellent de sa part une appropriation, une transformation, un complément d'information, etc., qui font qu'à un moment donné, c'est de lui que jaillit le sens (Le Bouëdec 2001). Il va de soi que cette forme d'accompagnement est également paradoxale puisqu'elle nécessite des compétences de reformulation interprétative et de propositions d'hypothèses qui risquent à tout moment de faire obstacle au cheminement singulier et caché de la personne dans son travail d'élucidation. Le Bouëdec (2001) souligne

[98] G. Le Bouëdec emploie le terme de « fonction » dans son ouvrage de 2001 (*L'accompagnement en éducation et formation*, L'Harmattan) puis le terme de « processus » dans son article de 2002 (dans l'Education Permanente n° 153). Nous garderons le terme de processus dans la mesure où il relève davantage de l'épistémologie de l'action d'accompagner, indissociable, à notre avis, de la notion de temporalité vécue par les acteurs.

[99] Voir les méta processus de distanciation sur soi et d'enracinement en soi dans la partie IV

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'ailleurs qu'un accompagnateur, quel que soit le champ professionnel, se réfère toujours [...] à une ou plusieurs « théories » à tout le moins à des représentations : théories ou représentations sont toujours validées, plus ou moins explicitement, par des institutions. ce sont par exemple les éléments importants des sciences humaines, les normes, les valeurs dont est porteuse l'institution, la vision de l'homme et de son développement qui sous-tendent les finalités de l'institution.
Enfin, la prise en compte de la complexité des temporalités imposées par le cadre de l'accompagnement et celles vécues par la personne nous semblent constituer également une compétence importante chez l'accompagnant. Cette compétence consiste pour l'accompagnant à adopter la posture qui s'inscrit le mieux dans les temporalités singulières du processus d'émergence du sens chez la personne accompagnée.

Accompagner quelqu'un c'est enfin cheminer avec sollicitude à ses cotés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage. « Ce qui se joue c'est l'attestation ou la confirmation d'un sens nouveau [...] encore fragile, enveloppé d'hésitation, manquant d'assurance et de fermeté inébranlable ». On le voit, dans cette nouvelle étape, l'accompagnement joue, pour Le Bouëdec, un rôle de consolidation du projet de la personne. D'ailleurs « la simple présence attentive et bienveillante de quelqu'un à ses côtés » remplit essentiellement cette fonction de réassurance. Elle nécessite les mêmes compétences relationnelles et méthodologiques que nous avons repérées plus haut, à ceci près :
- que l'accompagnement s'inscrit maintenant dans ce qui s'apparente à une démarche de conduite de projet chez la personne et qu'il se conjugue sans doute aux figures de la « direction » et du « suivi » au sens défini plus haut,
- que le temps passé a, sans doute, fait évoluer la relation interpersonnelle dans des directions imprévisibles,
- que la relation d'accompagnement elle-même évolue vers « un effacement de soi-même » dans une finalité d'autonomisation de la personne accompagnée.

- Finalement, sur les compétences présentes dans une conception anthropologique de l'accompagnement, nous reconnaissons avec Le Bouëdec, la nécessité de distinguer l'accompagnement des trois figures que sont : diriger, suivre, animer. En effet, l'épistémologie de l'accompagnement dans le sens anthropologique où nous l'entendons, convoque des compétences ou des aptitudes relationnelles qui s'inscrivent d'abord dans une approche humaniste (Rogers, 1967) qui suppose des savoir-être à l'autre, une présence particulière, une certaine « qualité humaine » même si des compétences d'ordre méthodologiques, essentiellement relatives à des connaissances en sciences humaines, sont ensuite nécessaires.[100]
  Comme Le Bouëdec, nous pensons que l'accompagnement repose sur trois processus: « accueillir et écouter l'autre ; l'aider à discerner et à délibérer ; cheminer avec sollicitude à ses cotés ». Cependant, si ces trois processus correspondent chez Le Boudëc à trois étapes de la démarche de changement chez la personne accompagnée : d'abord problématisation de la situation, puis conception-construction d'un projet et enfin conduite de ce projet, il nous semble, au contraire,

[100] Ce sont par exemple des compétences techniques d'écoute, de reformulation et aussi de distanciation. Dubet (2002 p. 317) avance que la qualification du travailleur sur autrui se décline en trois dimensions : le métier (capacités techniques autonomes, le rôle (place dans l'organisation) et la personnalité (accomplissement de soi)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

personnellement pertinent de penser les trois processus d'accompagnement de façon conjointe et non hiérarchisée[101].
En effet, nous avançons que ces trois processus sont reliées de façon indissociable et complexe, de la même manière que les processus de la démarche de changement, vécus par la personne, ne sont pas séquencés mais reliés dans le temps de façon récursive, aléatoire et imprévisible.
Nous pensons également qu'il est difficile de considérer la relation en dehors des contextes dans lesquels elle se développe. Notons que dans l'accompagnement sanitaire, socio-économique, éducatif, etc., le rapport des acteurs à l'environnement est davantage prégnant que dans l'accompagnement des mourants ou dans l'accompagnement spirituel. En ce sens, les interactions accompagnant / accompagné et, partant, les compétences à l'œuvre, sont sans doute plus complexes.[102]

Nous pencher sur la nature des savoirs mobilisés dans l'accompagnement, tel que nous venons de le définir, nous obligera inévitablement à nous interroger sur l'acquisition, l'appropriation, la construction de ces savoirs et donc sur la formation (voire l'accompagnement) des accompagnants.[103]
Après une approche anthropologique de l'accompagnement, abordons maintenant une conception qui devrait nous amener à envisager d'autres formes de savoirs et de compétences de l'accompagnement.

2 - ... à une conception fonctionnelle de l'accompagnement

Nous concevons ici l'accompagnant dans un rôle statutaire. Dans le cadre d'une institution, celui-ci se voit attribuer une mission, en tant que professionnel ou bénévole[104], Si nous retenons les trois postures que nous avons déjà rencontrées chez Le Bouëdec (2001), il s'agira pour l'accompagnant de diriger, de suivre ou d'animer. Rappelons que :

- Diriger c'est d'une certaine façon établir une relation d'autorité sur l'autre par l'exercice d'une fonction d'enseignement, de conseil, de guidance, d'orientation, d'intervention, de décision, de solution, d'expertise, etc. Nous percevons bien que cette posture de l'accompagnant risque de négliger l'écoute empathique de la personne et de privilégier des solutions propres à son propre domaine d'expertise.
- Suivre, ou assurer le suivi de quelqu'un, c'est essentiellement respecter une relation contractuelle qui suppose des activités prévues dans le cadre des droits et des devoirs de chacun par rapport à des objectifs fixés.

---

[101] Par exemple, Josso (1998) distingue dans la pratique d'accompagnement des groupes histoire de vie en formation quatre figures anthropologiques : **l'amateur** qui ne se lasse pas d'être à l'écoute … animé d'une inépuisable ouverture à l'unique, à la singularité, … **l'ancien** qui peut s'appuyer sur son expérience, …**le passeur** qui connaît de nombreuses voies de passage possibles qu'il peut signaler sans pour autant désigner laquelle prendre … et **l'animateur** qui facilite le travail du groupe et cherche la meilleure manière de mettre en valeur les sensibilités, les personnalités, les formes d'expression.

[102] C'est ainsi que dans la partie III nous aurons recours à la modélisation systémique pour appréhender la relation d'accompagnement.

[103] Les formes d'accompagnement des accompagnants sont à concevoir pour l'instant comme la supervision, l'analyse de pratiques, le groupe de parole, etc.

[104] Qu'il s'agisse d'une activité professionnelle ou bénévole, l'accompagnement s'inscrit toujours dans un cadre institutionnel. Nous soulignons par là l'importance de l'institution dans les théories, les croyances, les valeurs de références chez l'accompagnant. Celles-ci participent indirectement à la mise en œuvre des compétences d'accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- Animer c'est prendre en charge la gestion d'un groupe, c'est-à-dire les activités relationnelles et organisationnelles qui permettront au groupe d'atteindre les objectifs.

Nous retrouvons ces activités de direction, de suivi et d'animation dans bon nombre de situations dites d'accompagnement que nous avons déjà rencontrées dans différents champs professionnels : l'accompagnement scolaire, le tutorat en entreprise, le tutorat universitaire, l'intervention de travail social, la thérapie, la formation, la VAE, l'insertion professionnelle, la psychothérapie, le coaching,.

- Les compétences mises en œuvre dans ces postures sont censées relever d'un ensemble de savoirs répertoriés dans les référentiels et programmes de formation professionnelle. Ce sont les savoirs pensés par l'institution comme nécessaires à l'exercice de la fonction : les savoirs disciplinaires, méthodologiques, organisationnels, techniques, juridiques, etc. Ce sont aussi des savoirs transversaux à toutes situations d'accompagnement en tant qu'ils ont trait à la relation interpersonnelle : les savoirs relationnels, institutionnels, réglementaires, psychologiques, pédagogiques, sociologiques, etc.
  Il va de soi que les référentiels de certification, de même les programmes et contenus de formation, constituent de précieux indicateurs pour l'élaboration d'une épistémologie de l'accompagnement. Ils posent un cadre rationnel à l'accompagnement et proposent en cela une première épistémologie de l'accompagnement (Schön, 1996 b) qui considère la pratique comme résolution de problème déjà posé (*problem solving*). Une approche différente de cette épistémologie positiviste (Ibid.) vise à considérer la pratique plutôt comme une problématisation permanente de la situation (*problem setting*) et un ajustement constant entre les fins et les moyens, ce qui constituerait une démarche relevant d'une seconde épistémologie de l'agir professionnel (Ibid.). C'est vers cette seconde épistémologie que nous allons nous tourner en tentant de conjoindre les deux conceptions anthropologique et fonctionnelle que nous avons rencontrées.

3 - ... et à une conception professionnelle complexe

Dans nombre de situations dites d'accompagnement, et quel que soit le champ d'intervention, les compétences mises en œuvre par l'accompagnant ne correspondent pas uniquement à l'une ou l'autre des conceptions de l'accompagnement que nous venons d'établir. En effet, si l'on se place du coté de la complexité vécue de l'activité d'accompagnement, le regard est différent. Nous en avons recueilli maintes fois le témoignage lors de nos rencontres de tuteurs. Il est souvent question d'un « bricolage» (au sens noble du terme), d'un « ressenti de ce qu'il faut faire à ce moment là...», bref de ce que nous appellerons des savoirs d'action ou savoirs implicites, ou encore d'une pratique de la *métis* relevant de démarches abductives. Nous développerons largement cette dimension dans la partie IV. Pour l'instant, nous avons choisi d'illustrer notre propos par le témoignage de M. Roberge (2002) :

> « ...en tant que conseillère en orientation intervenant auprès d'adultes, j'ai besoin des divers modèles, approches et théories, qui m'aident à mieux comprendre l'adulte dans son cheminement, à mieux saisir sa relation au travail. Mais lorsque je rencontre un chercheur d'emploi, il me faut mettre en sourdine toutes ces connaissances pour faire place au mystère que représente l'autre[105]. A chaque rencontre il me faut aller au-delà des référents

[105] C'est nous qui soulignons

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

> et des concepts théoriques afin de découvrir la réalité de cet être qui, en toute confiance acceptera de partager avec moi un bout de sa route.
> Exercer mon métier d'accompagnateur ne me demande surtout pas de me départir de mes savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, ce qui ferait de moi une professionnelle « handicapée », privée de ses outils de travail. Cela exige de moi en revanche une rencontre continuelle avec l'unique de chacun et, oserai-je dire, une audace et un risque d'aller vers l'inconnu, à la rencontre, voire à la recherche, de la singularité de chaque parcours de vie. En cela l'accompagnement est un art ![106] Et quel art que celui qui demande, paradoxalement de connaître et de co-naître, c'est-à-dire de naître à chaque instant à l'inconnu de l'autre, s'enrichir de la connaissance acquise dans chaque démarche, puis à nouveau accepter de se dépouiller pour s'avancer simplement et aller à la rencontre du mystère de l'autre et de l'unique de son parcours et de sa demande » (Cf. Roberge in Education Permanente n° 153 p. 101)

La conception du professionnel de l'accompagnement relève bien d'une dialogique entre la conception anthropologique et la conception fonctionnelle que nous avons établies. Il n'existe pas de situation idéale-typique de telles conceptions. La complexité des compétences mises en œuvre dans la pratique d'accompagnement participe notamment des tensions vécues entre des postures qui relèvent de figures d'accompagnement différentes. Par exemple, la tension entre ce qui relève de la relation d'aide, au sens de Rogers (1967) et ce qui relève d'une relation de résolution de problème en extériorité à la personne. Il en est de même, pour la tension entre la directivité dans l'entretien qui supposerait une position « d'expert » de la part de l'accompagnant et la non directivité qui exclut de la part de l'accompagnant une relation d'autorité, tout en ayant conscience qu'il ne peut pas se départir de son expertise.
Nous serons amenés à conceptualiser ces paradoxes inhérents à la pratique de l'accompagnement dès lors que nous aurons restreint notre cadre de recherche à l'accompagnement en formation professionnelle (partie II). La complexité de la relation duale de l'accompagnement sera alors modélisable en prenant en compte les cadres, les finalités et les temporalités de l'action située.

Ainsi, développer une épistémologie de l'accompagnement semble relever d'une tâche impossible. Que l'on s'inscrive dans une conception plutôt anthropologique ou plutôt fonctionnelle, la pratique peut relever d'un art, d'un don, d'une aptitude naturelle, d'un charisme mais aussi de compétences agies en conscience et de processus peu programmables car le plus souvent contingents. Cette pratique elle-même semble produire un champ de savoirs spécifiques à chaque situation.
La problématique porte ici sur la nature des savoirs convoqués … et/ou prescrits ....et/ou requis ...et/ou agis ...dans la pratique d'accompagnement et corrélativement sur l'existence d'un consensus éventuel sur des savoirs reconnus, *a minima*, dans l'accompagnement
Elle porte aussi sur la production de ces savoirs. La question est alors de comprendre comment les accompagnants produisent ces savoirs contingents à chaque situation, mais aussi comment ils convoquent d'autres savoirs construits « en formation » pour les tisser aux savoirs construits dans la pratique, *hic et nunc*.[107]
Pour conclure provisoirement sur les savoirs requis dans les pratiques d'accompagnement, nous dirons qu'ils relèvent certainement de deux ordres :

---

[106] Ce qui abonde la thèse de Le Bouëdec
[107] Cette problématique **de la construction des compétences des accompagnants** fait aussi l'objet du chapitre III de la deuxième partie mais limité à la Formation Professionnelle **:** quelle formation, pour quels savoirs ? Vers une formation expérientielle accompagnée …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- d'une part ce que nous appellerons *des manières d'être à l'autre*, constitutives de la relation vécue, qui relèvent de qualités ou d'aptitudes personnelles et d'un apprentissage par l'expérience c'est-à-dire par des liens construits entre pratique vécue et reculs réflexifs sur cette pratique, analyse de pratique collective ou supervision individuelle, et aussi d'une conceptualisation dans l'action (Pastré, 1999)
- d'autre part des savoirs théoriques et méthodologiques qui s'apprennent en formation, parce qu'au contraire des précédents savoirs, ceux-ci sont enseignables.

Rappelons que dans cette première partie de notre thèse, notre intention est de camper l'accompagnement de façon non spécifique, de nous confronter aux travaux existants dans ce champ en les mettant en résonance avec nos savoirs théoriques et surtout expérientiels. Notre lecture n'est donc pas neutre. C'est pourquoi nous nous autorisons à problématiser les éléments théoriques et les témoignages que nous rencontrons. Ce faisant nous tentons d'approfondir notre compréhension des jeux et enjeux de l'accompagnement. Après avoir questionné la dimension épistémique, il nous semble pertinent de poser maintenant un regard herméneutique[108] sur l'accompagnement pour en comprendre le sens.

II - Sens et signification de l'accompagnement

Une double recherche de sens

Il s'agit pour nous de comprendre les processus de production de sens chez l'apprenant en lien avec l'accompagnement. Cette recherche du **sens construit par les acteurs** s'inscrit dans une approche qualitative, voire phénoménologique de l'accompagnement[109]que nous développerons dès que nous aborderons plus spécifiquement l'accompagnement en formation professionnelle. Par ailleurs, nous sommes aussi amené à comprendre le sens assigné à l'accompagnement en tant que « fait social ». C'est ce que nous nous proposons de mener maintenant. Nous retiendrons trois pistes de recherche, à savoir une dimension sémantique, une dimension fonctionnelle et une dimension anthropologique.

1 - D'une approche sémantique impossible ...

Une recherche étymologique ne nous avance pas beaucoup dans la compréhension du sens de l'accompagnement aujourd'hui[110]. Pour être exact, il faudrait plutôt parler d'une recherche de signification (Rastier, 2000). En effet, la signification du mot n'est pas le sens que chacun lui donne.
Au sens propre, il s'agit de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Le Robert). Ce processus dynamisant trois logiques : spatiale, relationnelle et temporelle est alors à prendre aux (nombreux) sens figurés.
Le recours fréquent à des usages métaphoriques du langage courant ne nous avance pas beaucoup non plus. Au contraire, il limite les possibilités de conceptualisation. En effet, s'il a momentanément une vertu pédagogique dès lors qu'il sollicite des images, il constitue une faiblesse scientifique par la facilité trompeuse qu'il a d'imposer un modèle de pensée, une vision de l'accompagnement qui risque de devenir stéréotypée et non productive de sens. Par

[108] L'herméneutique non pas au sens religieux mais comme science de l'interprétation.
[109] Nous renvoyons le lecteur à l'introduction générale ainsi qu'au premier chapitre de la partie IV
[110] Paul (2004)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

exemple il est fréquent de dire que l'accompagnant est devant, à coté, derrière, au dessus de l'accompagné pour parler des postures d'accompagnement.

Pour aller dans le même sens, reconnaissons avec le sémanticien Alfred Korsybski (1963) qu' « une carte n'est pas le territoire et que les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent ». L'approche sémantique est ici impuissante à nous aider à conceptualiser l'accompagnement si ce n'est à nous ramener aux trois concepts de relation, d'espace et de temps, ou à nous renvoyer à une foule de notions spécifiques, plus ou moins proches : guider, suivre, conduire, diriger, escorter, conseiller, protéger, orienter, aider, soutenir, prendre soin, sur-veiller, veiller sur, encourager, faciliter, etc. qui ne donnent pourtant pas accès au sens de l'accompagnement. C'est pourquoi nous dirons volontiers avec Boutinet (2005) que l'accompagnement est un « concept sémantiquement flottant » qui relie de façon particulière et située certaines des notions spécifiques que nous avons évoquées.

2 - ... à une approche fonctionnelle

D'un point de vue sociétal ou institutionnel, l'accompagnement prend le sens qu'on lui donne dans un champ conceptuel donné : l'éducation, la formation professionnelle, l'intervention sanitaire ou sociale, l'intervention en entreprise, le sport, etc. L'accompagnement y recouvre en fait des activités que l'on pourrait facilement désigner par d'autres termes : l'évaluation formative, l'entretien d'explicitation, le soutien scolaire, le tutorat, l'entretien social, le groupe de parole, l'analyse de pratique, l'entraînement, etc. Ainsi, accompagner revêt **une fonction** statutaire comme enseigner, guider, conduire, soigner, évaluer ou établir une relation contractuelle avec l'autre, voire animer au sens de réguler la production d'un groupe et d'en réguler les phénomènes dynamiques (Le Boudec, 2002). L'accompagnement relève alors d'une fonction d'autorité, délivrée par une institution, en référence à des valeurs et pour des finalités affichées[111].
C'est dire que l'approche fonctionnelle ne nous aide pas à circonscrire un seul sens pour l'accompagnement. Au contraire, elle nous invite à concevoir l'accompagnement comme une **action** nécessairement située, liée à un contexte institutionnel et sans doute aussi politique, social, économique. Dans cette approche, il semble que le sens de l'accompagnement réfère moins au vécu des acteurs qu'aux conditions de mise en œuvre des pratiques et aux effets attendus. Les enjeux plus sociétaux et diachroniques de l'accompagnement y relèvent des politiques sociales, des politiques de formation, des politiques de santé. Ils relèvent aussi de l'évolution des dispositifs de prise en charge de la personne (formation, soin, emploi, etc.,) c'est-à-dire celui de l'évolution des institutions dans les nouveaux rapports au savoir, les nouvelles formes d'accès aux soins, à l'aide sociale, etc.[112] C'est à ce titre que l'accompagnement, comme fonction plus ou moins nouvelle, prend son sens.

3 - ... et à une approche anthropologique

Nous pensons avec Pineau (1998), Le Bouëdec (2001), Boutinet (2007), à une approche qui dépasserait les contingences socio-économiques et fonctionnelles de notre époque postmoderne et qui placerait l'accompagnement comme une des valeurs princeps dans le développement de l'homme dans notre culture. L'approche anthropologique devrait nous

[111] Diriger, suivre, animer s'opposent alors à accompagner pour cet auteur.
[112] L'accompagnement serait alors conçu comme contrepartie à l'injonction, à l'autonomie et au développement personnel des années 70 ou à la démarche à projet tous azimuts (Boutinet, 2007).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

permettre de comprendre, sinon d'identifier, le(s) rôle(s) que joue(nt) l'accompagnement dans notre culture actuelle et de comprendre comment les personnes accompagnées vivent[113] la relation inter personnelle. Le recours à la démarche anthropologique devrait ainsi permettre de valoriser l'accès à un sens unificateur de l'accompagnement.[114]
Or, paradoxalement, nous ne pouvons avoir, éventuellement, accès à ce sens universel que par le recueil et la compréhension de ce que vit chaque personne accompagnée[115].
Nous devons, en effet, nous intéresser à ce que vivent l'accompagnant et la personne accompagnée, pour imaginer le sens que prend *cet art de mouvements solidaires* (Pineau, 1998) dans une conception anthropologique de la relation d'être humain à être humain. Nous avons vu que l'accompagnement comporterait pour Le Bouëdec (2002) trois processus indissociables : accueillir et écouter l'autre ; l'aider à discerner et à délibérer ; cheminer avec sollicitude à ses cotés. Pour l'auteur (2001), on retrouverait ces processus d'accompagnement dans des situations extrêmes où la personne est habitée par l'angoisse ou le désespoir ; des situations de crise et de rupture où la personne vit un doute existentiel au point de ne plus savoir quoi penser ni quoi faire ou croire ; des situations existentielles de développement crucial.
Dans cette approche, le sens de l'accompagnement est nécessairement celui que construit la personne accompagnée ce qui sous-entend pour l'accompagnant une éthique requérant l'accord et l'engagement des deux partenaires. C'est pourquoi pour Le Bouëdec, (2001) estime que dans une approche anthropologique, l'accompagnement ne peut jamais être médiatisé par l'argent, d'une façon ou d'une autre.[116] De ce point de vue, parler d'accompagnement dans l'approche fonctionnelle relèverait effectivement du paradoxe.
Ainsi, la conception axiologique et éthique de l'accompagnement humain, exhibe le sens fondamental de cet *art de la convivance* (Josso, 1998) qui ne peut exister sans une sollicitude réellement éprouvée.
L'approche anthropologique s'inscrit bien en contre point du sens fonctionnel que nous avons abordé plus haut.

4 - Conclusion : le sens de l'accompagnement

L'accompagnement apparaît donc comme une réalité complexe qui échappe d'une part à une définition sémantique c'est-à-dire à la possibilité (utopique) d'expliciter **la** signification au sens linguistique de Benveniste (1966) et de Rastier (2000) de l'accompagnement. Elle échappe d'autre part à une définition fonctionnelle unique. L'accompagnement en tant qu'objet de l'herméneutique se dérobe ainsi à une compréhension immédiate. Notre recherche de sens nous amène plutôt à relier paradoxalement une conception de l'accompagnement singulière, située à un niveau institutionnel et fonctionnel qui s'apparente à un cadre d'action, et une conception universelle, transversale, fondée sur une disposition humaine à être en relation avec autrui.
L'accompagnement signifie quelque chose de différent pour les acteurs, que seule la phénoménologie peut appréhender. Le sens de l'accompagnement est à chercher au niveau du

---

[113] « Vivent » aux sens bio-cognitif (Pineau, 1998), affectif, conatif, culturel.
[114] M. Paul (2004) développe une recherche approfondie sur les fondements traditionnels de l'accompagnement pour en comprendre le sens aujourd'hui. Ses travaux articulent trois corpus *autour de Homère et de l'Odyssée afin d'engager la question de l'initiatique, autour de Socrate et des œuvres de Platon afin d'explorer le modèle maïeutique, autour de Hippocrate afin d'y appréhender les caractéristiques d'un modèle thérapeutique.*
[115] Dans l'anthropologie culturelle, « …on accorde une très grande attention moins au fonctionnement des institutions qu'aux comportements des individus eux-mêmes, qui sont considérés comme des révélateurs de la culture à laquelle ils appartiennent » (F. Laplantine, 1995)
[116] Sur ce point le lecteur peut consulter P. Fustier (2000)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

vécu de la personne accompagnée, dans ses projets personnel et existentiel, mais aussi au niveau de l'accompagnant, dans ce qui le guide dans son accompagnement c'est-à-dire les conceptions qu'il a de son rôle, les motifs personnels, conscients et inconscients (son histoire, ses valeurs, les différents cadres[117] qui agissent sur son action)
Une approche clinique (Lani-bayle, 2007) vise ainsi la découverte du sens, ou des sens multiples, que contient la complexité des situations et des conduites d'accompagnement. Cette posture de recherche concerne les personnes accompagnées mais aussi les accompagnants. Cette démarche de recherche qui se situe au niveau des individus permet paradoxalement de penser, au niveau des collectivités, une possible reconstruction du lien social (Boutinet, 2002). Elle s'inscrit ainsi dans une recherche de modélisation pragmatique de l'accompagnement. C'est pourquoi nous terminerons notre travail de conceptualisation de l'accompagnement par une approche pragmatique en tant qu'elle « fonde la vérité sur le critère de son utilité ou de sa réussite » (Lapoujade, 2007). Nous chercherons donc à comprendre ainsi les enjeux de l'accompagnement et les conditions d'une pragmatique éthique.

III - Pragmatique et éthique de l'accompagnement

Cette partie termine à la fois ce chapitre et cette partie. Elle entre assez naturellement dans la continuité des quatre dimensions que nous avons abordées :

- une dimension sociologique qui situe l'accompagnement dans une genèse et un contexte d'évolution sociétale,
- une dimension praxéologique qui concerne les jeux et les pratiques de l'accompagnement,
- une dimension épistémologique qui cherche à montrer la complexité des savoirs convoqués selon les situations d'accompagnement,
- une dimension herméneutique qui cherche difficilement à cerner le sens *versus* la signification de l'accompagnement.

Dans cette partie la question du sens construit au niveau institutionnel (le sens projeté), ou au niveau des acteurs (le sens vécu), rejoint la question de l'éthique de l'accompagnement.

Cette dernière dimension pragmatique nous permettra de distinguer d'une part les enjeux humains, et d'autre part les enjeux institutionnels de l'accompagnement. Par ailleurs, nous considérons que la pragmatique de l'accompagnement s'intéresse aussi à son *utilisation*, c'est-à-dire aussi bien à ce qu'il produit qu'aux conditions axiologiques dans lesquelles il se développe. S'inscrire dans une conception pragmatique, c'est donc aussi interroger *le processus par lequel la vérité se construit* (Lapoujade, 2007 p. 62), et notamment la dimension éthique de cette pratique. [118]

1 - Les enjeux de l'accompagnement

Nous rappellerons que les enjeux pragmatiques de l'accompagnement relèvent d'abord de la personne accompagnée, même si l'accompagnant, l'institution qu'il représente et les différents niveaux de collectifs constituant la société sont indirectement concernés.

---

[117] Voir dans le chapitre II de cette première partie.
[118] Pour ce qui est de la dimension méthodologique, nous avons vu que l'accompagnement se rattachait plus à une théorie de l'action ou mieux qu'il contribuait à la spécifier (Boutinet, 2003).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les enjeux pour la personne accompagnée sont de trois natures :

- lui permettre de concevoir (problématiser) et de résoudre sa situation-problème, que celle-ci soit d'ordre professionnel et/ou personnel et/ou existentiel, c'est-à-dire de lui permettre d'y « voir plus clair »[119] dans sa vie (personnelle, professionnelle, existentielle[120]) et d'optimiser la réussite de ses projets individuels.

- diminuer sa souffrance psychique individuelle, que ce soit dans les domaines de la formation, de l'insertion sociale et professionnelle, de la santé physique et mentale, en situation de travail, dans la relation aux autres, etc. surtout à notre époque postmoderne[121] d'une plus grande vulnérabilité adulte (Boutinet, 2007).

- recouvrer ou développer une autonomie relative dans la gestion de son problème ou de sa situation (Pineau, 1998 p. 40)

Sans développer davantage, nous dirons que la question des enjeux de l'accompagnement fait sens dès lors qu'on la relie aux réflexions et aux questions sociologique, praxéologique[122], épistémologique, herméneutique que nous avons soulevées[123].
Il convient effectivement de concevoir la pragmatique de l'accompagnement dans l'interaction de ces dimensions, c'est-à-dire dans leur reliance dynamique et vivante au service de l'humain et de la société. Nous avançons ainsi que la pragmatique de l'accompagnement ne prend véritablement tout son sens qu'éclairée des valeurs personnelles et/ou professionnelles qui président à sa raison d'être. Nous pensons ainsi nécessaire de relier pragmatique et éthique de l'accompagnement dans une même réflexion.
Celle-ci s'organise autour de la notion de **reliance** (Morin, 2000) que nous posons comme principe organisateur de la pragmatique de l'accompagnement de l'humain, principe qu'il convient de fonder sur des **intentions** à exhiber.

2 - Pragmatique et éthique de la reliance

Le principe de reliance dans la pragmatique de l'accompagnement constitue pour nous un premier pas vers une conception complexe de l'accompagnement. Nous y reviendrons plus spécifiquement dans la partie III relative à l'accompagnement en Formation Professionnelle. Nous pouvons préciser ici, sans les développer, les principaux niveaux où s'exerce le principe de reliance :

- La reliance comme paradigme de l'accompagnement
    - Elle apparaît d'abord comme grand principe de conception et d'action qui préside à l'activité d'accompagnement. Elle s'apparente ainsi à un principe paradigmatique et éthique d'action : il s'agit pour l'accompagnant de « relier

---

[119] Cette expression métaphorique est fréquemment utilisée par les personnes que nous avons rencontrées. Dans la partie III nous dirons qu'il s'agit de production de sens chez l'apprenant.
[120] La fonction accompagnement dans les traditions spirituelles Pineau (1998) chapitres 12, 13 et 14
[121] Cf. A. Touraine (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard
[122] Nous avons posé notre investigation sur l'accompagnement autour de cinq dimensions de recherche et de questionnement. Celles-ci constituent un modèle qui nous semble opératoire pour tenter de rendre intelligibles les pratiques d'accompagnement. Ce sont, sans qu'il faille y voir une hiérarchie, les dimensions : des cadres de l'accompagnement, des finalités de l'accompagnement, des acteurs de l'accompagnement en relation, des temporalités des actions et des stratégies d'acteurs
[123] Pour mémoire, il s'est agi de problématiser respectivement la place et le rôle de l'accompagnement dans la société postmoderne, les jeux et pratiques d'accompagnement, les savoirs convoqués et produits dans l'accompagnement, les différents sens et significations donnés à l'accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les choses[124]», d'instaurer des rapports dialogiques producteurs de sens pour comprendre *(cum prehendere, prendre ensemble, inclusiveness*) plutôt que de « séparer les choses » pour les analyser.[125]

- La reliance comme moyen de l'accompagnement :
  - moyen de (re-)socialisation de la personne accompagnée : reliance entre individuel / collectif. Cette dialogique soulève la problématique posée par Dubet (2002 p. 15) « Peut-on fonder les relations sociales sur les seuls projets des individus et sur les seuls contrats qu'ils passent plus ou moins librement ? Surtout on peut craindre que le déclin du programme institutionnel n'ouvre l'espace qu'à une morale de vainqueur, car, si chacun se construit comme il l'entend à travers une autoréférence éthique et des ressources inégalement distribuées, plus rien ne peut « assurer » les individus en les ancrant dans des rôles et des cultures ».
    Dubet (2002), avance que « nous sommes entrés dans les années de la liberté et de l'obligation d'être libre qui accompagnent le déclin du programme institutionnel ».
    De ce point de vue nous avançons que l'accompagnement participe dialogiquement à une restauration des liens sociaux par un travail sur l'individu.[126]

  - Moyen d'autonomisation et d'individuation de la personne : reliance paradoxale entre autonomie et besoin de l'autre, dialogique inhérente à l'accompagnement : une présence qui vise à se rendre inutile (Pineau, 1998 p. 40)

- la reliance comme principe d'action chez les acteurs :
  - reliance chez l'accompagnant entre des processus vécus de conception, de construction, de conduite, et d'évaluation de l'accompagnement. Ces processus sont à considérer non pas de façon séquentielle mais reliés dans le temps de façon complexe. De même, nous situons chez l'accompagnant une reliance éthique entre les valeurs qu'il arbore en conscience, la posture d'accompagnement qu'il adopte et le choix et l'utilisation des outils[127].

  - reliance chez l'accompagné conçue comme une cohésion visée des processus internes chez la personne accompagnée. Cette reliance constitue une finalité pragmatique et éthique de l'accompagnement dès lors qu'elle se traduit par une **émergence de sens** chez la personne.

---

[124] « Relier et séparer les choses ». Ces expressions familières renvoient aux activités de l'accompagnant qui cherche à entendre la personne, à la comprendre dans son histoire, sa situation, son projet, sa demande, ses besoins, etc. Il recueille des données qu'il conçoit en interaction pour construire le sens de son accompagnement.

[125] Cf. Morin (2000) et l'éthique de la reliance (2004) dans le vivant.

[126] Le travail **sur** l'individu chez Dubet correspond à ce que nous appelons le travail **avec** la personne

[127] Que penser alors d'une formation de tuteurs qui consisterait à les instrumentaliser ? (Cf. Ott, 2003)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 - Pragmatique, éthique et valeurs

Les valeurs personnelles et/ou professionnelles qui éclairent la pragmatique de l'accompagnement s'apparentent à la mise en œuvre effective de trois préoccupations et questionnements éthiques : « ce qu'il vaut de faire ? » c'est-à-dire l'éthique de la posture d'accompagnement, « pour qui ? » c'est-à-dire la prise en compte de l'accompagné en tant que personne (Rogers, 1967) dans la relation d'accompagnement et « à quelle(s) fin (s)? » c'est-à-dire le sens que l'accompagnant accorde à sa mission.

3.1 - Une éthique de la posture d'accompagnement

L'éthique de la posture d'accompagnement émerge de la dialogique d'une posture institutionnelle et d'une posture personnelle de l'accompagnant. La pragmatique de l'accompagnement met en tension une fonction statutaire référée aux finalités et aux valeurs de l'institution de l'accompagnant et un accompagnement de type personnel qui habilite toujours une décision éthique. Ce qu'il vaut de faire relève alors de la tension entre des valeurs personnelles et des valeurs professionnelles de l'accompagnement. Dans l'éthique, les principes axiologiques sont confrontés aux principes de réalité et à la récurrente problématique des postures : posture symbolique et métaphorique que l'on peut s'amuser à filer ... mais qui mène où ? : comment se tenir, devant, derrière, à coté, au dessus de la personne accompagnée ? Posture psychologique, vécue comme la tension entre une manière d'être auprès de la personne et le rôle social à assumer, posture relationnelle conçue oscillante entre des attitudes extrêmes d'écoute compréhensive et de direction.
Ainsi, Roberge (2002 p. 108) témoigne qu' « exercer le métier d'accompagnatrice ou accompagner dans différents métiers passe essentiellement par mes choix de valeurs, la qualité de ma présence et mon éthique en tant que professionnelle, lorsque je choisis de me placer dans une position relationnelle favorisant la relation d'être et que je décide de mettre au cœur de ma pratique la relation qui aide. »
Force est de constater que si la réflexion sur la qualité de l'accompagnement pose bien la question de la qualification des accompagnants, elle pose aussi celle de la préoccupation d'une éthique professionnelle dans le choix des registres, des techniques et stratégies d'accompagnement[128]. La question est de savoir comment faire ce qui est juste et bon pour la personne en situation, ce qui vise *le mieux être des personnes* (Bourgeaut, 2002). C'est aussi se demander où sont les limites éthiques de la relation intersubjective dans l'accompagnement ? L'éthique doit de se faire interrogation permanente et débat. Il n'est pas étonnant que les mots-clés de l'éthique aient été : interrogation, discussion et débat, responsabilité (ibid. p. 223), voire *délibération personnelle* au sens de Lhotellier (2001). Au total, nous pensons avec Beauvais (2004) qu'une vigilance éthique agit les principes de responsabilité, de retenue et de doute dans le travail sur[129] autrui et dans l'accompagnement en particulier.

Nous n'oublions pas que la responsabilité dans l'accompagnement se joue aussi au niveau institutionnel. Ainsi cette préoccupation éthique personnelle chez l'accompagnant, se double parfois dangereusement d'une instrumentation de l'éthique dès lors qu'elle s'inscrit dans les politiques et dans les directives institutionnelles. Elle risque alors de devenir instrumentalisée et instrument de contrôle et de gestion, ce qui risque d'étouffer paradoxalement une conscience éthique chez l'accompagnant.

---

[128] Cf. Chapitre II
[129] Travail « sur » autrui au sens de F. Dubet (2002)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Sur la question de la responsabilité Beauvais (2006), s'adossant à la pensée de Lévinas (1982), avance que *l'accompagnant est responsable de la responsabilité de la personne accompagnée*. Il faut comprendre qu'il s'agit pour l'accompagnant de veiller à ce que la responsabilité de la personne puisse s'épanouir et s'affirmer … « en agissant de manière à favoriser la co-élucidation et la co-construction du cadre de l'accompagnement, la conscientisation et la prise en projet[130], la co-élucidation des multiples temporalités » il s'agit aussi de « créer autour de [la personne] suffisamment de désordre pour qu'[elle] hésite, abandonne ses assurances et certitudes et accueille en [elle] le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre destin »
Cette responsabilité induit, en miroir, chez l'accompagnant, la question du doute qui est de « **se** penser, de **se** réfléchir, de **se** réévaluer, de **se** mettre constamment en questions » (Ibid.) notamment chaque fois qu'il s'agit de savoir quand et comment il faut adopter une posture plus directive. L'éthique de la posture se situe alors dans la tension dialectique entre un principe de retenue et un principe de « devoir d'ingérence ».

Au total, nous constatons qu'une réflexion sur l'éthique de l'accompagnement rencontre une finalité humaine qui concerne en même temps le niveau singulier de l'autonomie de l'individu accompagné en tant que personne et celui plus politique de la société à construire. Le « retour de l'éthique » se développe donc à ces deux niveaux: celui d'une pratique individuelle de l'accompagnement et celui plus sociétal de l'ingénierie de l'accompagnement.

3.2 - Une éthique de la relation d'accompagnement

La considération globale de « la personne » accompagnée (Rogers, 1967) nécessite, pour l'accompagnant, un questionnement éthique sur sa pratique relationnelle d'accompagnement dès lors qu'il s'agit d'accepter la personne accompagnée dans son unicité et sa singularité, dans ses projets, dans ses propres choix et qu'il s'agit ainsi de l'accompagner dans le respect de son autonomie, de ses droits, de ses décisions et de ses désirs d'action. Pour autant, la relation d'accompagnement concerne bien des personnes ; elle les met en cause dans tout leur être et donc aussi dans leur affectivité. Cela signifie que les problématiques de l'éthique dans la relation relèvent ici essentiellement de la distance affective à respecter entre l'accompagnant et la personne accompagnée. En effet, nous pensons, avec Beauvais (2006, p. 173) que « celui qui opte pour une démarche d'accompagnement opte également pour une conception de l'Homme en tant que Sujet Autonome Responsable Projectif. » Autrement dit, la prise en compte de l'accompagné en tant que personne relève bien d'une éthique de la compréhension dont l'empathie d'une part, et la retenue d'autre part sont probablement les plus grands traits qualitatifs (Clénet, 2006 p. 118). Toutefois, le risque d'un manque de retenue apparaitrait si la relation affective prenait le pas sur la relation professionnelle. Il incombe donc au professionnel de l'accompagnement d'adopter une vigilance éthique dans la relation afin que celle-ci ne subisse pas de dérive dont le professionnel seul pourrait être tenu pour responsable.

[130] Cf. Liiceanu G. (1994)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.3 - Une éthique des finalités de l'accompagnement

L'accompagnement trouve-t-il en lui-même sa propre finalité ou est-il un moyen pour atteindre d'autres fins ? Ou encore est-il, comme toute chose, fin et moyen pour atteindre d'autres fins ? se demande M.-J. Avenier (2000 p. 154).
Que ce soit dans des dispositifs d'insertion, d'orientation, de formation, de soin, etc., l'éthique de l'accompagnement varie selon les conceptions de l'Homme qu'elle recouvre et les principes d'action qui guident l'accompagnant. Si l'on fait référence à la morale kantienne de la personne[131], à la psychologie humaniste de Rogers (1967) et au personnalisme d'Emanuel Mounier (1949), l'Homme en tant que *personne* est une fin en soi. Il possède une valeur absolue sans comparaison et non point une valeur relative comme les autres objets du monde. Nous le concevons sujet responsable de *ses* projets, confiant dans *son* jugement, conscient de *son* pouvoir, un Homme autonome, producteur de *ses* propres lois. Mais il reste aussi un Homme faillible et fragile qui peut nécessiter un accompagnement personnalisé et parfois même de l'aide, du conseil voire de l'expertise et de la direction.
Cet Homme réflexif, responsable de lui-même qui chemine vers une autonomie de décision, peut en même temps, aujourd'hui plus qu'hier, courir un risque d'isolement ou de responsabilisation vécue comme une souffrance.[132]Par exemple, Dubet (2002) montre clairement que « le déclin du programme institutionnel fait émerger de nouvelles figures de la domination et du contrôle ».

Une éthique des finalités suppose ainsi une prise de conscience formalisante de l'accompagnement comme processus de formation de liens vitaux, pris entre solidarité humaine et professionnalisation (Pineau, 2002). Elle incite à la vigilance sur le sens (signification et direction) des finalités de l'accompagnement, celles-ci risquant de se montrer contre-productives pour la personne. Cela a été le cas, par exemple, des démarches à projets, personnelles et institutionnelles, dénoncées par Boutinet (2002, p. 245) quand il parle de « **grave erreur d'appréciation** : nous pensions que l'incitation au projet allait donner consistance et stabilité à des identités mal arrimées, et donc conforter des autonomies parfois menacées, parfois ébranlées. C'est bien tout le contraire que l'injonction au projet a produit ».
Nous pensons ainsi que le paradigme de l'accompagnement qui promeut aujourd'hui une relation partenariale finalisée par les concepts de (re)-socialisation, d'autonomisation et d'individualisation nécessite de façon impérieuse une réflexion pragmatique et éthique reliée.

Le discours éthique sur l'accompagnement implique la conscience claire d'une certaine conception de l'Homme et des finalités qui président à l'action d'accompagner. Les valeurs sont celles de la responsabilité, de la retenue, du respect de la personne dans ses projets. Les principes d'action afférents à ces valeurs sont ceux d'une relation partenariale visant une autonomie progressive de la personne. Ils s'accompagnent d'une vigilance constante sur les risques d'une injonction au projet et d'une relation d'autorité dans le contrôle. La non-ingérence au prétexte d'autonomie de la personne ne relève pas toujours d'une éthique de l'accompagnement, aussi bien au titre de la relation que des finalités. Elle risque au contraire

---

[131] « Les êtres raisonnables sont appelés *personnes*, parce que leur nature même en fait des fins en soi, c'est-à-dire quelque chose qui ne peut pas être employé simplement comme moyen, quelque chose qui, par conséquent, met une limite à la faculté de chacun d'agir à son gré…Les êtres raisonnables ne sont donc pas des fins simplement subjectives, dont l'existence, effet de notre activité, n'a de valeur que *pour nous* ; ce sont des *fins objectives*, c'est-à-dire des choses dont l'existence est une fin en soi même, et même un fin telle qu'on ne peut la remplacer par aucune autre à laquelle celle-ci servirait simplement de moyen » E. Kant (1785), *Fondements de la métaphysique des mœurs*,
[132] Cf. notre approche sociologique de l'accompagnement en début de ce chapitre

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de générer des effets contraires aux finalités visées. En définive, le principe éthique de l'accompagnement relève d'une conscience professionnelle qui dicte à chacun ce qu'il convient de faire[133], en conscience, selon les situations.

IV - Conclusion du chapitre III : l'accompagnement un art des mouvements solidaires ?

Sur les dimensions épistémique, herméneutique, pragmatique et éthique de l'accompagnement, nous retiendrons que s'il existe des savoirs enseignables pour agir l'accompagnement (nous en trouverons des traces tangibles dans la partie IV), si ces savoirs attestent d'une légitimité professionnelle de l'accompagnement (notamment dans ce que nous avons appelé une conception fonctionnelle d'essence positiviste), ils ne permettent pas d'être à la hauteur des enjeux anthropologiques et éthiques de l'accompagnement humain notamment dans les contextes difficiles que nous avons évoqués au chapitre I et au regard des problématiques nombreuses formulées au chapitre II.

L'essentiel des savoirs investis dans l'action semble issu du vécu expérientiel lui-même, dans l'action, au contact de l'humain. Il s'agit bien de savoirs pour comprendre et non pas de savoirs pour appliquer. Comprendre chaque situation vivante, savoir adapter la posture qui convient. Comprendre pour réussir et réussir pour comprendre (Piaget, 1974) et pour construire des savoirs actionnables (Schön, 1983), des savoirs implicites, des savoirs d'action. L'expression de G. Pineau (1998) « Cet art des mouvements solidaires » exprime à merveille l'indicible complexité des pratiques d'accompagnement vécues et rend palpable ce que nous essayons de désigner pauvrement en parlant de savoirs et de compétences[134].

Nous retiendrons enfin la complexité des savoirs agis, complexité des situations toujours en changement dont le sens (celui construit par l'apprenant) échappe à l'accompagnant, complexité de la reliance que nous avons posée comme principe paradigmatique et axiologique de l'accompagnement et comme principe pragmatique d'action de la relation intra et inter personnelle, complexité enfin pour l'accompagnant d'agir en conscience dans une double éthique professionnelle et personnelle.

[133] Ce qui est juste et bon de faire pour la personne accompagnée
[134] Le terme aptitude laisse trop à penser à un don.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Premier point d'étape dans notre recherche : Diversité, complexité, paradoxes

Si nous voulons resituer le sens de cette première partie dans l'architecture de la thèse, nous rappellerons qu'il s'agit pour nous de prendre le temps d'affiner notre propre conceptualisation de l'accompagnement de l'humain avant d'envisager le travail de recherche sur l'accompagnement spécifié par la formation professionnelle.
Nous pensons en effet qu'une recherche sur l'accompagnement en formation professionnelle s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'accompagnement de l'humain quelles que soient les finalités. Nous voulons signifier par là que notre conception de l'accompagnement est fondamentalement humaniste et qu'elle considère l'apprenant dans sa globalité d'être humain se formant et inscrit dans une dynamique sociétale en mutation. C'est dire qu'il était important dans notre recherche de ne pas réduire tout de suite l'accompagnement à sa seule finalité de la formation professionnelle.
Cette partie nous a donc permis d'appréhender le champ de réflexions et de questions actuelles sur l'accompagnement. Elle a amené le praticien-chercheur à confronter ses connaissances[135] expérientielles avec les conceptions d'auteurs ayant publiés sur le domaine et notamment avec les travaux de recherches actuels.
Quels sont alors les constats et les grands enseignements que nous tirons de cette re-conceptualisation de l'objet de recherche ? Quelles sont les problématiques qui potentialisent la recherche à venir ?

I - Un regard réflexif sur notre parcours

Notre cheminement nous a d'abord amené à situer l'émergence de l'accompagnement dans un contexte de mutation sociétale. Ce constat largement partagé par les auteurs souligne pour nous l'impérieuse nécessité de placer le sujet humain au centre de nos recherches. Nous avons ainsi tenu à terminer cette première partie par la réflexion sur l'éthique de l'accompagnement. Nous montrons ainsi que notre travail de conceptualisation prend sens (signification et direction) et valeur dans la finalité d'une conception humaniste de l'accompagnement.
En cherchant à connaître ou à (re)-connaître l'accompagnement, nous avons évité le piège de la définition pour nous intéresser plutôt aux pratiques existantes souvent réfléchies. Celles-ci sont tellement diverses et toujours en évolution que nous avons failli tomber dans le piège tendu des divers regroupements proposés. À ce débat sur les typologies s'en ajoute deux autres récurrents, celui des postures tenues et/ou à tenir et celui des compétences mises en œuvres. Nous avons dépassé ces débats qui travaillent le champ de l'accompagnement pour

[135] « Connaissance » au sens de J. Legroux (1981)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

concevoir un modèle dynamique des formes d'accompagnement et opéré ainsi un premier pas vers une conception complexe de l'accompagnement.
Nous avons ensuite poursuivi nos investigations théoriques en nous penchant sur la question des savoirs, du sens, des enjeux, et de la conscience professionnelle.
Ce qui nous apparait clairement, c'est que ce travail de confrontation des différentes sources théoriques et de nos propres savoirs théoriques et expérientiels, nous a permis de re-conceptualiser l'accompagnement de manière que nous pressentons féconde dans notre parcours de recherche.

II - Les constats de la recherche dans cette première partie

1 - Le constat d'une définition de l'accompagnement définitivement impossible à trouver…

La tentation est grande de dire « cette posture là, c'est de l'accompagnement » et les autres sont des impostures[136]. Le Bouëdec (2004) pourtant distingue ce qui est accompagnement et ce qui ne l'est pas, notamment en réactualisant[137] les termes et notions employés naguère : le suivi ou la supervision, le conseil, la direction ou la guidance (Boutinet, 2005) et les termes propres au travail social et à la thérapie.
Autrement dit, l'accompagnement accepte un double sens : il est aujourd'hui un terme générique qui recouvre d'une part de nombreuses occurrences de sens, dont celles employées jadis, et d'autre part la désignation d'une posture spécifique auprès d'une personne.[138]
L'accompagnement semble évoluer ainsi vers une métiérisation[139] voire une professionnalisation, c'est-à-dire vers des métiers identifiés comme le coaching, le conseil, la thérapie, etc. Il reste cependant identifié comme une fonction (ou une mission) professionnelle, d'encadrement méthodologique, de guidance mémoire, d'accompagnement pédagogique, de soutien scolaire, de référent terrain, de tuteur en entreprise, etc. Reconnaissons qu'il procède aussi (et encore) du don de soi dans des fonctions bénévoles et de l'accompagnement informel.

2 - Le constat de plusieurs niveaux de signification de l'accompagnement

Pour clarifier notre pensée et le champ de réflexion proposé que nous avons pu appréhender, nous avons placé l'accompagnement (la notion et le mot) à plusieurs niveaux de signification :

2.1 - Comment il est organisé

Au niveau institutionnel, l'accompagnement, s'apparente à une fonction dans un dispositif, par exemple la fonction accompagnement dans un dispositif de formation. On désigne alors

---

[136] Avouons que telle était un peu notre état d'esprit au début de nos recherches : rencontrer des auteurs qui allaient nous apporter (enfin) des éléments rassurants, pout tout dire des certitudes, sur la fonction accompagnement. Rappelons au lecteur que nous ne cherchons plus à définir l'accompagnement mais à en comprendre les effets supposés et potentiels et à modéliser le processus vécu par les acteurs
[137] Ces termes sont apparemment menacés d'emploi par le terme générique d'accompagnement, même si les postures sont différentes.
[138] Pourquoi appeler accompagnement ce qui s'appelait autrement il n'y a pas si longtemps ? Peut-être que ce n'est plus la même chose ? (Paul p. 50 et 51)
[139] Il appartiendrait à ce qu'on appelle les métiers émergents.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'accompagnement comme un artefact conçu, construit, organisé dans des formes programmées et prescrites pour des finalités annoncées.

2.2 - Comment il est vécu

L'accompagnement au niveau des acteurs engagés dans l'action peut être conçu comme un jeu de processus inter-personnels vécus, plus ou moins co-conduits, co-construits et co-conçus[140] par les accompagnants et les personnes accompagnées.
Au niveau des personnes accompagnées, l'accompagnement est susceptible de générer une reliance intra-personnelle ou intra subjective et des processus internes émergents producteurs de sens et de nouvelles formes[141] chez la personne.

3 - Le constat d'enjeux individuels et sociétaux liés

Il convient sans doute de comprendre le développement de l'accompagnement dans une double légitimation ou finalité (les deux étant liées dans le même geste d'accompagnement): d'une part à un niveau individuel de socialisation (au sens du programme institutionnel en déclin (Dubet, 2000) et d'autre part à un niveau politique de construction sociale dans le sens de relier les personnes et ainsi construire le lien social. Au niveau des collectivités, l'accompagnement individuel actionne des processus émergents de remédiation induite au délitement du lien social. Le traitement dialectique de la tension existentielle individu/société semble bien au cœur de l'un et de l'autre, de l'un par l'autre (Pineau, 1998). Sur ce niveau, il ne s'agit pas pour nous de camper une société en mutation pour légitimer l'accompagnement. Il est certain que nous constatons avec Boutinet (2007) que « les pratiques d'accompagnement, telles qu'elles se déploient présentement apparaissent bien comme un signe de leur temps. » Nous sommes conscients du paradoxe de l'existence actuelle de pratiques d'accompagnement ancestrales. Nous y voyons plus prudemment pour l'instant, avec Dubet (2000), une corrélation qu'une relation de cause à effet.[142]

4 - Le constat d'une diversité de formes d'accompagnement

Opérer une distinction entre l'accompagnement programmé, celui mis en œuvre et celui vécu par les acteurs constitue une première façon de constater une diversité des formes d'accompagnement. Au delà, la distinction s'impose :

- selon les domaines d'intervention (social, formation, insertion, soins, etc.) et selon les finalités,
- selon les valeurs institutionnelles et/ ou personnelles,
- selon les environnements temporo-spatio-formels,
- selon les accompagnants,
- selon les accompagnés,
- selon les moments de l'accompagnement dans le parcours.

---

[140] Le préfixe co- du latin cum- (avec) signifie que les processus sont agis dans l'interaction entre les acteurs. Il ne dit pas que ce qui est construit, conduit et conçu recouvre la même réalité chez les uns et les autres.
[141] Nous serons amenés dans le chapitre IV à expliciter ce que nous entendons par les formes susceptibles d'être produites par la Fonction Accompagnement.
[142] Par exemple, en ce qui concerne plus particulièrement la formation professionnelle, nous pourrions avancer aussi que l'accompagnement peut se légitimer par une évolution des modèles de formation (notamment des modèles relevant de la pédagogie active), du développement des théories socioconstructivistes, du développement d'une logique de compétence, etc. … et pas seulement de la plus grande fragilité de l'adulte.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

5 - Le constat d'une posture d'accompagnement perçue comme complexe

Une tentation fréquente est de conférer une posture particulière à l'accompagnant selon les types d'accompagnement. En fait, nous devons reconnaitre que les postures peuvent changer au cours d'une même situation, même si l'accompagnement recouvre aussi, pour certains auteurs, une posture transversale de dimension anthropologique.
La complexité actuelle des situations d'accompagnement justifie aussi la diversité des postures. Les personnes rencontrent et cumulent parfois des problèmes de santé (physiques et psychologiques), des problèmes économiques (chômage, revenus), des problèmes sociaux (insertion, intégration), des problèmes familiaux (familles monoparentales, recomposées), des problèmes existentiels (sens de la vie, image de soi, absence de projet). L'accompagnement qui relevait jadis des philosophies et des pratiques de l'assistance sanitaire ou sociale et du développement éducatif ou personnel s'en trouve aujourd'hui certainement plus délicat et exige de jouer sur différents *registres* d'accompagnement et d'adopter des postures et des *stratégies* différenciées.

6 - Le constat d'une modélisation possible de l'accompagnement autour de cinq points fixes

Ceux-ci organisent toute situation d'accompagnement et ouvrent chacun sur des problématiques. La mise en réflexion de ces éléments incontournables nous à permis d'appréhender des problématiques communes à toutes situations d'accompagnement.
Nous y voyons un terreau à cultiver pour l'accompagnement spécifique en formation professionnelle.

7 - Le constat de la complexité des compétences développées dans l'accompagnement

Nous faisons le constat de la complexité de la construction de ces compétences ou plutôt, comme nous le verrons dans la partie II, la complexité des conditions d'émergence de ces compétences en situation, compétences que nous concevons comme des constructions de réponses qui conviennent aux situations d'accompagnement[143]. C'est pour cette raison que nous parlons de compétences *développée*s, c'est-à-dire conçues et produites en situation plutôt que de compétences *convoquées*.

8 - Le constat de paradoxes inhérents à la fonction d'accompagnant

Les paradoxes sont nombreux nous reprenons ici certains évoqués par Boutinet (2007) :
- un statut paradoxal : entre le service et le bénévolat,
- une posture paradoxale : entre le professionnel et l'intime,

---

[143] Notre conception diffère sur ce point de celle de Lhotellier (2001) qui considère des compétences temporelles, opérationnelles, situationnelles, communicationnelles que l'accompagnant doit mobiliser comme des ressources déjà-là. Nous avons pour l'instant eu recours au concept morinien de stratégie chez l'accompagnement pour répondre à la complexité des situations vécues. Ces stratégies mobilisent certes des ressources qui s'articulent de façon complexe mais qui ne recouvrent pas pour nous exactement la notion de compétence.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- une relation paradoxale : entre richesse et fragilité de la relation d'accompagnement ; entre une égalité de surface et une asymétrie de la relation dès lors que l'on considère le relatif confort existentiel de l'une et celui plus problématique de l'autre,
- une intention paradoxale : entre ne pas laisser seule la personne (apport d'étayages) et la recherche d'une affirmation d'autonomie de la personne,
- une finalité paradoxale : entre recherche de performance et souci humaniste,
- un ancrage paradoxal : entre des pratiques d'accompagnement à la fois très anciennes et en même temps référées à des contextes sociétaux très actuels,
- une distance paradoxale : entre proximité empathique et mise à distance questionnante,
- une écoute paradoxale : entre une centration sur le langage de l'autre et une distanciation pour y échapper.

III - Bilan et orientations de la recherche

Au total, dans cette première partie, nous nous sommes indirectement confrontés à des publications professionnelles et de recherche qui:
- considèrent essentiellement l'accompagnement comme une relation inter personnelle (accompagnant / accompagné),
- se centrent sur les spécificités, les problématiques et les paradoxes (voire les pathologies) de cette relation dans l'accompagnement, et notamment sur la posture et le comportement de l'accompagnant,
- font état de formes d'accompagnement différentes autorisant logiquement des typologies.

Cette approche essentiellement psychosociale est intéressante dès lors qu'elle s'interroge, et nous interroge, sur le sens et la qualité de la relation accompagnant / personne accompagnée et nous interpelle sur la dimension profondément existentielle de l'accompagnement de l'humain à laquelle nous adhérons. Cependant, elle ne nous satisfait pas entièrement. En effet, dans le cadre de notre recherche en Sciences de l'Education, nous nous interrogeons sur la place que l'accompagnement est susceptible d'occuper chez la personne accompagnée, notamment dans un processus de **formation**. C'est dire que, loin de négliger ce que nous avons (re)-construit comme savoirs dans cette première partie, nous visons plutôt la compréhension du processus d'accompagnement et son effet éventuel sur la personne accompagnée.
Autrement dit, sur un plan méthodologique de la recherche, cette première partie était nécessaire pour faire le tour de la question d'un point de vue sociologique et épistémologique.

Il nous faut maintenant re-centrer notre recherche sur l'accompagnement en formation professionnelle et adopter une stratégie de recherche également re-centrée sur la place de l'accompagnement dans le processus de formation et de changement cognitif, identitaire, personnel chez l'apprenant
A ce stade de notre travail, nous envisageons de :
- poursuivre notre recherche théorique sur la relation inter personnelle dans l'accompagnement en nous adossant cette fois à l'approche systémique et en convoquant d'autres auteurs et d'autres théories non spécifiques à l'accompagnement.
- changer de point de vue en nous centrant cette fois sur le vécu de l'apprenant d'abord, et celui de l'accompagnant ensuite, pour finalement concevoir ces reliances intra personnelles dans une reliance inter personnelle.
Dans les deux parties suivantes nous serons amené à ré-organiser la modélisation théorique de l'accompagnement en nous adossant à deux modèles de formation professionnelle, puis à

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

deux modèles d'accompagnement en formation professionnelle afin de pouvoir modéliser au final une Fonction Accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Partie II :
Apprendre un métier et/ou se professionnaliser

Dans cette partie, nous partirons à la recherche d'un modèle théorique de formation professionnelle. Il nous est en effet apparu nécessaire de fonder nos recherches théoriques sur l'accompagnement en formation professionnelle par un travail de conception de ce qu'est apprendre un métier et aussi de ce qu'est devenir professionnel.

S'intéresser aux processus de formation avant de nous intéresser aux processus d'accompagnement peut surprendre le lecteur. Nous pensons personnellement que l'accompagnement des personnes en formation n'est pas indifférent à ce qu'elles vivent dans leur rapport au savoir, dans leur rapport au dispositif de formation, dans leur vécu des pratiques pédagogiques qui leur sont proposées. Nous avançons que selon les conceptions de ce qu'est la formation aux niveaux de l'ingénierie, au niveau de la mise en œuvre pédagogique et au niveau du vécu de l'apprenant, les formes d'accompagnement conçues, agies et vécues par les accompagnants et par les apprenants seront sensiblement différentes.

C'est pourquoi cette partie nous permettra, d'une part de conceptualiser les notions princeps qui travaillent la formation professionnelle et d'autre part de poser notre cadre de référence épistémologique et théorique en ce qui concerne le champ de l'apprendre chez l'humain, notamment dans ce qui l'amène à assumer une activité professionnelle.

Dans le premier chapitre nous nous centrerons sur les différentes conceptions de ce qu'est apprendre et notamment apprendre un métier et/ou de se professionnaliser. (Chapitre I)
Nous nous interrogerons ensuite sur la dimension épistémique de l'apprendre et sur l'objet même de la formation professionnelle, à savoir les compétences à construire, notamment en entreprise. (Chapitre II)
Nous pourrons alors tenter de construire un tiers modèle de formation professionnelle se situant entre deux modèles théoriques (Chapitre III).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre Premier
Conception constructiviste de l'apprendre, de l'apprendre un métier et de la professionnalisation

Si nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement est susceptible de jouer un rôle dans les processus de formation professionnelle au niveau micro de l'apprenant, et si notre projet de recherche est d'en modéliser son fonctionnement, il nous faut prendre le temps de construire le cadre théorique et épistémologique de l'apprendre chez l'humain, de l'apprendre un métier et au total de se professionnaliser aujourd'hui. A ce titre, ce premier chapitre ambitionne de construire notre conception de ce qu'est apprendre et de préciser les finalités et les enjeux, pour l'apprenant, d'une approche socioconstructiviste de l'apprendre.

I - Des différentes conceptions de ce qu'est apprendre

S'intéresser à l'accompagnement en formation nous renvoie à l'activité fondamentale du sujet humain qui est celle d'apprendre. Cette notion est éminemment centrale dans notre travail de recherche dès lors que nous concevons la formation, professionnelle comme un processus continu tout au long de sa vie. Il nous ainsi semblé opportun de prendre le temps de formaliser nos représentations de ce qu'est apprendre. Ce travail est, pour nous, l'occasion de clarifier nos conceptions sur une activité humaine qui nous est familière, au titre d'être humain d'abord, et de pédagogue par profession.
Nous comptons confronter notre pratique d'apprenant et de formateur aux nombreuses théories existant sur cette activité humaine. Apprendre est une activité tellement fondamentale chez l'être humain qu'elle intéresse de nombreuses sciences : la Philosophie, l'Anthropologie, la Psychologie, la Sociologie, l'Histoire, l'Ethnologie, les Sciences de l'Education, les Sciences du vivant, les Neurosciences, les Sciences de la cognition, comme si l'être humain été découpable . Notre cheminement débutera avec deux auteurs : un philosophe, O. Reboul (1980), et un sociologue, B. Charlot (2002), qui nous accompagneront dans une première approche anthropologique et épistémique du sujet apprenant. Nous pourrons ensuite préciser nos conceptions de l'apprendre en nous adossant à J. Clénet (2002) pour une approche téléologique et axiologique. Enfin, les théories constructiviste et socioconstructiviste de J. Piaget (1974) et L. Vygotsky (1978) nous amèneront à camper, avec W. Doise et G. Mugny (1997), le cadre épistémologique de notre recherche. Levons d'abord une ambiguïté sur le sens du verbe apprendre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1 - Du double sens du verbe apprendre

Apprendre peut prendre un sens subjectif. Ainsi lorsque *j'apprends un événement par la radio,* je découvre une information que j'ignorais jusqu'alors[144]. Le sens subjectif d'apprendre réside dans la relation que j'ai avec l'objet d'apprentissage, ici l'information ; je suis à la fois l'acteur et le bénéficiaire de l'action concernée : je m'instruis, j'acquiers des connaissances, j'apprends pour moi. Apprendre correspond alors au verbe anglais *to learn* et à l'allemand *lernen.*
Apprendre peut aussi prendre un sens objectif : *apprendre à lire à un enfant, apprendre à quelqu'un une science, un art, un métier, …*Dans cette acception, le sens objectif d'apprendre réside dans la relation différente que j'ai avec l'objet d'apprentissage : je fais connaître, j'enseigne, j'inculque, je transmets, etc. Apprendre correspond alors à l'anglais *to teach* et à l'allemand *lehren.*
Cette dichotomie est tenace. B. Charlot (1996) montre que lorsqu'on interroge les enfants des banlieues, ils disent « on » m'a appris ou « on » ne m'a pas appris...comme si l'activité intellectuelle appartenait simplement à l'enseignant. « Pour eux,... si on a de bon profs on pourra réussir. Mais pour les enseignants, enseigner c'est aider les élèves à s'approprier du savoir par une démarche active et volontaire. On a là deux mondes radicalement différents ».
Nous considérerons dorénavant qu'apprendre[145] signifie « s'instruire », « se former », c'est-à-dire que nous nous placerons du côté de celui qui, en apprenant, augmente, améliore, approfondit ou si l'on veut construit et restructure ses connaissances ou ses savoirs : l'élève, l'étudiant, le stagiaire, l'apprenti, l'apprenant, le formé, le « se formant », etc.… [146]
Nous nous apercevons aussi que la distinction que nous opérons entre « apprendre » au sens d'enseigner et « apprendre » au sens de s'instruire n'est plus aussi nette si l'on accepte l'idée que celui qui enseigne peut aussi s'instruire, se former, apprendre,…c'est-à-dire restructurer ses savoirs… dans le même temps !

2 - Une approche anthropologique de l'apprendre

Le bébé humain est désavantagé par rapport au petit animal, car il naît dans un état d'incomplétude sans égal. On nomme cette immaturité apparente : « néoténie ». (Giordan, 2003). L'homme devra apprendre presque tous les gestes qui lui seront utiles voire nécessaires pour vivre. Mais ce handicap est aussi un avantage car tout ce que l'enfant apprend ainsi lui servira à apprendre autre chose; chaque savoir-faire qu'il acquiert lui permet de découvrir des méthodes qui lui serviront dans d'autres circonstances : « et ce qui importe le plus est le fait que l'être humain acquiert l'habitude d'apprendre. Il apprend à apprendre » (Reboul, 1980)

On peut remarquer que les objets d'apprentissage sont extrêmement diversifiés chez l'homme tout au long de sa vie. En effet, « apprendre à être » est une exigence humaine fondamentale, dès la naissance. B. Charlot (2002, p. 57) rappelle également que naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre. En cela il reprend les théories de Kant et de Fitche : l'homme doit

---

[144] Le mot information est à considérer ici dans son acception la plus courante « un renseignement sur quelqu'un ou sur quelque chose » (Le Robert)
[145] Soulignons la force du mot « apprendre » en rappelant son étymologie *apprehendere* et la racine « prendre », comme dans com-prendre, qui désigne la volonté et l'affirmation du sujet qui apprend.
[146] Nous choisirons donc, à dessein, de désigner par le mot « apprenant » la personne engagée dans un dispositif de formation professionnelle qu'il s'agisse des adultes en formation / promotion en entreprise, des adultes en reconversion professionnelle, des étudiants en licence professionnelle ou en institut de formation au travail social.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

devenir ce qu'il doit être. « En un mot tous les animaux sont achevés et parfaits. L'homme est seulement indiqué, esquissé […]. Tout animal est ce qu'il est ; l'homme originairement n'est rien. Il doit devenir ce qu'il doit être ; et puisqu'il doit être un être pour soi, il doit le devenir par lui-même. Si l'homme est un animal, alors il s'agit d'un animal extrêmement imparfait et précisément pour cette raison ce n'est pas un animal ». Autrement dit, l'homme naît inachevé, fragile, mais il bénéficie de la richesse fabuleuse de son capital social extérieur à lui. L'individu humain n'a pas originairement son essence au dedans de lui-même mais en dehors, c'est-à-dire dans le monde des rapports sociaux. *« L'humanité* (au sens de l'être homme), par opposition à l'animalité (l'être animal) n'est pas une donnée présente par nature dans chaque individu isolé, c'est *le monde social humain* ; et chaque individu naturel devient humain en s'hominisant par son processus de vie réelle au sein des rapports sociaux. » (Charlot, Ibid.)

Naître et grandir, c'est donc être soumis à l'obligation d'apprendre, de co-naître pour vivre. Apprendre pour se construire dans un « triple processus de co-naissance» pour devenir homme, pour devenir un être unique et singulier et pour devenir un être social dans une communauté dont on partage les valeurs et où on occupe une place.

Naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports sociaux et de processus qui constituent un système de sens, dans lequel je peux dire qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Nous pressentons déjà qu'apprendre, c'est se construire en permanence, en construisant le monde dans des rapports aux autres. Ce sera aussi, à un moment de sa vie[147], apprendre un métier et entrer (ou se (ré)-insérer) dans le jeu social du travail. Avant d'envisager cet aspect particulier de la construction de l'identité professionnelle de l'être humain, arrêtons-nous un moment sur quelques conceptions de ce que signifie apprendre.

Poursuivons notre travail de conceptualisation de l'apprendre en posant des distinctions de sens commun intéressantes et de l'utilisation du verbe « apprendre »

Quelles différences de sens le verbe « apprendre » prend-il dans des expressions comme : « j'apprends que le match est annulé », « j'apprends à nager » et « j'apprends la philosophie » ?

Dans le premier cas, il s'agit d'une action d'information par laquelle «apprendre» signifie obtenir un renseignement et le mémoriser pour un temps, plus ou moins long. L'information[148], en tant qu'action de s'informer et non pas en tant que produit de cette action, requiert un minimum d'attente de l'information-objet, un vide à combler, ou un intérêt pour cette information. C'est dire que ce premier sens courant « d'apprendre que … » ne suppose pas un sujet complètement passif, même si dire qu'il s'agit d'une action[149] peut apparaître excessif.

Dans le deuxième cas, « apprendre à …» désigne un apprentissage, c'est-à-dire l'action d'acquérir un savoir faire en situation. Rappelons que, pour l'instant, nous gardons le sens commun d'apprendre qui se résume à prendre (s'approprier, acquérir)[150] un objet (le savoir) extérieur à l'individu. Nous pouvons supposer que, dans ce cas, l'action « d'apprendre à ... »

---

[147]… Ou à différents moments pour les adultes en reconversion professionnelle et en reprise d'études.

[148] Le suffixe –tion marque une action. Ainsi l'information désigne l'action de s'informer ou le résultat de cette action. Il en est de même pour organisation, documentation, etc.

[149] En sociologie de l'action, l'action implique une intervention concrète sur un état des choses pour le transformer, et un ajustement continuel des agencements qui configurent, de façon provisoire, les conditions de la coordination entre individus. (Ogien A., Quéré L., 2005)

[150] Apprendre, acquérir un savoir, s'approprier un savoir sont des expressions apparemment synonymes, ou tout au moins que nous employons indifféremment les unes pour les autres dans le langage courant pour poser l'activité d'apprendre du coté du sujet apprenant. Nous verrons plus loin, qu'avec certains auteurs, nous pouvons distinguer ces termes.

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

n'est pas fortuite et qu'elle relève d'une organisation de la situation d'apprentissage autour d'acteurs et en vue d'une finalité.

Dans le troisième cas «apprendre», employé sans préposition, signifie davantage « étudier » et renvoie à une finalité de compréhension de l'objet d'étude par exemple apprendre la philosophie ou faire des études de philosophie, faire des études de mécanique, étudier les mathématiques, ...

Les deux derniers cas méritent immédiatement une remarque : ils laissent l'impression qu'il est possible de distinguer de façon apparemment facile des activités cognitives telles que celles évoquées : apprendre comme acquérir un savoir et apprendre comme étudier pour comprendre une discipline. Or, il nous faut préciser qu'il s'agit ici d'une première approche, très sommaire, des acceptions du verbe «apprendre». Nous envisagerons plus loin les multiples formes d'apprentissage, c'est-à-dire les conditions environnementales et comportementales dans lesquelles s'opèrent les apprentissages chez l'homme.

De même, nous serons amenés à définir plus précisément un certain nombre de notions que nous employons ici dans leur acception de sens commun : c'est le cas notamment pour «savoir», «savoir faire», «compréhension et comprendre», «situation d'apprentissage[151]». Pour l'instant nous retiendrons avec O. Reboul (1980) qu'apprendre constitue bien une action : **s**'informer, **s**'exercer à, **s**'instruire, **se** former.
Autrement dit, on n'apprend pas passivement. L'action d'apprendre va du sujet au sujet lui même, comme le souligne explicitement la forme pronominale des verbes précédemment cités.

Essayons d'approfondir la compréhension des trois sens que nous distinguons en nommant l'acte d'apprendre. Nous pensons déjà aux significations pragmatiques que prennent ces trois sens de l'apprendre dans la formation professionnelle.

Les trois sens du verbe apprendre

Si, comme nous l'avons vu, apprendre constitue un acte vital pour l'homme, on peut considérer l'acte de s'informer comme un mode d'acquisition de connaissances de niveau le plus élémentaire, car le moins actif de l'acte d'apprendre. S'informer, se documenter, recueillir des informations grâce à une recherche méthodique constitue cette activité qui nécessite, d'une part, un besoin ou un intérêt particulier et, d'autre part, un savoir, un «déjà là» cognitif suffisant pour la recevoir.
Recevoir l'information, c'est apprendre au sens de la **mémoriser**, c'est l'accepter sans nécessairement la comprendre. Apprendre que la terre tourne autour du soleil, que Henri IV fut assassiné par Ravaillac, que …c'est apprendre des autres sans forcément comprendre. Apprendre par cœur est une forme particulière d'apprendre que l'on peut rattacher à l'acte de s'informer. La mémoire aura pour fonction essentielle de reproduire les savoirs du passé aussi fidèlement que possible. Dans ce sens de l'apprentissage, l'échec c'est l'oubli, ou la

[151] Avant d'aller plus loin, levons une ambiguïté sur le double sens du terme «apprentissage» que nous utiliserons à de nombreuses reprises. « L'apprentissage » désignera le plus souvent l'acte d'appropriation ou de construction du savoir dans un contexte social. Nous évoquerons par exemple l'apprentissage d'un métier ou les processus d'apprentissage d'un métier quand il s'agira de comprendre comment une personne apprend son métier. « L'apprentissage » pourra aussi parfois désigner le dispositif de formation en alternance d'un jeune embauché sous contrat d'apprentissage.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

non-conformité au réel antérieur, ou l'impossibilité momentanée de restituer ce qui a été appris.

Apprendre, au sens de ***se*** former pour « apprendre à faire » …, implique à nos yeux, un processus dynamique de construction d'un savoir, c'est-à-dire des modifications, des changements, des transformations de connaissances. Ce processus actif suppose des interactions interpersonnelles et intrapersonnelles dans une finalité, un projet, un but donné. Ici l'échec de l'apprentissage serait l'incapacité de faire ce qu'on a l'intention de faire, indépendamment bien sûr des obstacles indépendants de l'apprenant.
Apprendre au sens d'étudier, suppose d'être capable de comprendre, c'est-à-dire d'appréhender l'objet d'apprentissage dans un faisceau de relations et de l'expliquer avec ses propres termes, à partir de ses expériences personnelles. C'est aussi être capable de l'utiliser pour résoudre des problèmes nouveaux. C'est enfin être capable de réfléchir ses propres pensées ou actes. Dans cette forme de l'apprendre, l'échec est l'incompréhension. La réussite, elle, réside dans cette prise de conscience que je sais, c'est-à-dire que je sais que je sais.

Certains auteurs, comme F. Smith (1979), établissent une autre distinction entre comprendre et apprendre. Comprendre serait la possibilité de donner du sens au monde à partir des structures cognitives que nous possédons. Ce qu'on appellera au chapitre II, le « déjà-la ». Si notre structure cognitive montre son incapacité à donner du sens au monde, c'est-à-dire à comprendre, alors il y a situation d'apprentissage, le sujet cherche à réduire l'incertitude, ce qui aura pour conséquence la modification de la structure cognitive initiale. Il existe ainsi une symétrie entre la compréhension et l'apprentissage. Nous verrons bien sûr que les situations d'apprentissage mettent en jeu des processus plus complexes.

Dans cette partie, qui introduit nos travaux de recherche en compréhension de ce qu'est apprendre un métier, nous avons rencontré, avec O. Reboul (1980), trois niveaux de dénomination de sens commun de ce qu'est apprendre. Poursuivons notre recherche de sens en nous intéressant, avec B. Charlot (2002), au sujet épistémique dans ses rapports au monde et en tentant de comprendre les rapports épistémiques au savoir.

3 - Une approche épistémique de l'apprendre

B. Charlot (2002) distingue trois formes de rapport épistémiques au savoir.
Apprendre, c'est d'abord s'approprier des savoirs - objets, des contenus intellectuels qui peuvent être nommés. C'est alors passer de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle. Or, le savoir ne peut prendre la forme d'objet qu'à travers le langage écrit qui lui confère une existence apparemment indépendante d'un sujet. B. Charlot désigne par « *objectivation-dénomination* » « le processus épistémique qui constitue, dans un même mouvement, un savoir-objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir. »
Le savoir apparaît alors comme existant en soi, dans un univers distinct du monde de l'action, des perceptions, des émotions. Par exemple, au lycée, j'ai appris le théorème de Thalès ou encore, hier, j'ai appris que l'équipe de foot de Lille était qualifiée pour la Coupe d'Europe de football. Dans ce cas « le processus de construction du savoir s'efface derrière le produit : le savoir peut être énoncé sans que soit évoqué le processus d'apprentissage » (Ibid., 2002)

Apprendre, c'est aussi maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. C'est alors passer de la non-maîtrise à la maîtrise d'une activité. C'est pourquoi Charlot (Ibid.) désigne par « *imbrication du Je dans la situation* » le processus épistémique où l'apprendre est maîtrise d'une activité engagée dans le monde. Le produit de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'apprentissage n'est pas un savoir-objet pouvant être nommé sans référence à une activité il est l'activité elle-même.
Pourtant, il est parfois possible de désigner l'activité par un savoir-objet, mais l'apprentissage de ce savoir-objet n'est pas équivalent à l'apprentissage de l'activité elle même. Par exemple, apprendre la conduite d'un train (savoir-objet) n'est pas suffisant pour savoir conduire un train (maîtrise d'une activité) : il s'agit de deux rapports épistémiques différents.
C'est dire que certaines situations du domaine professionnel ne peuvent pas se réduire à des apprentissages de savoirs-objets. Nous serons amenés à approfondir cette réflexion dans le chapitre II, lorsque nous interrogerons le concept de compétence et quand nous tenterons de comprendre les stratégies collectives et individuelles mises en œuvre pour développer des apprentissages de cet ordre.

Apprendre, ce peut être enfin passer de la non maîtrise à la maîtrise d'une relation interpersonnelle. C'est être capable d'entrer dans un dispositif relationnel, de réguler cette relation, de trouver la bonne distance entre soi et les autres. Apprendre, c'est aussi passer à la maîtrise de la relation de soi à soi, s'assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire de façon réflexive une image de soi. Charlot (Ibid.) désigne par « *distanciation-régulation* » le processus épistémique où l'apprendre est maîtrise d'une relation à soi et/ou aux autres. Le sujet épistémique est ici le sujet affectif et relationnel défini par des sentiments et des émotions en situation et en actes.
Là encore, le produit de l'apprentissage ne peut pas être séparé de l'action, même si on peut nommer la relation comme pour un savoir-objet, par exemple : j'ai appris la patience, la solidarité, la confiance en moi… cependant l'appropriation de tels énoncés n'est pas équivalente à l'apprentissage de la relation elle-même, en situation et en acte.

Au terme de cette approche du rapport épistémique au savoir, nous retiendrons, pour notre recherche, que dans chacune de ces trois figures de l'apprendre, dans chacun de ces trois processus épistémiques proposés par B. Charlot - « *objectivation-dénomination* », « *imbrication du Je dans la situation* », « *distanciation-régulation* » - il existe une **activité du sujet**, même si elle est de nature différente selon les formes de l'apprendre. Ce sera la constitution d'un univers de savoirs-objets, l'action dans le monde, ou la régulation de la relation au monde et de la relation à soi-même.

Selon G. Pineau (1991) l'action de connaître[152] résulte ainsi des interactions entre la connaissance de soi, des autres et des choses. Dans chacun de ces processus, il y a un sujet qui agit, et donc une forme de conscience, conscience réflexive et/ou conscience de ce qui se passe, conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il vit, c'est-à-dire un sujet qui accorde des valeurs et du sens à ce qu'il vit et qui ainsi est susceptible de devenir autonome.

---

[152] La connaissance désigne ici une action, un processus, le passage d'un état à un autre. Rappelons que pour Sartre « Connaître, c'est naître avec ». Le terme « savoir », infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme le boire, ce qui est à boire et le manger ce qui est à manger. Les usages courants confirment cette acception. Le rapport au savoir (Charlot, 2002) relèverait alors, à proprement parler de la connaissance (des connaissances dans la mesure où chaque relation serait spécifique à chaque sujet connaissant). De même que la science définit la relation au monde, la connaissance définirait la relation au savoir (d'après R. La Borderie, N. Sembel, J. Paty, 2000, *Les Sciences cognitives en éducation*, Nathan)
Pour une autre approche de la distinction entre information, savoir et connaissance, on peut se référer à J. Legroux (1981) pour qui l'information est extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social. Elle est facilement transmissible. La connaissance est intégrée au sujet, elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible. Entre les deux pôles se situe le savoir qui n'est ni l'information, ni la connaissance et un peu les deux.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4 - Une approche téléologique et axiologique

Apprendre pour devenir autonome

On accède ici aux référents axiomatiques fondamentaux qui vont donner sens et valeurs à l'apprendre tel que nous l'entendons, et que nous partageons avec J. Clénet (2003) : « Se construire, c'est ici construire sa connaissance, en cela l'être humain est responsable de penser, d'agir, et de construire ses propres connaissances. Il n'est pas ici l'être humain coupé du monde et d'autrui. Il devient un être autonome au sens théorique du terme, c'est-à-dire disposant de son « libre arbitre ». Trois principes sont ainsi posés :

- *L'autonomie ne se transmet pas, elle n'est pas donnée, elle résulte d'une acquisition-construction*. On se l'approprie progressivement, dans des temps singuliers.

- L'être humain apprenant est indissolublement lié à son environnement, il *acquiert son autonomie à partir du milieu extérieur*, par « couplages » (Varela, 1989) entre les principes de l'être vivant et des éléments sélectionnés de l'environnement, par échanges d'énergie et d'informations entre l'être et les éléments de son environnement. Nous reviendrons longuement dans la partie III sur la place de la fonction accompagnement dans ces processus de clôture opérationnelle et de couplage structurel empruntés à Varela.

- L'être humain est premier dans le processus de l'apprendre, *il acquiert son autonomie d'abord à partir de lui-même, de ses propres ressources, par l'action, par la sélection d'actions et par l'augmentation des « réserves » personnelles ; on pourrait dire plutôt des « potentiels »*. Avec Lupasco (1986), nous parlerons d'actualisation des potentiels.

Pour développer son autonomie, l'homme agit sur lui-même et sur son environnement. Encore faut-il qu'il puisse se donner les capacités d'agir et, peut-être, qu'on puisse l'aider dans cette voie (par la formation et par l'accompagnement). Nous ajouterons, dans la continuité de la pensée de J. Clénet (2003) « et par l'accompagnement » comme moyen à interroger en tant qu'il nous apparaît un levier potentiel du développement de l'autonomie de l'homme en devenir professionnel.

C'est dans cette dialogique paradoxale du rapport à soi et du rapport aux autres pour apprendre et pour être autonome, dans un cadre plus ou moins contraignant, que nous engageons progressivement notre recherche. Apprendre pour devenir autonome et apprendre à être autonome dans un monde où « l'humanité [153]» est extérieure à moi disait O. Reboul (1980). Paradoxe d'une autonomie qui prend son sens dans la contrainte, c'est-à-dire immanente à la commande (Varela, 1989).

Nous reviendrons sur les rapports entre les notions d'autonomie, d'auto-organisation et d'apprentissage dans la partie III lorsqu'il s'agira de proposer une modélisation systémique de l'accompagnement en formation professionnelle.

Il apparaît clairement que cette dernière approche correspond pour nous aux formes de recherche sur l'apprentissage se rapprochant le plus des valeurs que nous pensons correspondre à la construction de l'autonomie du sujet apprenant, notamment dans son projet

[153] Humanité au sens de ce qui spécifie l'humain, comme l'animalité caractérise l'animal

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'autonomie dans un environnement professionnel. Nous serons ainsi amenés à reprendre les fondements de cette approche dans les parties III et IV.
Avant de conclure provisoirement cette partie dans laquelle nous tentons ce cerner le cadre théorique de notre recherche autour de l'apprendre, il nous semble nécessaire d'évoquer partiellement les travaux de J. Piaget et de L. Vygotsky.

5 - Une approche épistémologique de l'apprendre : du constructivisme au socioconstructivisme

De Piaget …

Le modèle piagétien du développement de l'intelligence est la référence centrale dans les Sciences de l'Education, référence que les chercheurs ont pu critiquer ou approfondir pour construire d'autres théories. Le concept de l'apprentissage chez J. Piaget repose sur une dialectique cognitive équilibre - déséquilibre - ré-équilibre (ou adaptation) au moyen des activités cognitives d'assimilation et d'accommodation. Celles-ci conduisent à la construction et la reconstruction de la connaissance.[154]

Pour Piaget (1967 p. 10) « l'intelligence est adaptation et, en ce sens d'ailleurs, elle ne se distingue pas fondamentalement de l'ensemble des « conduites » : l'individu n'agit que s'il éprouve un besoin, c'est-à-dire si l'équilibre est momentanément rompu entre le milieu et l'organisme, et l'action tend à rétablir l'équilibre c'est-à-dire précisément à réadapter l'équilibre...

L'adaptation doit être caractérisée comme un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses. On peut appeler « assimilation », en prenant ce terme dans le sens le plus large, l'action de l'organisme sur les objets qui l'entourent en tant que cette action dépend des conduites antérieures....c'est ainsi que physiologiquement l'organisme absorbe des substances et les transforme en fonction de la sienne. Or psychologiquement il en va de même... l'assimilation mentale est donc l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement...

Réciproquement, le milieu agit sur l'organisme et l'on peut désigner, conformément à l'usage des biologistes, cette action inverse sous le terme d' « accommodation » étant entendu que l'être vivant ne subit jamais telle quelle la réaction des corps qui l'environnement mais qu'il modifie simplement le cycle assimilateur en l'accommodant à eux. Psychologiquement, on retrouve le même processus en ce sens que la pression aboutit toujours non pas à une soumission passive mais à une simple modification de l'action portant sur elles. Cela dit, on peut alors définir l'adaptation comme un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.»

Il est important de noter que, dans la théorie piagétienne, l'apprentissage (au sens d'apprendre) signifie toujours une modification, une réorganisation de la structure de connaissance, c'est-à-dire qu'il y a, à la fois, assimilation **et** accommodation. Dans le cas de l'assimilation seule on ne parlera pas d'apprentissage mais plutôt d'information, ou encore

[154] Plutôt que de se pencher sur la production de savoir en tant que tel, J. Piaget s'est posé de façon quasi permanente, et quel que soit le point de vue duquel il se situait, la question de l'accès du vivant - et plus particulièrement de l'homme – à la connaissance (Lerbet, 1993 p. 110).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'enrichissement dans la mesure où la structure d'accueil des informations[155] n'est pas déséquilibrée.
Il faut enfin comprendre le couple assimilation/accommodation non comme une succession mécanique d'opérations mentales mais comme un processus complexe de changement qui s'inscrit dans une dynamique de l'expérience permanente de l'individu dans le monde.

L'apprentissage, au sens piagétien du terme, c'est-à-dire le processus de changement qui suppose une accommodation, suppose le conflit cognitif entre des représentations stabilisées et des informations nouvelles, mais également des interactions sociales de coopérations.

Piaget (1976) définit la coopération comme «tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige ». Il souligne le rôle de la coopération interindividuelle dans l'élaboration de l'activité intellectuelle : la coopération s'oppose à la coercition en tant qu'elle est source de trois transformations de la pensée individuelle *:*
« La coopération est source de réflexion et de conscience de soi. Sur ce point elle marque une inversion de sens, non seulement par rapport à l'intelligence sensori-motrice propre à l'individu, mais encore par rapport à l'autorité sociale, laquelle engendre la croyance coercitive et non pas la délibération vraie.[..] .
La coopération dissocie le subjectif et l'objectif. Elle est ainsi source d'objectivité et corrige l'expérience immédiate en expérience scientifique [...]
La coopération est source de régulation. Par delà la simple régularité perçue par l'individu et la règle hétéronome imposée par la contrainte, dans le domaine de la connaissance comme en morale, elle instaure la règle autonome, ou règle de pure réciprocité, facteur de pensée logique et principe du système des notions et des signes.» (Piaget, 1976)

W. Doise et G. Mugny (1997) attirent notre attention sur l'explicitation de ce que Piaget écrivait ainsi sur le rôle de la coopération dans l'élaboration de la connaissance. En effet, « l'occurrence de conflits de communication est une condition nécessaire à la décentration intellectuelle. » De quoi s'agit-il ?
Piaget propose une théorie de l'équilibration qui décrit comment le sujet réagit aux éventuelles perturbations pouvant provenir des conflits entre ses propres réponses. Si, dans une première phase, il peut nier la centration opposée, il l'intègre ensuite partiellement ou complètement. On sait que la perturbation joue un rôle important dans l'équilibration ; elle permet le développement vers un équilibre supérieur. Et elle semble, pour Doise et Mugny (1997), surtout de nature sociale. En effet, quand autrui introduit fermement une centration opposée à celle de l'enfant, celui-ci ne se trouve pas seulement face à un conflit de nature seulement cognitive, mais aussi sociale. Ce conflit sociocognitif, qui fait coexister dans une même situation et en même temps deux centrations opposées, ne peut pas être nié aussi facilement qu'un conflit résultant d'oscillations entre centrations individuelles provisoires et successives.
La dynamique du développement cognitif résulte ainsi principalement d'un conflit de communication sociale. Finalement, les centrations s'opposent plus directement lors de l'interaction entre plusieurs individus que lors de l'interaction d'un seul individu avec un objet.

[155] Ce que nous appelons le « déjà-là »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

… à Vygotsky

Avec le conflit sociocognitif, les théoriciens de l'apprentissage social mettent l'accent sur les relations qui déclenchent les processus évoqués plus haut. Vygotsky (1978) va soutenir l'origine sociale de la pensée et de la conscience. Pour lui, l'enseignant doit stimuler les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il montre l'importance des interactions sociales et de la médiation interactionnelle. L'enfant parle et dialogue avec son entourage ; il fait l'expérience de l'échange. Cette activité sociale va s'intérioriser pour devenir un outil de pensée, de dialogue personnel. La pensée intériorisée constitue la base de la pensée réfléchie. Le langage comme outil de communication devient, dès lors qu'il est intériorisé, un outil de pensée.
En d'autres termes, pour Vygotsky (1978) « un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel. Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement de l'enfant : d'abord au niveau social (inter psychologique ou inter psychique[156]) et ensuite au niveau individuel (intra psychologique ou intra psychique) ».
Autrement dit, la pensée sociale précède la pensée individuelle. Ceci peut être illustré par l'apprentissage qui s'opère en deux temps : ce que l'apprenant peut faire « sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un compagnon plus capable » (Vygotsky) et ce que l'apprenant peut accomplir seul. Entre ces deux types d'activités se trouve la « zone proximale de développement », espace de développement en devenir.

A partir de ce concept important dans notre réflexion sur l'apprendre, nous pouvons retenir la nécessité de concevoir l'apprentissage de manière prospective, dynamique, évolutive dans des interactions sociales, où l'accompagnant ou tout « autre personne » engagée dans un conflit sociocognitif, stimule les processus évolutifs dans la Zone Proximale de Développement. Notons enfin que ces processus ne pourraient être actualisés sans cet « autre »[157], car son rôle est ici capital : « l'apprentissage orienté vers les niveaux développementaux qui ont déjà été atteints se révèle inefficace du point de vue du développement total de l'enfant ; Le « bon apprentissage » est celui qui précède le développement.
Nous pensons là encore, par analogie, à l'accompagnement dans la mesure où, dans la situation de travail en entreprise, l'apprenant est amené à confronter ses représentations et ses choix opérationnels à ceux des autres professionnels, plus experts que lui dans le domaine. Il est certain que la confrontation des points de vue ne sera formative qu'à certaines conditions que nous évoquerons plus loin.

Ce recours à Piaget et à Vygotsky nous permet de poser les fondements théoriques à notre recherche sur l'apprendre. Nous prendrons pourtant quelques précautions en considérant que dans notre recherche nous avons affaire à des adultes,[158] inscrits dans des problématiques spécifiques actuelles (Boutinet, 2005, 2007), en formation professionnelle, c'est-à-dire inscrits

---

[156] Nous préférons employer le qualificatif intra personnel ou inter personnel qui prend la personne dans sa globalité physiologique, psychologique, émotionnelle, …et qui considère la phénoménologie du vécu de la personne, ce que globalement nous avons aussi appelé naïvement « l'en soi » pour bien souligner la complexité du vécu auquel nous n'avons pas accès de l'extérieur et peut-être aussi auquel la personne a un accès limité. Cf. Lerbet (1994 p. 223) qui évoque un « faible niveau de lucidité » pour ne pas parler d'inconscient et éviter le recours au vocabulaire de la psychanalyse.
[157] Nous verrons dans la partie IV que « cet autre », sujet – acteur de l'accompagnement, interagit avec l'apprenant dans des situations d'accompagnement organisées par l'institution (ce que nous appelons des situations formelles) et des situations informelles **vécues** en situation d'action sur le terrain professionnel.
[158] …et non pas des enfants

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dans des contextes socioéconomiques décrits plus haut, et dans des environnements professionnels contraignants et changeants.
Notons enfin que nous opérerons une distinction en parlant désormais de relations intra personnelles plutôt qu'intra psychiques dès lors que nous considérerons l'apprenant comme une personne (Rogers, 1967) prise dans sa globalité, c'est-à-dire dans la reliance de ses dimensions affective, cognitive, physiologique, conative et en interaction avec un environnement.

6 - Conclusion : Pour une conception provisoire de l'apprendre et cadre de référence théorique et épistémologique de notre recherche

Au terme de cette partie, nous pouvons retenir plusieurs conclusions essentielles sur l'apprendre chez l'homme.
Apprendre est une activité complexe dont on ne sait pas tout et qui concerne l'homme depuis les temps les plus reculés : comme nous l'avons vu, apprendre est une activité nécessaire parce que vitale pour l'homme. C'est aussi, à ce titre, un objet d'interrogation et de recherche qui paraît inépuisable.
Pour tous les auteurs convoqués, apprendre est synonyme de changement, de modification, de transformation ; précisons avec Charlot (2002) que « tout rapport au savoir est aussi rapport à soi même : à travers l'apprendre, quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours en jeu **la construction de soi** et son écho réflexif, l'image de soi ».

On peut momentanément avancer une conception qui synthétise les différentes caractéristiques que nous pensons indissociables de l'apprendre : apprendre nécessite un processus actif, de construction, émanant des interactions intrapersonnelles et interpersonnelles, dans un but donné (une finalité, un projet).
Les effets de ce processus d'acquisition-construction de connaissances sont plus ou moins durables et plus ou moins transposables dans des contextes différents.

Cette conceptualisation de l'apprendre étant posée, il nous est permis de préciser avec Doise et Mugny (1997) que notre conception de l'apprendre est interactionniste et constructiviste : en agissant dans et sur le milieu environnant, l'individu élabore des systèmes d'organisation de son action sur le réel. Il ne le fait pas seul mais, le plus souvent coordonne ses actions à celles d'autrui, pour élaborer des systèmes de coordination de ses actions qu'il pourra reproduire seul, par la suite.
Nous avançons que la causalité de l'interaction sociale est circulaire c'est-à-dire récursive Morin (1974), et itérative : par l'interaction sociale l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées ou plus complexes qui, à leur tour, favorisent l'apparition de capacités cognitives plus évoluées permettant à l'individu de participer à des formes plus complexes d'interactions sociales. Nous pouvons dès lors référer, avec plus d'assurance, notre recherche à trois idées fondamentales que nous partageons avec J. Clénet (2003) lorsqu'il tente de légitimer et d'étayer les épistémologies constructivistes :

1. « Celles-ci placent le sujet au cœur de la production de ses connaissances : elles lui sont liées, ineffables et incarnées. Ainsi, la réalité du sujet est-elle celle construite par le sujet connaissant : le modélisateur. De cette façon, la valeur de la connaissance ne peut être tenue pour indépendante du sujet connaissant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2. Elles accordent au sujet une part active[159] dans le mode de constitution des connaissances. Nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons nous mêmes.

3. La connaissance construite par le sujet n'est pas seulement savoir sur des « choses » ou des « objets » ... elle est d'abord actions et actes sensibles conçus comme processus et produits entrant dans la constitution même de la connaissance »

Les épistémologies constructivistes partagent « le primat absolu du sujet connaissant capable d'attacher quelque valeur à la connaissance qu'il constitue : la connaissance implique le sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. » (J-L. Le Moigne, 1995b). La pensée constructiviste considère notre perception de la réalité comme le résultat d'une construction mentale, ce qui implique que le sujet ne peut en aucun cas considérer sa connaissance du monde comme une réplique du réel. « La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel (ibid. 67). Selon le constructivisme, la connaissance n'est pas le reflet du monde extérieur. Le monde physique est à modéliser, « à (ré)-inventer selon Watzlawick (1988) « à énacter » selon Varela (1989), c'est-à-dire qu'il n'est reconnu, découpé en objets singuliers inter reliés, qu'en vertu des actions et opérations que le sujet exerce à son encontre. (Houdé, 2003).

Après avoir esquissé le cadre de référence théorique et épistémologique de l'apprendre, nous pouvons progresser sur le chemin de la recherche et nous centrer sur une finalité d'apprendre spécifique qui est celle où « le sujet[160] apprend un métier »
Cette conceptualisation de l'apprendre un métier et/ou de se professionnaliser nous est utile pour fonder théoriquement notre conception de l'accompagnement en formation professionnelle.

II - Apprendre un métier et/ ou se professionnaliser ?

Dans cette partie, nous envisagerons d'abord les finalités et les enjeux de l'apprendre quand il s'agit d'apprendre un métier c'est-à-dire la professionnalisation, l'acquisition d'une identité professionnelle et d'une reconnaissance sociale.
Nous poursuivrons notre recherche par une approche diachronique, puis synchronique, des formes d'apprentissage d'un métier. Nous évoquerons alors des exemples que questionnent les recherches actuelles dans la formation professionnelle, et notamment : les stages en entreprise, la formation des travailleurs sociaux, la formation et la professionnalisation des enseignants aujourd'hui, les formations en alternance en tant que dispositifs de formation centrés sur la place de l'action dans la professionnalisation.

1 - La professionnalisation

1.1 - Le professionnel et l'amateur

Un professionnel peut se différencier d'un non professionnel parce qu'il reçoit une rémunération en échange de sa prestation, en cela il n'est pas un amateur. Telle est la dimension économique de la professionnalisation. Le sport, les Arts illustrent clairement cette

[159] Active dans le sens de prendre des décisions et avoir conscience de la connaissance en acte.
[160] « Le sujet épistémique » dans une acception piagétienne ou « la personne » dans une acception plus humaniste de « l'apprenant ».

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dichotomie entre professionnels et amateurs. Devenir professionnel, pour un sportif de haut niveau, signifie simplement changer de statut social, avoir une profession, un métier aux contours définis et en vivre. La professionnalisation n'est pas ici forcément synonyme d'apprentissage et de montée en compétences. Elle n'entre pas dans notre champ de recherche.

1.2 - La professionnalisation comme constitution des professions

D'un point de vue sociologique la professionnalisation désigne la constitution des professions.). Evoquons rapidement cette première acception du mot. La professionnalisation s'apparente un processus sociologique d'émergence d'une profession, c'est-à-dire de recherche d'une reconnaissance sociale, d'une revendication de statut professionnel et l'inscription dans un métier identifié et socialement reconnu. Les exemples sont nombreux ; citons les infirmières, les chirurgiens, les architectes, les éducateurs spécialisés, les informaticiens, les conseillers d'orientation, les psychologues, etc., tous ceux qui ont dû lutter pour faire reconnaître leurs compétences professionnelles par un cursus de formation, une rémunération et un statut social. Cette dimension sociologique de la professionnalisation nous intéresse moins puisqu'elle réduit le sujet au groupe social auquel il appartient ; le professionnel se caractérise alors uniquement par son statut social et le métier qu'il revendique.

1.3 - La professionnalisation comme transformation des individus au travail

Dans une conception psychologique, le mot « professionnalisation » évoque à la fois le processus dynamique de professionnalisation des salariés, c'est-à-dire les modalités de construction et de modification continue des compétences des individus en liens avec l'évolution des situations de travail[161], et le produit de ce processus c'est-à-dire ce qui fait qu'un individu est dit « professionnel », qu'il est reconnu socialement comme tel et qu'il a conscience de cette identité sociale.

1.4 - La professionnalisation comme fabrication d'un professionnel par la formation

Les Sciences de l'Education envisagent la professionnalisation comme la fabrication d'un professionnel par la formation et dans le même temps recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation (Wittorski, 2008).
En revanche, nous accordons davantage d'intérêt à la dimension éthique de la professionnalisation dès lors qu'elle valorise chez le sujet l'intériorisation de valeurs qui transcendent la valeur du travail. Ces valeurs placent alors l'acte professionnel au niveau d'un engagement éthique, d'une contribution sociale ou d'une prestation de service de haute qualité. Pour « Les Compagnons du Devoir », par exemple, « l'exercice du métier est compris comme un acte de formation où « chaque geste, chaque acte », chaque ouvrage se veut un acte formatif au service de l'homme qui peut « s'accomplir » dans l'exercice de celui-ci. La professionnalisation a ici une finalité éducative ambitieuse pour le professionnel qui s'engage

[161] Le discours sur la professionnalisation rejoint ici celui sur les compétences au service des nouvelles normes de travail et notamment dans « des contextes de travail plus flexibles faisant appel aux ressources subjectives des personnes » (Wittorski, 2008).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

par son travail à servir les hommes et qui, partant, se réalise dans l'exercice de son métier. Nous retrouvons des valeurs proches chaque fois qu'une profession s'est donné des règles de conduite, des normes, un code moral, une déontologie, etc. pour valoriser son travail et protéger les consommateurs (les usagers) mais aussi pour se démarquer, du même coup, de tous ceux qui ne sont pas professionnels.
Nous voyons bien à quel point cette dimension éthique de la professionnalisation est importante aujourd'hui dans la formation professionnelle des jeunes et des adultes en reconversion. Les valeurs intériorisées par les acteurs du monde du travail (solidarité, conscience professionnelle, goût du travail bien fait, etc.) sont concurrencées par des normes de qualité à respecter -imposées de l'extérieur-, la version industrielle du concept de qualité s'étendant même aux métiers de la formation, du travail social et médical, ... bref aux relations humaines. Cette dimension éthique de l'évolution des métiers, et des contextes nouveaux dans lesquels ils se déploient, nous interroge dans notre recherche sur les modalités et les conditions de la professionnalisation, c'est-à-dire qu'elle nous renvoie à notre problématique de l'apprentissage d'un métier.

Nous accordons enfin une place privilégiée à la professionnalisation en tant qu'elle désigne des processus interindividuels et intra-individuels de construction d'une identité professionnelle et de compétences professionnelles en situation. Dans cette dimension psycho-socio-cognitive, qu'est-ce alors qu'un professionnel ?

1.5 - La professionnalisation comme construction de compétences

Pour Le Boterf (1994) « la compétence est au cœur de la complexité de l'ordinaire » et « être un professionnel, c'est aimer la complexité et l'incertitude ». Aimer la complexité, certes, mais c'est d'abord l'accepter et la comprendre, c'est ne pas se contenter d'appliquer strictement des procédures, mais mettre en jeu des capacités cognitives et socio-affectives de résolution de problèmes. Ropert et Haspel (1996) partagent le même avis que Le Boterf quand ils avancent que « le professionnel sait comment agir et réagir en combinant des actions qui mobilisent l'ensemble de ses savoir-faire procéduraux, expérientiels, sociaux ». Il s'agit donc pour le professionnel d'être capable de prendre les bonnes décisions, rapidement, en autonomie, dans des conditions singulières, en fonctions des informations dont il dispose.

La professionnalisation fait donc aujourd'hui, pour ces auteurs, une large place à la maîtrise de savoirs et de savoir-faire (comme depuis toujours) mais aussi de qualités humaines variées, d'attitudes, de comportements,... bref de qualités cognitives et socio-affectives pour pouvoir gérer l'imprévu. En ce sens, le professionnel ne peut se contenter d'être un exécutant et de puiser des solutions dans des répertoires ou des référentiels établis par d'autres. Il doit, au contraire, construire ses propres réponses et mettre en place des stratégies, créer, inventer, prendre les bonnes décisions. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, P. Perrenoud (1993) pense que « la professionnalisation [des enseignants] s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles pré-établies cède la place à des stratégies[162] orientées par des objectifs et une éthique ».

[162] Le concept de stratégie est central dans la conceptualisation complexe des compétences. Nous l'avons déjà rencontré dans la partie I et nous y aurons recours dans la modélisation de l'accompagnement en formation professionnelle (partie III). Rappelons que nous nous inscrivons dans une conception complexe de la notion de stratégie telle que Morin (1990, p. 178) la propose : « «La complexité appelle la stratégie. Il n'y a que la stratégie pour avancer dans l'incertain et l'aléatoire [...] la stratégie est l'art d'utiliser les informations qui

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On pense alors à l'Ingénium que G.B Vico[163] définit dans le « De Ratione » comme « la faculté mentale qui permet de relier de manière rapide, appropriée et heureuse des choses séparées. Faculté synthétique, opposée à l'analyse stérile, elle permet l'invention et la création ; elle est indispensable à la poésie, à l'inventions technique des ingénieurs et à la découverte scientifique et philosophique »[164]

La professionnalisation s'accompagne donc d'une autonomie croissante, au sens d'auto-éco-organisation (Morin, 1980) du sujet pour résoudre des problèmes rencontrés dans des situations professionnelles complexes et toujours différentes. Dès lors, la professionnalisation interroge le niveau de qualification requis, la nature des compétences mises en œuvre et la construction de ces compétences, c'est-à-dire les dispositifs de formation et d'accompagnement à concevoir, à construire et à conduire.
En même temps, ces compétences complexes ne peuvent se construire en dehors de l'action développée dans les situations professionnelles où elles seront convoquées et évaluées ; le mode exclusivement scolaire d'acquisition de « savoirs-objets », au sens de Charlot (2002) ou de « l'étude » au sens de Reboul (1980) est en effet inadéquat pour professionnaliser les jeunes en conformité avec les exigences conjoncturelles que l'on vient d'entrevoir et que Le Boterf (1997) définit ainsi : « Confrontées à la complexité et à l'incertitude, organisées en structures hétérogènes et mouvantes, les entreprises et les organisations doivent disposer d'hommes et de femmes **capables d'affronter l'inédit et le changement permanent.** ».

Il est donc légitime de penser que la professionnalisation, telle que nous l'avons circonscrite dans ses dimensions économique, éthique et psycho-socio-cognitive, présente un enjeu important qui justifie la place qu'elle occupe au sein des recherches sur la formation professionnelle en Sciences de l'Education.

2 - Alors, se professionnaliser,... oui, mais comment ?

Cette formule qui paraphrase Mérieu (1989) focalise la recherche sur des finalités pragmatiques. Elle interroge les formes d'organisations actuelles et futures à construire pour répondre aux enjeux socioprofessionnels tels que nous les avons posés. Avant d'entamer cette réflexion dans le chapitre III, nous nous adosserons à l'histoire de la formation professionnelle pour en comprendre la spécificité récurrente, puis nous dresserons le tableau de l'existant en matière de modalités de formation.

2.1 - Approche diachronique, ou ... un peu (très peu) d'histoire pour comprendre le présent.

Nous avons constaté qu'apprendre un métier est une forme particulière d'apprendre, qui consiste à pouvoir / savoir exercer un métier socialement reconnu. La professionnalisation en serait le vecteur retenu et le concept opératoire.

---

surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitude pour affronter l'incertain »

[163] Voir aussi Vico (2004)

[164] A. Pons (1981), traducteur de *La méthode des études de notre temps*, (1708) de G.B Vico, dans J.-L. Le Moigne (1999)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Comme nous envisageons une approche diachronique succincte de l'apprentissage des métiers, il convient d'occulter d'emblée tout ce qui concerne l'approche socio-historique de l'éducation des enfants ainsi que tout ce qui concerne, depuis la nuit des temps, la transmission orale puis écrite de la culture des peuples pour améliorer leur vie. Nous nous proposons donc de nous focaliser sur l'évolution des conditions, des moyens, des méthodes de transmission *versus* construction des savoirs et savoir-faire professionnels depuis que la société s'est organisée pour former des jeunes ou des adultes à des métiers socialement reconnus. Pour ce faire, nous simplifierons à dessein, notre approche socio-historique à trois temps que nous nommerons avec Clénet (2003): le temps du « rien d'école », puis le temps du « tout-école » et le temps de « l'école de l'alternance »

Depuis la nuit des temps jusqu'au Moyen Age, la transmission des savoirs prend un caractère naturel ou de proximité, la famille ou la tribu par exemple. La transmission, essentiellement orale, des métiers artisanaux n'est pas organisée autour d'école. C'est ce que l'on pourrait appeler avec le « rien d'école ». On relève au Moyen Age la présence de corporations localement organisées. Celles-ci seront interdites à la révolution française. Dès la Renaissance, se développe le compagnonnage dont l'organisation valorise la transmission des savoir-faire et des valeurs d'honneur, de don de soi, des valeurs proches du « sacré ». Clénet (2003) précise que « les valeurs accordées au métier et à sa pratique mêlent intimement la culture du sacré, l'éthique professionnelle et le goût exacerbé pour le bel ouvrage ». Notons que le compagnonnage représente la forme la plus ancienne de l'alternance.

Il faut attendre la fin du XVIIIème et le début du XIXème siècle pour voir apparaître les grandes écoles actuelles que sont les Arts et Métiers, Polytechnique, etc. ainsi que les premières écoles de formation des ouvriers où ....on apprenait essentiellement à lire et à écrire, précise J. Clénet.
Les lois de 1881 et 1882, rendant l'école gratuite et obligatoire, fondent le principe de transmission des savoirs en école, c'est-à-dire éloignée de la vie sociale et professionnelle. L'enseignement se substitue alors aux apprentissages naturels. On entre dans l'ère de l'école à temps plein, « du tout école », « lieu de rapport distancié au monde social et professionnel. ». On apprend donc un métier à l'école, du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) aux diplômes d'ingénieur, pour ensuite entrer dans ce que l'on appelait naguère « le monde du travail ». Les écoles techniques ou professionnelles de la formation initiale reconstituent ainsi, dans leurs locaux, des salles techniques et spécialisées, des ateliers, des laboratoires, etc. censés représenter le monde professionnel, extérieur à l'école.

2.2 - Approche synchronique ou comment apprendre, aujourd'hui, un métier pour demain?

2.2.1 - Les stages en entreprises

« Le tout école », c'est-à-dire une formation professionnelle fondée sur la poursuite d'études longues et l'appropriation de connaissances déconnectées de la réalité du travail en entreprises, est aujourd'hui dépassé. Depuis le début des années 80, la formation professionnelle initiale met les élèves et les étudiants au contact du « monde du travail », d'abord par la mise en place de séquences éducatives en entreprise pour les BEP[165], puis par des stages obligatoires pour les élèves de Baccalauréats professionnels, les étudiants en

[165] Brevet d'Enseignement Professionnel (niveau scolaire de première professionnelle)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

BTS[166], en IUT[167], en DESS[168], etc. Ces stages longs, par exemple seize semaines en Baccalauréat Professionnel, quatre-cent-vingt heures en Licence Professionnelle, soit la moitié du temps de formation, sont à considérer comme des périodes de formation à part entière pendant lesquelles les apprenants sont au contact des réalités de l'entreprise, des contraintes, des problèmes qui peuvent devenir pour eux des occasions d'apprentissage, aux conditions que nous évoquerons dans le chapitre III.
Notons que ces périodes de formation en entreprise donnent lieu à des évaluations prises en compte pour l'obtention du diplôme. Ainsi, la professionnalisation des formations initiales, depuis 1991, instaure un resserrement des liens entre le monde éducatif et le monde économique et postule la complémentarité de l'école (lycée, institut, université, grandes écoles) et de l'entreprise pour professionnaliser les jeunes. Nous nous intéresserons à l'évolution des conceptions de la relation formation / travail et aux processus mis en œuvre dans l'ingénierie de l'alternance dans le chapitre suivant.

Pour souligner davantage l'importance des stages dans la formation professionnelle initiale aujourd'hui, nous évoquerons deux exemples que questionne la professionnalisation des acteurs dans des domaines différents. Nous pensons à la formation des Assistants de Service Social et à la professionnalisation des enseignants.

Un exemple : La formation des Assistants de Service Social

Deux remarques suffiront pour montrer l'importance, aujourd'hui plus qu'hier, des stages imposés dans la professionnalisation des Assistants de Service Social. Jusqu'à présent, sur trois années de formation au Diplôme d'Etat, les étudiants passaient douze mois à l'extérieur de l'école, en stages terrain, soit plus du tiers du temps de formation. Depuis la rentrée 2004, la réforme de la formation accorde une place encore plus importante au temps passé en milieu professionnel, dorénavant appelé « site qualifiant [169]» : huit semaines en première année et sept mois en deuxième et en troisième année avec une semaine de retour à l'école par mois. De plus, la réforme instaure la formation obligatoire des tuteurs professionnels à une politique d'accueil de l'étudiant ainsi qu'à la construction d'un partenariat renforcé entre l'école et les sites qualifiants.

Un autre exemple : La professionnalisation des enseignants

Marguerite Altet (1996) consacre de nombreuses recherches à la professionnalisation des enseignants. Elle retient quatre aspects principaux que nous synthétisons ici :
Une formation professionnalisante des enseignants …

1. qui vise la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action permettant de mobiliser ces savoirs (pluriels, divers, disciplinaires, pédagogiques), savoir-faire et attitudes,

2. qui abandonne ainsi l'utopie d'une maîtrise rationnelle au profit d'une adaptation à des situations complexes, par la réflexion sur la pratique,

---

[166] Brevet de Technicien Supérieur (niveau scolaire de Bac + 2)
[167] Institut Universitaire de Technologie préparant à des diplômes universitaires de technologies (DUT de niveau Bac + 2)
[168] Diplôme d'Etude Supérieur Spécialisé (niveau Bac + 5)
[169] Où il s'agit de construire et de certifier des compétences.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3. qui part de la pratique et de l'analyse des pratiques à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner- apprendre,

4. qui développe une pratique réfléchie qui rend l'enseignant capable de modifier ses actions sur le champ et de s'adapter.

M. Altet ajoute d'ailleurs : « la formation ne peut plus consister en une modélisation des prises de décisions mais devrait plutôt proposer des dispositifs variés et complémentaires qui développent le savoir-analyser, le savoir-réfléchir, le savoir-justifier, par un travail de l'enseignant sur ses propres pratiques et ses expériences.
Ce sont ces méta compétences qui permettent à l'enseignant de construire ses compétences d'adaptation caractéristiques de l'enseignant professionnel. »

Ce concept de méta compétences construites en formation nous semble fécond pour envisager la construction de compétences en situation d'accompagnement.
Il semble bien que la professionnalisation – au sens où nous l'avons définie plus avant - passe aujourd'hui par autre chose que la formation professionnelle du « tout école ». Celle-ci se déplace de l'école (lycée professionnel, institut, centre de formation, université, etc.) vers la « réalité du terrain ». **La construction des compétences** exigées aujourd'hui, dans nombre de métiers, pour gérer la complexité et l'incertitude inhérente aux situations professionnelles, exige d'intégrer les situations de travail comme situations de formation, aux conditions qu'elles soient génératrices de savoirs et/ou de compétences.
Nous ne voulons pas dire par là que l'école est inutile, loin de là. Nous avançons, à cet instant de notre recherche, que le rôle de l'école se définit, dans un processus de professionnalisation, dans une tension entre des exigences de compétences nouvelles issues du terrain - et donc en changements potentiels - et des points fixes, davantage ancrés sur des savoirs-objets stabilisés et des savoirs procéduraux fondamentaux.

Avant de finaliser notre problématique de recherche, il nous faut envisager une dernière forme actuelle d'apprentissage d'un métier : l'alternance comme processus de professionnalisation.

2.2.2 - Les formations en alternance

Sur le principe pédagogique, les formations en alternance s'inscrivent dans la continuité du compagnonnage. Elles reposent, elles aussi, sur le principe de la complémentarité formative entre l'école et l'entreprise. Deux lieux de formation : une formation « sur le tas », sur le lieu de travail par observation et initiation du « maître », et une formation en école par des temps de transmission des savoirs, c'est-à-dire, *grosso modo*, des cours.
Elles se développent comme nous l'avons vu en formation initiale, que ce soit dans les Lycées Professionnels ou dans l'Enseignement Supérieur, notamment avec les IUT créés en 1965, les IUP créés en 1992 et les Licences Professionnelles créées en 1999.[170]

Les formations en alternance se développent parallèlement en Formation Continue pour préparer les mêmes diplômes professionnels qu'en formation initiale : BEP, Baccalauréat

[170] En 2008, il existe en France 1818 licences professionnelles.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Professionnel, BTS, DUT, diplôme d'ingénieurs, mais sous contrat de travail, par exemple sous Contrat d'apprentissage. Il s'agit là de contrats de travail à durée déterminée, de type particulier, qui visent la formation professionnelle du salarié en lui donnant accès à des temps de formation théorique en Centre de Formation. Un tuteur d'entreprise ou un maître d'apprentissage facilite, en principe, la formation du jeune dans l'entreprise.
On a recours également aux dispositifs de formation professionnelle en alternance dans certaines entreprises. Ce dispositif de formation-promotion fera l'objet d'une étude dans la partie IV.
Enfin, il nous faut évoquer des dispositifs de formation qui ont recours à des stages en entreprises, nombreux et spécifiques dans leur montage, avec des objectifs d'insertion ou de réinsertion dans l'emploi, de professionnalisation à visée qualifiante ou de promotion sociale et professionnelle. Ils concernent des stagiaires de la formation continue, rémunérés par le Conseil Régional ou l'Etat. Ici, les stages en entreprises ont des objectifs d'aide à la définition de projet professionnel ou de validation de projet professionnel, voire de pré-qualification ou de réinsertion sociale.[171]

Nous pouvons conclure cette partie, qui concerne les voies de la professionnalisation, sur quatre constats.

Le premier constat porte sur l'apprentissage d'un métier. Apprendre un métier c'est, comme depuis toujours, apprendre à construire une identité sociale : apprendre à être boulanger, comptable, enseignant, conducteur de train, assistante sociale,...c'est-à-dire s'engager dans des processus d'appropriation de savoirs-objets, de maîtrise d'activités engagées dans le monde, de maîtrise de relations interpersonnelles. C'est aussi maîtriser des savoirs **sur** la pratique du métier, des savoirs procéduraux, des savoirs formalisés et aussi des savoirs **de** la pratique du métier, des savoirs d'expérience, des savoir-y-faire, des savoirs d'action.

Le deuxième constat porte sur l'apprentissage d'un métier, **aujourd'hui,** pour travailler **demain.** Se professionnaliser, c'est **construire des compétences** aujourd'hui, autres que celles d'hier, autrement dit, c'est, aujourd'hui, apprendre aussi à s'adapter à des situations professionnelles nouvelles et singulières et donc à développer une compétence complexe faite d'ingéniosité, d'inventivité, de créativité, de résolution de problèmes, etc.[172]. Celle-ci s'appuie sur les schèmes **cognitifs** qui rendent capables de construire une réalité complexe de l'environnement et des schèmes **socio-affectifs** qui permettent de construire des interactions relationnelles et une représentation de soi favorables à l'atteinte des objectifs professionnels.

Le troisième constat porte sur la construction de ces nouvelles compétences à développer pour « gérer » la complexité et l'incertitude. A cet instant de notre recherche, nous pouvons soutenir la dialogique suivante : la confrontation à la complexité du réel apparaît comme indispensable pour construire son autonomie, laquelle est nécessaire pour être acteur dans la complexité du réel[173]. Nous reviendrons notamment sur la dialogique de l'accompagnement à l'autonomie professionnelle dans la partie III.

---

[171] Cf. J. Clénet et alii, (2000), *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, C2RP.
[172] C'est aussi « apprendre à apprendre », expression que l'on rencontre, aujourd'hui, dans la rédaction de nombre d'objectifs de formation.
[173] Nous retrouvons ici le principe de récursivité – un des principes de la pensée complexe- qui nous est précieux pour développer notre conception de la professionnalisation. (Morin, 1996)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le quatrième constat porte sur le statut des apprenants. Dans les formations que nous venons d'évoquer rapidement plus avant, le statut social de l'apprenant au regard de la loi est différent selon les dispositifs de formation : élève ou étudiant en formation initiale, salarié ou stagiaire en formation continue. C'est dire que ses droits et devoirs seront différents. C'est souligner, en même temps, que son identité sociale sera différente voire paradoxale dans certains cas.
Nous percevons ainsi le dilemme que risquent de vivre les apprenants dans cette double identité que l'alternance leur impose. En disant cela, nous ne préjugeons pas des effets négatifs ou positifs sur les processus de construction de savoirs chez l'apprenant, nous pointons simplement le fait que les jeunes, selon leur statut et l'identité socioprofessionnelle incarnée, ont certainement **des vécus d'expérience en entreprise différents.**

Comment penser la professionnalisation quand on est élève de Lycée Professionnel ou étudiant en IUT ou en Licence professionnelle et que l'on est tendu vers la préparation à l'examen et l'obtention d'un diplôme? Autrement dit, ce sont les statuts et les identités sociales qui sont différents entre élève/étudiant et salariés mais au-delà, ce qui est à prendre en compte, ce sont **les projets** individuels des apprenants qui risquent d'être différents et qu'il faudra interroger.
Ainsi, envisager la professionnalisation comme une construction identitaire professionnelle intègre et dépasse la construction de savoirs professionnels.
Nous avançons donc que nous ne pourrons parler de formation comme démarche de professionnalisation qu'en tant qu'elle laisse une large place au vécu expérientiel en entreprise, là où se construisent les compétences évoquées plus avant et là où s'opèrent les transformations identitaires au contact d'un environnement professionnel.

À cet instant de notre recherche, nous pressentons que, en concourant à ces deux finalités, l'accompagnement prendra certainement des sens et des formes différents.

III - Conclusion du chapitre I

Dans ce premier chapitre nous avons tenté de comprendre le sens de la formation professionnelle. En nous intéressant d'abord à ce que signifie apprendre, nous avons compris la nécessité vitale de ce processus pour devenir un humain, c'est-à-dire pour accéder à la connaissance. Nous avons pu ensuite saisir le sens spécifique de l'apprendre aux fins de devenir un professionnel.

Sur le processus apprendre, les différentes approches anthropologique, épistémique, téléologique, axiologique, épistémologique nous ont permis d'ancrer nos conceptions de la formation dans le paradigme constructiviste et plus précisément socioconstructiviste. Il s'agit bien d'apprendre pour devenir autonome dans la construction de ses savoirs, c'est-à-dire pour co-naître. Nous avons constaté que cette conception de l'apprendre, s'applique de façon spécifique à l'apprentissage d'un métier ou du moins à la construction de compétences pour devenir professionnel. Le processus de professionnalisation est en effet indissolublement lié à la notion de compétence, notion que l'on retrouve aujourd'hui comme « un allant de soi » et qui mérite à ce titre que nous nous y intéressions dans le cadre de notre recherche.

Pour nous, la problématique porte maintenant sur les conditions de professionnalisation en situations de travail.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre II
Se professionnaliser aujourd'hui en situation de travail

La problématique qui se pose à nous maintenant est celle de la professionnalisation d'une personne (étudiant, stagiaire, salarié) entendue comme processus de développement professionnel, c'est-à-dire de construction ou d'amélioration de savoirs et de capacités (Dubar, 2006) et de construction d'une identité professionnelle par le travail. Nous pourrons aussi parler de socialisation professionnelle.
Si la notion de compétence est, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, centrale aujourd'hui dès qu'il s'agit de produire une réflexion sur la professionnalisation, il nous faut d'abord en circonscrire la ou les significations et en abstraire notre propre conception. Ceci fait, nous pourrons alors aborder les principes qui gouvernent la construction de ces compétences. Il nous sera possible enfin d'élargir nos questionnements aux modalités d'une organisation possible de l'émergence de ces compétences dans un contexte professionnel (entreprise, institution, administration, etc.)

I - Les compétences professionnelles : vers une complexification des approches

Trois auteurs à interroger pour comprendre

Dans le chapitre précédent, nous avons montré l'importance du vécu expérientiel en situation professionnelle, là où se construisent les compétences. Il convient, dès lors, de nous interroger sur la nature de ce que les personnes y apprennent et qu'elles ne peuvent apprendre ailleurs. Autrement dit, c'est nous obliger à préciser le concept de compétence que nous employons, pour l'instant, pour nommer cet objet d'apprentissage.
La littérature spécialisée sur le sujet abonde, ce qui ne nous facilite pas la tâche. Nous nous adosserons aux travaux de trois auteurs reconnus pour leur approche de cette notion aux bords flous : P. Zarifian (1999) en tant que sociologue, G. Malglaive (1992) en tant qu'expert dans la formation des adultes et J. Clénet (2003, 2006) pour ses recherches sur l'Ingénierie de l'alternance dans le cadre d'une épistémologie constructiviste. Auparavant, une première approche de la notion de compétence pourrait être celle des employeurs eux-mêmes.

1 - L'approche du MEDEF[174]

« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. »

[174] Dans Zarifian (1999). Le MEDEF est le Mouvement des Entreprises de France, principal syndicat patronal. Cette définition a été donnée en octobre 1998, lors des Journées internationales de la formation de Deauville.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On retrouve fréquemment la compétence définie de cette façon, comme un amalgame de différents types de savoirs, de capacités et de qualités personnelles. Ici, le terme « combinaison » ajoute une notion d'arrangement de tous ces éléments, et ce, de façon différente selon les contextes que l'individu affronte. Nous ignorons tout de cette « combinaison », à savoir de quelle nature elle est, de quelle manière elle apparaît dans l'activité, etc. Nous pouvons seulement remarquer que la compétence ne se manifeste que dans une situation professionnelle, c'est-à-dire qu'elle n'est pas indépendante de ses conditions concrètes de mise en œuvre. Notons cependant que, dans cette définition, le sujet est curieusement absent, que c'est la compétence qui s'exerce, qu'on évalue et que l'on fait évoluer de manière non-incarnée. En revanche, (mais quoi de plus étonnant ?) l'entreprise est omniprésente. Force est de constater que cette première définition de la compétence montre assez clairement ses orientations et ses limites. Pour sa part, P. Zarifian (1999) en retient encore trois autres.

- La première est que cette définition est historiquement décontextualisée. En effet, elle ne tient pas compte des enjeux de mutation du travail et de la flexibilité des organisations actuelles. Elle pourrait très bien s'appliquer à un travail posté dans une organisation taylorienne.
- La seconde est qu'elle comporte un côté « néo-artisanal » étranger à ce qu'est une production moderne : elle met l'accent sur la responsabilité personnelle du travailleur mais ne fait pas référence au « caractère hautement socialisé de l'activité ».
- La troisième est qu'elle postule l'évaluation et la validation du seul « produit » compétence, sa mise en œuvre en situation, et pas celle du processus qui autorise son développement.

Nous ajouterons à cela une confusion avec le concept de performance dans la problématique de l'évaluation. Nous aurons l'occasion de discriminer compétence et performance un peu plus loin dans cette partie.

2 - Une approche sociologique de la compétence

Pour P. Zarifian (1999), la compétence se développe dans le milieu professionnel. Elle se distingue nettement des connaissances et des compétences « d'arrière-plan » qui constituent des compétences ressources et qui s'acquièrent dans le système éducatif. La compétence donne lieu à plusieurs formulations complémentaires.

La première formulation définit la compétence comme « la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. »
Cette définition mérite un commentaire que nous développons avec l'auteur. Le verbe « prendre » désigne une action volontaire et responsable de l'individu dans l'action. C'est dire que la compétence est synonyme d'un engagement personnel, d'une implication consciente. L'expression « prise d'initiative » connote la notion de choix, de liberté de choix, dans les possibles des procédures et des gestes qui s'offrent à l'individu. Il s'agit, en effet, en situation de travail, d'opérer le meilleur choix et de sélectionner la réponse convenable après avoir apprécié la situation. Mais « initiative » renvoie surtout aujourd'hui (Cf. la partie I) à une dimension d'invention de la réponse à donner pour faire face à des situations professionnelles singulières et/ou imprévisibles. Dès lors, la compétence signifie que l'individu développe des capacités humaines d'invention, d'imagination, qui dépassent le simple cadre de l'application de règles apprises ou puisées dans un référentiel de procédures. La prise d'initiative dont parle Zarifian ou l'autonomie est alors proportionnelle au caractère événementiel des situations rencontrées par l'individu au travail.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous pensons que cette remarque n'est pas sans incidence sur la formation professionnelle de l'individu et également sur l'organisation du travail pour qu'il soit formateur. Nous y reviendrons plus longuement dans le chapitre III de cette partie.

La compétence est également définie comme « une prise de responsabilité » en tant que l'individu accepte d'assumer la prise en charge de la situation, en tant qu'il « répond » des initiatives qu'il prend et des effets qui en découlent. La prise de responsabilité est, à ce titre, la contrepartie de l'autonomie dans la prise de décision. (J.-P. Le Goff, 1999). Prendre ses responsabilités c'est accepter que les choses dépendent de nous ; ces choses sur quoi porte la responsabilité peuvent être matérielles mais aussi humaines. Il y va, alors, parfois, d'une dimension éthique de la compétence : l'éducation, la formation, le travail social, les professions de la santé, l'accompagnement, etc. en sont des exemples. La prise de responsabilité dans l'exercice de la compétence dépendra des enjeux ou/et des valeurs personnels ou collectifs.

La dernière remarque, d'une grande importance, porte sur la dimension événementielle contenue dans l'expression « situation professionnelle ». En effet, par situation Zarifian entend, non seulement un environnement matériel, mais aussi des enjeux et des acteurs, dont l'individu, lui-même, fait partie. Celui-ci appréhende la situation et se confronte à elle de manière subjective. Son comportement fait donc aussi partie de la situation. Zarifian montre ainsi qu'il y a dans la compétence une part qui ne sera jamais saisissable à l'avance, une part que les référentiels de compétences ne pourront jamais totalement appréhender.[175]

Dans une deuxième formulation de la compétence, P. Zarifian (Ibid.) insiste sur le processus de construction de la compétence en action : « La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente ».
Là encore, arrêtons-nous un instant pour un commentaire de texte.
« L'intelligence pratique », dans sa dimension cognitive la plus courante, désigne, chez un professionnel, la capacité à mobiliser, à bon escient, une connaissance préalable (ce que nous appelons le déjà-là). Dans sa dimension compréhensive, « l'intelligence pratique » désigne la capacité à agir en compréhension des comportements des acteurs de la situation, des enjeux, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, etc. et qui sous-tendent cette situation.
« La compétence »... « s'appuie sur des connaissances acquises » qu'il faut mobiliser, utiliser, interroger en fonction de la compréhension de la situation et non pas simplement appliquer. La différence sémantique entre les deux verbes (s'appuyer sur / appliquer) montre la différence de traitement des connaissances préalables et en postule leur incomplétude. C'est aussi reconnaître une dimension d'incertitude dans leur validité en situation d'action singulière. C'est, du même coup, admettre la nécessaire construction permanente de la compétence en action et la transformation permanente des connaissances au contact des problèmes rencontrés en situation professionnelle. Du point de vue cognitif, l'après événement ne peut être identique à l'avant.

[175] Sur la notion de situation nous adopterons plus loin un point de vue constructiviste. La situation ne sera pas considérée comme prédonnée, mais comme une cognition incarnée, un univers énacté par l'apprenant dans le monde phénoménologique (Varela, Thompson, Rosch, 1993)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ainsi, la construction de la compétence est directement liée au nombre, à la qualité et à l'exploitation cognitive des situations-problèmes nouvelles auxquelles l'individu doit s'affronter en situation de travail.[176]

Troisième formulation de la compétence : « La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité »
La compétence de l'individu réside, ici, à savoir travailler en réseaux, c'est-à-dire à savoir faire appel à des compétences qu'il ne possède pas, à des appuis de solidarité dans l'action.
Partager les enjeux, c'est donner un sens collectif aux actions, c'est par exemple, favoriser la coopération entre acteurs au bénéfice de l'efficience productive de l'entreprise. À ce titre, être compétent c'est avoir conscience des effets globaux de son action locale.

Nous allons poursuivre notre démarche de clarification du concept de compétence en nous adossant aux travaux de Gérard Malglaive (1992)

P. Zarifian et G. Malglaive se rencontrent sur de nombreuses conceptions. Par exemple, la même notion d'incomplétude des connaissances formalisées avait déjà, en 1992, été proposée par G. Malglaive : « Si par compétence, on désigne l'ensemble des pratiques maîtrisées, des conduites et des connaissances opératoires qu'une personne peut actualiser dans son activité, on comprend que les seuls savoirs formalisés, fussent-ils scientifiques, ne suffisent pas à produire une compétence. » Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est la réflexion de G. Malglaive (1992) sur la structure des compétences.

G. Malglaive distingue d'une part : les connaissances formalisées, les concepts, les enchaînements logiques qui les unissent les uns aux autres, et d'autre part la mobilisation de ces connaissances pour l'action. Entre les deux, il n'est pas une **application** au sens scolaire mais un **investissement** pour l'action. Cette relation d'investissement entre le savoir formalisé et l'action est aussi une relation de transformation : par elle, le savoir formalisé (par le sujet) devient un savoir en usage (pour le sujet).

3 - Une approche épistémique de la compétence

Quels sont les savoirs constitutifs de la compétence pour G. Malglaive ?
Il s'agit d'abord des connaissances scientifiques et des savoirs technologiques qui permettent de modéliser le réel pour le comprendre et ainsi concevoir des projets technologiques. Il s'agit aussi des savoirs méthodologiques qui désignent les manières de faire, les procédés. Ce sont des connaissances qui permettent d'agir efficacement en situation professionnelle, là où les paramètres et les variables sont nombreux et en interactions multiples. Ces savoirs méthodologiques, scientifiques et technologiques s'enseignent, car ils sont formalisés.

Par la relation d'**investissement**, les connaissances formalisées rencontrent le réel tel qu'il est dans sa complexité, et non tel que la science doit l'épurer pour construire ses concepts et ses lois. En situation professionnelle, l'individu doit donc combler les lacunes des savoirs formalisés, et construire de nouvelles connaissances indispensables à la réussite de l'action que G. Malglaive appelle le savoir pratique. Nous verrons de plus près, dans le chapitre III de

[176] P. Zarifian (Ibid.) attire également notre attention sur l'importance de l'organisation du travail dans la construction individuelle des compétences, notamment quand elle favorise les processus de formalisation des acquis et qu'elle développe des stratégies de gestion des mobilités professionnelles

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

cette partie, comment se construit ce savoir pratique au fil des expériences, des erreurs rectifiées, des réussites stabilisées.
Le savoir pratique ne s'enseigne pas puisqu'il est immanent à l'action et qu'il n'est pas formalisé. G. Malglaive parle de trucs, de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuition, de connaissances spontanées ; tout cela, on le sent bien, est difficilement exprimable en dehors de l'action. En réalité, précise G. Malglaive, les savoirs pratiques ont vocation à être formalisés, et la capacité à les formaliser fait partie intégrante de la compétence manifestée par une personne.
Au total, pour un sujet, le savoir en usage ainsi que la formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence. Celle-ci se présente comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité.

Ajoutons enfin une dimension particulière que G. Malglaive aborde - dimension que nous avons déjà rencontrée dans la partie I - et qui nous mènera dans la partie III vers la complexité de l'auto-organisation de l'individu. G. Malglaive parle, en effet, de construction de Soi : « toute activité est nécessairement engagement de soi, et la forme que l'on pourrait dire cognitive des compétences s'enracine dans une personnalité, un soi et ses émotions, ses affects, ses manières de sentir et d'être avec lequel elles retentissent, qui les colorent et, qu'en retour, elles contribuent à constituer.[...] l'action n'est donc pas seulement une transformation des choses, elle est aussi une manifestation de soi aux autres et, partant, elle contribue à la construction de soi. »

Résumons-nous : une première conception de la compétence
Nous retenons de ces deux dernières approches de la compétence certaines caractéristiques qui nous conviennent, en cela qu'elles s'inscrivent dans le cadre théorique et épistémologique de notre recherche ainsi que dans le prolongement de nos conclusions du chapitre I sur l'Apprendre et sur la professionnalisation :

1. La compétence est une réalité complexe difficile à formaliser, à fixer dans une seule définition. Elle désigne à la fois un processus dynamique et un produit en continuel changement, ou en recomposition. Certains parleront alors de la plasticité de la compétence.
   Pour l'individu, cela fait référence, bien sûr, à des comportements d'ouverture aux événements externes et à des capacités d'adaptation au monde, c'est-à-dire d'apprentissage.

2. Elle ne peut se comprendre et s'actualiser hors d' une confrontation de l'individu à une situation professionnelle, toujours singulière, c'est-à-dire un à contexte donné.

3. Le niveau de compétence est subordonné au niveau d'engagement personnel dans l'action, c'est-à-dire d'une auto mobilisation et d'une motivation du sujet.

4. Cet engagement induit un niveau de conscience et de responsabilité qu'il nous faudra prendre en compte dans l'éthique de l'accompagnement.

5. La compétence se développe dans des complexes relationnels et organisateurs, au contact de multiples sources de connaissances, d'expertises, d'expériences que l'individu associe en lui-même, de façon complexe.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Comme nous l'avons souligné, la compétence s'inscrit nettement, chez ces auteurs, dans une approche constructiviste qui nous convient. Pour autant, nous souhaitons approfondir avec J. Clénet (2002) une approche conceptuelle de la compétence qui intègre et dépasse celle des deux auteurs précédents en tant qu'elle relie trois niveaux de complexité de la compétence : celui du sujet-acteur-personne-apprenant, celui de l'organisation et celui de l'action.

4 - Une approche complexe de la compétence

Pour J. Clénet (2002), la notion de compétence est d'abord juridique et fait toujours l'objet d'une reconnaissance sociale ; elle est d'abord un attribut social obtenu par une certification ou toute forme instituée de reconnaissance. C'est ainsi que les gens s'écartent dans la rue pour laisser passer les personnes « compétentes » (médecins, pompiers) en cas d'urgence. P. Zarifian, quant à lui, préfère utiliser l'expression « qualification professionnelle » pour désigner cette reconnaissance sociale d'un corps de métier (« les » médecins, « les » infirmières, « les enseignants », etc.) et réserver le terme « compétence » dès qu'il s'agit de considérer l'individu singulier : « tel » médecin, « tel » infirmier, « tel » enseignant, etc. Dans le premier cas, c'est l'identité professionnelle et le professionnalisme supposé qui sont reconnus socialement. Dans le deuxième cas c'est la compétence singulière qui est reconnue, ou pas.
Pour ce qui est de l'individu, J. Clénet fait référence à certains travaux (L. Toupin, 1998, M. Stroobants, 1998, J.-P. Gillier, 2002) qui abordent les notions évoquées plus haut, notamment un sujet singulier, des contextes spécifiques, la compétence conçue comme mise en œuvre et comme un produit relevant d'une situation de travail (une activité) avec, ajoute J. Clénet, « ce que cela comporte d'aléas, d'imprévus, d'ajustements, de prise de risques et surtout d'intelligence, voire de « *métis* », c'est-à-dire d'intelligence rusée et de biais. »

De quoi s'agit-il ? Nous empruntons à M. Boudjaoui (2003) le passage qui suit sur les formes d'intelligence, où la *métis* prend place.

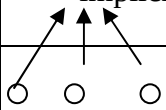
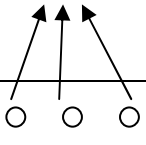
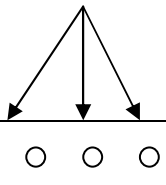
Selon Aristote l'argumentation rhétorique peut prendre la forme d'enthymèmes, de paradeigma, voire du syllogisme. Derrière ces différentes formes d'arguments, nous pouvons rattacher les modes de raisonnements abductifs, inductifs et déductifs.

	Vraisemblable	*Indice*	*Preuve*
Rhétorique d'Aristote	**Enthymème**	**Paradeigma**	**Syllogisme**
Raisonnement	***Abductif***	***Inductif***	***Déductif***
	Loi personnelle ↕ ***Phénomène***	***Loi formelle*** ↕ ***Phénomène***	***Loi formelle*** ↕ ***Phénomène***

Figure 6 : La typologie des raisonnements rhétoriques d'Aristote
« Le raisonnement peut être ainsi inductif quand les propositions sont étayées par un exemple issu de l'observation directe. On passera à l'aide de l'induction du particulier au général. Le raisonnement déductif ou syllogisme est un système logique où la conclusion se déduit d'une règle générale (prémisse majeure) et d'une observation (prémisse mineure). Le Moigne (1990) avance ainsi l'idée que l'enthymème au sens aristotélicien du terme est une forme de raisonnement abductif au sens de Peirce (1859 – 1914), où le sujet développe de nouvelles règles à soumettre à l'expérience à partir de l'appréhension du particulier.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Denoyel (1999) avance la thèse que l'habileté du praticien expérimenté, faite d'une intelligence pratique et rusée, de stratégies de biais dans le sens de la *mètis* des Grecs, serait la combinaison de trois formes d'intelligence : la raison sensible, la raison expérientielle et la raison formelle.

	Raison Sensible	**Raison expérientielle**		**Raison formelle**
Règles Générales	Transduction - Pas de contact avec une règle instituée	Abduction - Inventer une nouvelle règle - Formaliser une règle implicite	Induction - Retrouver une règle déjà instituée	Déduction Partir d'une règle instituée
Objets particuliers				
Mode de raisonnement	Analogique	Dialogique		Tautologique
	Stratégie des sens (autoformation)	Stratégie du sens (hétéroformation)		Stratégie de la signification (oïkoformation)

(Inspiré de Denoyel, 1999)

Figure 7 : La combinaison des intelligences du praticien expérimenté

Denoyel (1999) voit ainsi dans l'alternance tripolaire[177] (auto – hétéro – oïkoformative) productrice d'éc(h)oformation, l'opportunité de développer cette intelligence du biais, de la mètis grecque, par la diversité des situations et des interactions qu'elle offre. La récursivité dynamique entre les raisonnements transductifs/abductifs et inductifs/déductifs peut devenir ainsi le projet d'une ingénierie d'un système de formation en alternance. Cette vision de Denoyel (1999) a l'avantage de clarifier en terme cognitif les liens entre professionnalisation et formation. »

Ajoutons que la *mètis* désigne cette capacité de l'intelligence qui correspond, non pas à l'abstraction, mais à l'efficacité pratique, au domaine de l'action, à tous ces savoir-faire utiles, à l'habileté de l'artisan dans son métier, à son « coup de main », aux tours magiques, aux ruses de guerre, aux tromperies, esquives et débrouillardises en tout genre...elle s'exerce en situations incertaines et ambiguës. Platon et Aristote en ont montré les qualités. C'est la finesse d'esprit, la vivacité, l'acuité qui permettent de savoir mettre en relation la mobilité de l'intelligence et la rapidité de l'action. (G. Vignaux, 2003)

En fait, si nous suivons J. Clénet (2000), il nous est impossible, voire inutile, de mettre en mots **une définition** de la compétence. **Autrement dit, en prenant à notre compte cette conception nous pouvons ajouter à notre conclusion précédente, que les compétences**

[177] Voir la théorie tripolaire de Pineau (1991)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

sont auto-référencées et auto-produites, qu'elles existent potentiellement chez les individus et qu'elles peuvent s'actualiser en fonction des situations et des contextes, pour peu que les cadres existants l'autorisent.
Ce constat de l'impossibilité reconnue par nos auteurs de définir la compétence comme un savoir-objet que l'on pourrait saisir, décrire, contrôler, programmer, référencer,...de l'extérieur au sujet, conduit J. Clénet à considérer la compétence comme un objet complexe et à proposer **une modélisation** (plutôt qu'une définition) que nous reprenons ici dans nos travaux de recherche en tant qu'elle ouvre sur des conceptions d'interactions du sujet avec son environnement professionnel qui nous conviennent, nous pensons bien sûr à la fonction accompagnement.

Rappelons à ce propos, que notre objectif n'est pas d'abonder la littérature déjà importante sur la compétence, mais de comprendre comment celle-ci se construit, avant d'aborder notre essai de modélisation de l'accompagnement en formation professionnelle.

La compétence est donc, ce « potentiel actualisable » par le sujet, plus ou moins aidé en cela par la nature du cadre qui l'y autorise, en particulier sa souplesse et son ouverture. Le sujet est pensé comme un système[178] vivant ouvert qui interagit avec son environnement. La souplesse et l'ouverture du cadre sont des conditions importantes pour que les variables nécessaires à l'adaptation puissent se mouvoir, c'est-à-dire pour que le système vivant puisse vivre et s'adapter. Nous comprenons ainsi pourquoi les potentialités individuelles ne s'actualisent pas chez un système apprenant (élève ou adulte en formation) manquant de liberté, d'énergie, de confiance en lui et dans certains contextes professionnels.

La compétence comme processus dynamique d'auto-actualisation

Pour conclure sur la complexification des approches de la compétence, nous retiendrons avec J. Clénet (2000) trois manières de nommer la compétence qui désignent des objets différents :

- les compétences potentielles, subjectives, qui appartiennent au domaine du sujet.
- les compétences prescrites, ou attendues, qui appartiennent au domaine de l'organisation.
- les compétences mises en actes qui appartiennent au domaine de l'action.

Les compétences du sujet sont mobilisées et mises en actes dans le cadre de prescriptions attendues par l'entreprise, à condition que les contingences humaines et organisationnelles de l'environnement professionnel soient acceptables. Les compétences qui émergent dans l'action résultent d'une double tension entre des processus d'actualisation relative et de potentialisation relative (Lupasco,1986). **C'est dire que la compétence ne peut pas être pensée comme un savoir stabilisé mais qu'elle s'apparente à un processus dynamique d'auto-éco-actualisation**. Nous développerons davantage nos investigations théoriques sur la construction des compétences dans le chapitre suivant.

Pour être plus complet, il convient enfin de discriminer, les concepts de compétence et de performance. Dans l'activité professionnelle, la compétence, au sens où nous la comprenons désormais, n'est pas l'objet de contrôle. C'est la performance, c'est-à-dire le produit de la

[178] Sur la notion de système vivant, voir dans le chapitre II la partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

compétence en actes, qui peut l'être, au regard des attentes ou des prescriptions de l'organisation. Par inférence, les performances produites et mesurées peuvent donner lieu à évaluation - au sens de donner de la valeur - ou à une auto-évaluation des processus dynamiques et interactifs mis en œuvre dans l'action.
Cette remarque importante sur la difficile évaluation de la compétence du sujet par le biais du contrôle de sa performance, nous laisse pensif sur la problématique actuelle de la VAE, et sur le sens de l'évaluation des compétences qui s'y rattachent. Il conviendrait ici de s'appuyer sur les travaux très intéressants de Jean-Philippe Gillier (Colloque Grand Atelier MCX-APC de Lille les 18-19 Septembre 2003) dans lesquels il montre les limites de la VAE[179] dans une conception constructiviste et complexe de la compétence.

Précisons que nous employons indifféremment le singulier ou le pluriel pour parler de compétence. Nous n'entrons pas dans ce débat ici afin de ne pas ajouter de complication inutile à la compréhension de ce qui nous paraît important dans notre recherche : la mise en acte de connaissances et de savoirs (au sens large) et l'adaptation du sujet (c'est-à-dire l'apprentissage) dans l'action.

Après avoir défini le sens de la compétence, tel que nous l'entendons, il nous faut tenter de comprendre comment elle s'actualise dans l'action professionnelle. Rappelons que notre recherche sur la place de l'accompagnement en formation professionnelle nécessite de notre part une conceptualisation des processus de formation et de professionnalisation.

II - De la construction des compétences professionnelles : quatre principes pour comprendre

Nous nous proposons maintenant de poursuivre notre travail de réflexion sur les compétences en essayant de comprendre plus finement comment elles se développent, c'est-à-dire comment elles se construisent en situation professionnelle. Pour ce faire, nous pouvons déjà nous appuyer sur les principes que nous avons définis plus avant. Ceux-ci nous aideront à guider notre recherche de sens dans cette partie. Précisons que les principes que nous énumérons ne constituent en aucune façon une taxonomie. Il va de soi que nous posons un cadre méthodologique de présentation qui nous sert à approcher en compréhension la complexité de la compétence en action. Le lecteur peut y voir aussi des invariants[180], des points fixes que l'on retrouverait sous des formes particulières et à différents degrés d'importance dans toutes situations d'actualisation de la compétence.

Les principes que nous retenons de la partie précédente sont les suivants :

- **Premier principe** : la compétence s'actualise et se construit dans un processus de confrontation du sujet aux situations concrètes. Elle s'apparente ainsi à la notion d'expérience également employée.

- **Deuxième principe** : la compétence est étroitement liée aux conditions humaines et organisationnelles de son environnement d'émergence

[179] La Validation des Acquis de l'Expérience
[180] Nous pensons également à la notion de « référents axiomatiques fondamentaux » qui donnent sens et valeur à l'actualisation de la compétence dans l'action finalisée.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Troisième principe** : la compétence mobilise des conditions d'émergence du coté du sujet (engagement, sens de l'action, valeurs engagées, motivation à agir, les affects, les émotions, la confiance en soi, l'estime de soi, la reconnaissance sociale, etc.)

- **Quatrième principe** : la compétence s'articule sur l'existence, chez le sujet, d'un « déjà-là » qu'elle transforme. Ce « déjà-là » est fait de connaissances théoriques, technologiques, méthodologiques, procédurales et de compétences « d'arrière-plan », ou de compétences « ressources » au sens de Zarifian (1999).

Ces principes que nous retenons pour l'instant nous indiquent des pistes de recherche qu'il convient d'explorer davantage en ayant continuellement à l'esprit les processus qui relient et qui tissent tous ces éléments entre eux de façon dynamique, dans l'action. Ce sont ces processus qui autorisent ainsi l'émergence de la compétence en acte.

Reprenons donc les quatre principes en tentant de les expliciter.

1 - Premier principe : La compétence professionnelle s'actualise et se construit dans un processus de confrontation du sujet aux situations concrètes du travail

Etre « potentiellement » compétent n'a pas de sens : il faut en faire la preuve à travers une performance, dans une confrontation avec le réel de la vie professionnelle. La compétence est indissociable de l'action dans/sur le réel. On ne peut construire de compétence que dans des situations concrètes, disons plutôt des situations réelles, en vraie grandeur. Nous posons donc **l'action** comme point d'ancrage de la confrontation du sujet au réel.

1.1 - Action et expérience mêlées

G. Malglaive (1982) nous rappelle que l'action, l'activité humaine, est régie par l'efficacité : elle est ordonnée à des fins qu'elle cherche à atteindre et qui sont sa raison d'être. Le dictionnaire précise qu'elle désigne ce que fait quelqu'un et par quoi il réalise une intention ou une impulsion (Le Petit Robert). En somme, nous pouvons, pour l'instant, retenir la finalité de l'action et l'intentionnalité du sujet comme les moteurs et déclencheurs de la confrontation du sujet au réel, ce qui fonde l'expérience. L'étymologie du terme révèle bien cette acception d'une pratique de quelque chose : *experiri* « faire l'essai de » mais également *experire* « vaincre un péril ». « Du point de vue de l'herméneutique, l'expérience désigne une traversée qui modifie celui qui la subit » (Ogien, Quéré, 2005). Elle désigne aussi le fait d'éprouver quelque chose considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes (Le Petit Robert). Elle est source de découverte sur le monde et sur soi et elle révèle de nouvelles possibilités de compréhension et d'interprétation (ibid., p. 37).

Pourtant, même finalisée, l'action se situe dans l'ordre de quelque chose qui ne se prévoit pas, du côté du vivant, c'est-à-dire de l'incertain, de l'imprévu, de l'aléatoire et de la surprise - même si en entreprise les bureaux d'étude et les méthodes œuvrent pour limiter cet aspect des choses. Et c'est bien cet aspect là de l'action qui constitue toute sa richesse heuristique autant que formative. « Il y a toujours plus dans l'action que ce que la personne peut en dire. Cet écart irréductible vient de la résistance du réel et de l'imprévisibilité de toute action. Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas. » (A. Geay, 2001). Au-delà d'un certain seuil, c'est la pratique seule qui peut enseigner l'application correcte de la règle (J. Plantier, 1999). Notons qu'en entreprise, ce savoir de l'expérience est indispensable pour gérer l'écart entre le

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

travail prescrit et le travail réel, c'est-à-dire les situations non identiques de problèmes à résoudre.

1.2 - Action et résolution de problèmes en vraie grandeur

Les recherches sur l'intelligence de l'enfant montrent que son développement commence par l'action réussie (réussir, c'est comprendre en action) et suit l'ordre Réussir-Comprendre[181]. (Piaget, 1974b). L'apprentissage expérientiel est donc premier (nul besoin de leçon pour apprendre une langue parlée, l'expérience et le développement y pourvoient tout simplement). Mais il ne se réduit pas à l'enfance, il est inhérent à la vie. Si à l'école les problèmes sont **donnés** à résoudre dans une logique déductive et formelle, dans la vie sociale et professionnelle, le premier problème à résoudre est de savoir identifier le problème qui se pose en situation contextualisée et dans l'action et ses impondérables, en vraie grandeur. Cela suppose de doubler la logique déductive ou abductive[182] de résolution de problème, d'une logique préalable de problématisation et de modélisation complexe du réel.
J.-L. Le Moigne (1999) attire en effet notre attention sur la nécessité de développer une intelligence de la complexité pour penser et modéliser les situations particulières de problématisation et notamment en posant les questions : quel est le projet ? qu'est-ce que ça fait ? Quelles sont les fonctions et les transformations, ou les opérations assurées ou à assurer ? La capacité de bien poser les problèmes lors d'événements - par définition imprévus (Zarifian, 1999),- rencontrés en situation de travail, et de les gérer en direct à bon escient, constitue la compétence, comme nous l'avons définie, c'est-à-dire une intelligence pratique des situations. La confrontation avec le travail est donc formatrice dès lors qu'elle oblige le sujet à résoudre des problèmes émergeants et à produire des stratégies cognitives. Dans la réalité de la pratique éducative, les problèmes ne se posent pas d'eux–mêmes (D. Schön, 1996), « ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines… » (Boudjaoui, 2003)

1.3 - Action et construction de routines et de règles d'action

La forme la plus élémentaire de « l'apprentissage sur le tas » produit de la qualification professionnelle même « faible » (Zarifian, 1999), mais toute acquisition de routines performantes suppose un apprentissage fait de tâtonnements, d'erreurs rectifiées, de prise de conscience méthodologique, de conseils donnés, mais aussi de répétitions, d'associations et de recherches du commun. Dès lors, il s'agit bien de l'acquisition de stratégies d'action qui mobilisent l'intelligence pratique de l'individu. Il est couramment admis que tout travail professionnel, qu'il soit industriel ou non, développe l'acquisition de routines opératoires et de règles d'action. Une fois celles-ci acquises, l'individu acquiert une certaine automaticité dans la manière d'appréhender son travail et il peut alors consacrer une plus grande énergie cognitive à affronter des situations professionnelles imprévues. C'est par exemple le cas des enseignants-experts. M. Altet (1996) explique à leur propos que l'expérience s'inscrit dans un rapport **particulier** à l'habitude. En effet, apprendre de ses expériences signifie vivre un moment particulier, différent de ce que l'on rencontre habituellement, et qu'on enregistre à ce titre dans notre répertoire de savoirs. Cette expérience fait alors « jurisprudence ». Il arrive

---

[181] Plus précisément, » réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action » Piaget, 1974 b p. 237
[182] Cf. plus avant dans ce chapitre

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

fréquemment que la répétition de cette expérience se stabilise en routine. Ainsi, pour M. Altet, ces routines, faites d'astuces, de stratagèmes et de manières de faire éprouvées, constituent le savoir d'expérience de l'enseignant. Il permet notamment de libérer l'esprit pour attaquer d'autres types de problèmes rencontrés dans l'action[183].
Remarquons enfin, avec Zarifian, (1999) que l'expérience réduite à des routines est insuffisante pour affronter des situations complexes, c'est-à-dire instables, évolutives, peu prévisibles, où peuvent surgir des interactions et des événements et où les relations humaines génèrent une charge émotionnelle qui modifie les perceptions du réel.

1.4 - Action et processus de construction du savoir pratique

Nous savons que la pratique professionnelle ne peut se réduire à des savoirs théoriques appliqués. Cette conception « applicationniste » du savoir est contradictoire avec la conception de la compétence telle que nous l'avons définie. Les savoirs pratiques se construisent par la réflexion **dans** l'action et **sur** l'agir professionnel. Le modèle du « praticien réfléchi ou réflexif » de D. Schön (1994) caractérise la pensée professionnelle en situation comme une « réflexion en action », une « pensée-agie » fondée sur des « cognitions en situation », implicites, « enchâssées dans l'action du professionnel-expert » c'est-à-dire dans la situation que le professionnel est incapable de décrire. C'est l'opposé d'une « réflexion sur l'action » qui se situe avant ou après l'action et qui est fondée sur des connaissances explicites. Pour reprendre l'exemple de la compétence de l'enseignant-expert, dans son épistémologie de l'agir professionnel, D. Schön (1996) avance que la pertinence d'une pratique éducative relève plus chez le formateur d'une intelligence des situations que d'une intelligence technicienne où il serait amené à appliquer des techniques ou des modèles théoriques « clés en main ».

L'action constitue donc un savoir-faire parce qu'elle mobilise des schèmes qui sont des organisations invariantes d'une conduite pour une même classe de situations (Piaget, 1974 a). Le schème est un geste qui comporte à la fois des éléments d'orientation comme l'identification de la situation, le choix du but et des opérations et des éléments d'exécution comme les règles d'action et de contrôle. Le schème est un concept-clé pour comprendre les relations entre théorie et pratique, puisqu'il signifie que toute activité est toujours à la fois pratique (l'activité physique ou mentale de l'action) et théorique (la représentation de la situation) (Geay, 2001)

Ces représentations de la situation, qu'on appelle « représentations fonctionnelles » ou encore « théories dans l'action » (Vergnaud, 1996) sont constituées par des concepts-en-acte (des invariants opératoires) et/ou des théorèmes-en-acte (des bonnes raisons implicites ou propositions tenues pour vraies). Elles permettent, selon, de prélever « les dimensions pertinentes pour l'action » et d'inférer les règles d'exécution et de contrôle. (Geay, 2001)

Ainsi le travail donne lieu à des représentations spécifiques que Piaget appelle « abstraction réfléchissante », tirées des actions ou des opérations mentales. Ce sont elles qui engendrent

[183] L'auteur déplore que cette expérience de l'enseignant reste le plus souvent secrète. Elle doit être rendue publique et validée par la recherche pour devenir le savoir d'action pédagogique que l'on pourra transmettre à d'autres enseignants novices. Cette démarche s'inscrit dans une finalité de professionnalisation des enseignants et vise également la reconnaissance sociale de l'identité professionnelle des enseignants. Nous nous interrogeons pourtant sur cette conception de la compétence réduite à des savoirs d'action pédagogiques formalisés et transmissibles…

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les « concepts pragmatiques », descripteurs de l'action, et qui vont constituer le savoir professionnel. En définitive, le conceptuel est donc déjà « au fond de l'action » (Vergnaud, 1996), dans les schèmes d'action, difficilement explicitables, mais qui permet à l'action d'être opératoire. Zarifian (1999) parle de règles d'action qui s'apparentent à des règles d'« art »[184], car entre l'application de la règle d'action et les effets s'interpose quelque chose d'impossible à totalement définir (le coup de patte, le coup d'œil, par exemple…). C'est l'assimilation de l'esprit de la règle d'action qui compte. Les connaissances théoriques et professionnelles apparaissent alors comme des transformations de ces conceptualisations sous-jacentes à l'action. Les connaissances dérivent donc de l'action et la prise de conscience est travail de conceptualisation (Geay, 2001)

1.5 - L'expérience se construit par et autour du virtuel et de l'événementiel

Le virtuel désigne une modélisation du réel futur, une réflexion sur l'action par anticipation, une hypothèse sur ce qui peut advenir.
L'événement touche à l'expérience professionnelle du salarié qui s'y confronte. Il ne repose pas sur « l'application » de règles d'action ou sur des opérations déjà existantes. Il s'adosse pourtant au savoir existant. Pour Zarifian (1999) le ressort de l'apprentissage réside dans l'aller-retour qui peut être fait entre la matérialité factuelle, singulière de l'événement qui surgit et les connaissances qu'il faut activer pour le comprendre et en maîtriser pleinement les effets. Ces connaissances sont virtuelles en tant qu'elles renvoient à la manière dont on a (bien ou mal) imaginé l'événement. L'apprentissage par l'événement sollicite fortement d'une part le conceptuel au niveau des acquis, c'est-à-dire des connaissances immédiatement mobilisables dans l'action, et d'autre part au niveau des « connaissances qu'il faut acquérir pour comprendre à fond le virtuel actualisé, l'événement, ses effets, les déterminations qu'il a engendrés » Zarifian, 1999). Le décisif dans l'action est de comprendre le phénomène qui s'est produit pour mieux y faire face. Il ne s'agit pas directement d'intériorisation de règles, mais **d'intelligence des phénomènes**. (Zarifian, 1999)

2 - Deuxième principe : La compétence est étroitement liée aux conditions humaines et organisationnelles de son environnement d'émergence

Ce qui différencie la notion de compétence de celle d'un travail programmé, c'est qu'elle manifeste une autonomie de décision et d'action de l'individu qui s'engage subjectivement et volontairement, de par ses initiatives, dans l'amélioration de la valeur produite dans des contextes plus ou moins facilitateurs. Encore faut-il que cette autonomie soit reconnue dans le fonctionnement organisationnel du service ou de l'entreprise de même que les changements qu'elle génère. Autrement dit, l'autonomie, la reconnaissance sociale, l'évaluation de l'action, le soutien de la personne intègrent des formes du management dans la complexité.

---

[184] Nous nous souvenons que Pineau (1998) avait défini l'accompagnement comme « un art des mouvements solidaires …un art des mouvements en commun, exigeant beaucoup de finesse, d'intuition, d'ampleur de compréhension et de rapidité d'adaptation », que pour G. Le Bouëdec (2002) « l'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique » et que pour Josso (1998) « l'accompagnement est un art de la convivance »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Notre réflexion sur l'émergence de la compétence en situation de travail concerne ici particulièrement le sens qu'elle prend en formation, chaque fois que les étudiants ou les stagiaires doivent développer une mission en situation professionnelle pour apprendre.

2.1 - Action et autonomie

Le principe d'autonomie repose sur la tension entre vouloir et pouvoir prendre des initiatives. D'un coté cela dépend du niveau d'autonomie, c'est-à-dire le point jusqu'où on peut aller pour traiter avec succès le problème seul, sans devoir faire appel à une compétence supérieure. D'un autre coté l'autonomie dépend des moyens que l'entreprise octroie à l'individu pour qu'il puisse exercer. M. Crozier et E. Friedberg (2001) quant à eux parlent de marge de liberté et de zone d'incertitude comme zones de pouvoir pour désigner la marge de manœuvre qu'a toujours un individu dans une organisation. Cependant, cette maîtrise sociale dont a besoin l'individu pour développer la compétence dans l'action ne lui est pas toujours entièrement donnée. En effet, il doit s'appuyer sur son réseau relationnel pour développer sa possibilité de gérer son temps, son espace, les moyens dont il a besoin pour réussir, mais aussi le temps et l'espace des autres. Ainsi la notion de *marginal-sécant (*M. Crozier et E. Friedberg, 2001*)* désigne l'acteur qui, par ses appartenances multiples à différents réseaux relationnels, peut ainsi augmenter la maîtrise de la zone organisationnelle d'incertitude sociale où se développe la compétence en action. Cette notion fondamentale de maîtrise sociale dans une organisation est au cœur de la fonction tutorale en entreprise – comme nous le verrons dans la partie IV- de même qu'elle travaille nécessairement toutes les réflexions sur l'évaluation des performances au travail.

2.2 - Action et reconnaissance sociale

En entreprise, la possibilité de prises d'initiatives par l'individu suppose également une reconnaissance plus ou moins officielle de ce pouvoir et donc une confiance qu'on lui accorde dans une zone de responsabilité. C'est ainsi que le contrôle de l'action par la hiérarchie peut se déplacer du déroulement de l'action dans les diverses procédures vers une évaluation finale de la performance. Cependant, si cette appréciation des résultats n'a pas fait l'objet d'une communication préalable et d'un accord sur les enjeux qui sous-tendent les objectifs à atteindre alors « un pur contrôle des résultats est à a la fois pauvre en ouverture des compétences et très aliénant » (Zarifian, 1999).
Sans développer davantage, nous voulons souligner ici l'importance de la qualité du contexte relationnel et social dans lequel le processus d'émergence de la compétence peut s'opérer. Il faut également remarquer que la compétence se déploie dans des organisations et des modes de management favorisant des relations de confiance plutôt que des relations fortement hiérarchisées et associées à une division du travail très rigide et lestées de lourds instruments de contrôle.

2.3 - Action et évaluation de l'action

La simplicité du contrôle de l'exécution du travail est importante pour instaurer un climat de confiance favorisant l'autonomisation de l'individu dans l'action et la prise d'initiatives. Le développement de la compétence s'adosse, entre autres, comme nous l'avons vu plus avant, à une organisation du travail favorisant la compréhension réciproque entre les différents acteurs. Il s'adosse également à l'instauration de relations de confiance, plus simples et plus directes, c'est-à-dire non impliquées dans des enjeux de pouvoirs. La notion de zone

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'incertitude sociale (M. Crozier et E. Friedberg, 2001) éclaire les enjeux liés à ce type de relations interpersonnelles.

2.4 - Action et soutien

La montée en autonomie des individus dans l'action (augmentation du *niveau* d'autonomie) peut rendre nécessaire le recours rapide à des personnes expertes dans un domaine précis. La compétence de l'individu est alors étroitement liée à cet aspect organisationnel du contexte de l'action. L'émergence de la compétence est en effet liée à la possibilité pour l'individu de faire appel à des soutiens ponctuels. Il est certain que la fonction accompagnement participe à ce soutien, dans les limites du degré d'aide efficace pour que l'action reste formatrice. En effet, dans une finalité formative, l'aide apportée peut être contre productive.

2.5 - Action et management

Nous l'avons signalé à plusieurs reprises, l'action d'émergence de compétence n'est pas isolée ; elle entretient des rapports à l'environnement dans des processus de pouvoir et d'échange. L'individu, comme organisation apprenante dans et par l'action, doit composer avec son environnement. Son action est susceptible de générer du changement chez lui et dans son environnement. Elle est transformation des systèmes d'action. Ainsi, l'individu dans l'action opère des transactions avec les systèmes d'acteurs, dans une zone d'incertitude quant aux réactions de son environnement face au changement. Nous savons que « l'élément décisif du comportement, c'est le jeu de pouvoir et d'influence auquel l'individu participe et à travers lequel il affirme son existence sociale malgré les contraintes. » (Crozier et Friedberg, 2001). Par ailleurs, nous savons, que « tout changement est aussi potentiellement dangereux » (Ibid., 2001).
Il convient donc de considérer interactivement les propriétés des organisations et les modes de fonctionnements affectifs[185], conatifs et cognitifs des individus.
Nous pouvons également avancer que l'individu coproduit l'environnement auquel il s'adapte. Cette conception constructiviste d'un environnement que l'individu institue - et pas seulement auquel il réagit - préside à la réflexion sur les modes de management de la complexité dans l'entreprise (Génelot, 1992)
Ainsi, la fonction management, telle que nous l'entendons ici, est à concevoir comme un processus facilitateur de l'émergence des compétences; la conception du rapport complexe de l'homme à l'organisation y est centrale. Nous pensons donc à des formes de pilotage et de régulation qui permettent à l'organisation de se construire et de se réorganiser de façon récursive et permanente. Nous rencontrerons le concept d'organisa(c)tion avec Le Moigne (1994) et Morin (1977 et 1980) dans la partie III. Sur cette problématique de l'entreprise apprenante, Giordan (2003) avance que « la réussite passe par la coopération, l'engagement et la responsabilisation de chacun, mais également de l'interaction des entités qui la constituent. L'apprendre devient dans l'entreprise une matière première stratégique.... le management de la connaissance (knowledge management) dans une entreprise a ainsi pour objectif de faire émerger, d'organiser et d'utiliser les connaissances comme support à l'innovation continue. »
Ajoutons avec Zarifian (2003) que « l'organisation apprenante se caractérise premièrement par une dynamique d'apprentissage ancrée dans l'instabilité ; deuxièmement par la capacité à faire face collectivement à un devenir commun par des démarches communicationnelles ».

[185] Piaget (1967 p. 12) montre que la vie affective et « la vie cognitive sont donc inséparables quoique distinctes ».

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous conjecturons que les contextes sont plus favorables quand les managers acceptent le doute, l'incertitude, quand les organisations fonctionnent par projet et quand elles favorisent l'expression de chacun.

Nous pensons à un management centré sur la capitalisation et l'appropriation individuelle et collective des savoir-faire. L'innovation continue exige ainsi des formes explicites d'accompagnement individuel dans la construction des compétences construites en action dans l'entreprise. Conjointement, elle exige un accompagnement collectif des changements dans l'organisation du travail. L'accompagnement croise ici les projets de changements individuels et collectifs. Nous rencontrerons dans la partie IV des tuteurs professionnels qui apparentent leur mission à du management.

3 - Troisième principe : La compétence mobilise des conditions d'émergence du coté du sujet.

Nous pensons ici aux notions d'engagement, de mobilisation, de sens donné à l'action, de valeurs engagées, de motivation à agir, d'affects, d'émotions, de facteurs conatifs, de confiance en soi, d'estime de soi, de sentiment d'aise dans l'action, de désir, etc. qui concourent au développement de l'action.
Nous abordons ici tout ce qui préside à l'auto-mobilisation de l'individu. En effet, personne ne peut obliger un individu à être compétent, ni même à le devenir. De même, les théories de la motivation montrent que les ressorts de la motivation sont essentiellement d'ordre intrinsèque à l'individu même s'ils relèvent d'une reliance à des sources extrinsèques qui sont susceptible d'avoir une influence sur les facteurs personnels. Nous pensons que l'« en-dedans » (Husserl, 1950) du sujet assure une fonction organisatrice des conditions objectives, c'est-à-dire extérieures à l'action.

3.1 - Sens de l'action et « en-dedans »

Selon Bandura (2002), les croyances d'efficacité personnelle constituent les facteurs clés de l'action humaine (Lecomte, 2004). Celles-ci passent essentiellement[186] par une reconnaissance sociale de la valeur du travail fourni, c'est-à-dire par la compétence reconnue dans telle ou telle situation, ou par la reconnaissance du rôle de l'individu dans l'organisation. En entreprise, les relations entre l'individu et le collectif évoluent. Aux relations d'interdépendances mécaniques succèdent des relations de coopération que l'on retrouve par exemple dans la notion de compétences collectives. Le développement de compétences chez l'individu passe nécessairement par la reconnaissance de son rôle dans l'organisation et vice versa.

Il semble bien que les relations de coopération, telles que nous les pensons, sont issues d'interactions des individus en dehors de toutes injonctions de l'organisation. Les individus doivent devenir compétents dans leur propre conduite au sein d'une vie collective. « Plus ce réglage devient interne et endogène, plus les individus se sentent respectés et plus les solidarités professionnelles peuvent être solides » (Zarifian, 1999).

---

[186] Selon Jacques Lecomte (2004), les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information : les expériences actives de maîtrise personnelle de l'action, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ainsi la confiance en soi n'est pas dissociable du regard des autres. Avoir confiance en soi dans l'action, c'est se sentir à l'aise. C'est ne pas se penser, ou se projeter, en échec et pouvoir libérer les énergies physiques et mentales pour réussir.
Cette approche psycho/socio/affective du fonctionnement de l'individu dans l'action demanderait un approfondissement plus poussé. Par exemple, Charlot (2002) opère une distinction intéressante entre les concepts de travail, de pratique et d'activité : *le concept de travail* porte sur la dépense d'énergie. *Le concept de pratique* renvoie à une action finalisée et contextualisée, confrontée à de mini-variations. *L'activité* met l'accent sur la question des mobiles de l'action chez le sujet, c'est-à-dire sur le désir que le résultat de cette action permet d'assouvir et qui a déclenché l'activité du sujet La dynamique interne de l'activité du sujet c'est alors le désir, le sens, la valeur de l'action.
De même, la clarification des enjeux stratégiques de l'entreprise est importante pour que l'individu puisse s'engager dans l'action. C'est la question du sens donné à son action qui détermine l'implication à agir et la motivation à affronter la réalité de l'action. Cette question du sens est à l'évidence au cœur de la motivation et des mobiles profonds qui poussent l'individu à agir. A ce propos, Zarifian (1999) nous renvoie à trois grands registres du sens de l'action, que nous reprendrons dans la partie III pour en comprendre les conditions d'émergence chez l'apprenant :

3.2 - Sens de l'action et sentiment d'utilité

L'action a du sens pour l'individu si elle s'inscrit dans un travail perçu comme utile pour les destinataires ou pour la société. Le sens réside ici dans le sentiment éprouvé par l'individu que son action est utile. Elle s'apparente à la satisfaction du travail réussi et à la conscience professionnelle, valorisées par des signes de reconnaissance. La motivation est ici liée à l'estime de soi et aussi au fait de se percevoir soi-même comme un agent causal dans un environnement.[187]

3.3 - Sens de l'action et valeurs éthiques professionnelles

Le sens réside dans la relation que l'individu établit entre l'action qu'il réalise et les valeurs auxquelles il adhère, c'est-à-dire ses convictions personnelles. Ce sont, par exemple, des valeurs éthiques de respect, de justice, de générosité, d'entraide, partagées avec l'environnement, qui conditionnent la motivation de l'individu et règlent ses comportements.

3.4 - Sens de l'action et projets personnels

Le sens dépend de la manière dont un individu rapporte ses actes professionnels au développement de ses projets personnels et de ses perspectives professionnelles. Il sera d'autant plus motivé qu'il aura conscience que la réussite de l'action participe au développement de ses projets personnels ou professionnels. La motivation est ici liée aux efforts qu'accomplit l'individu dans la recherche de sens, de cohérence et de compréhension.

---

[187] Carré (2004) montre que dans la théorie sociocognitive de Bandura (2002), le fonctionnement psychologique est analysé selon une causalité réciproque triple : le modèle de la relation causale « triadique ». Dans ce modèle trois séries de facteurs entrent en interactions deux à deux : les facteurs internes à la personne, les déterminants du comportement et l'environnement. La notion d'environnement doit être spécifiée s'il s'agit d'un environnement imposé, choisi ou construit.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous ajouterons, avec B. Charlot (2002), qu'apprendre (dans l'action) fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui même et à celle qu'il veut donner aux autres. C'est la dimension identitaire du rapport à la compétence. On retrouve ainsi chez l'individu au cœur de l'action ce triple rapport identitaire au monde, à soi-même et aux autres : au monde comme construction d'un savoir, à soi même comme construction de soi et à l'autre physiquement présent ou à *l'autre virtuel que chacun porte en soi comme un interlocuteur (*Charlot , 2002*).*
Au cœur de l'action est également le désir, qui peut apparaître comme « le ressort de la mobilisation, et donc de l'activité – non pas le désir nu mais le désir d'un sujet dans le monde, dans les relations avec les autres et avec lui-même ». (Ibid.)
Yves Clot (1998, chapitre 8), traite également du rapport de la subjectivité et de l'intentionnalité de façon complexe. Nous y retrouvons des éléments de réflexion que nous avons croisés au chapitre I avec Charlot (2002), particulièrement dans la définition du concept de sujet, et dans le choix de l'approche épistémologique du sujet dans son rapport au monde, notamment ici dans l'action en milieu professionnel. Mais, s'appuyant sur les travaux de L. Quéré (1990),[188] Y. Clot (Ibid. p. 148-166) confronte les différentes positions épistémologiques sur la place du sujet dans les théories de l'action et notamment les débats sur les conceptions de la méthode interactionniste et sur l'ethnométhodologie, c'est-à-dire sur l'intentionnalité de l'action ou autrement dit sur le sujet comme source, ou pas, de l'action.

Il en ressort que le sens de l'action ne peut être défini comme visée, comme représentation consciente d'un but, c'est-à-dire comme intention préalable. Action volontaire certes, mais qui doit prendre en compte la formation (l'émergence) réelle des intentions au fil de l'action, notamment lorsqu'une « ou plusieurs invitations à agir venant d'autrui dans le monde social y sont reflétées et s'y répondent. Du coup, l'intention est polyphonique ou polysémique.» (Clot, 1998 p. 163)
En définitive, nous retiendrons l'importance primordiale de cet « en-dedans » de l'individu dans l'action, dans ses dimensions affective, conative mais également cognitive.

4 - Quatrième principe : La compétence s'articule sur l'existence, chez le sujet, d'un « déjà-là » qu'elle transforme.

4.1 - Le « déjà-là »

Ce « déjà-là » est fait de connaissances théoriques, technologiques, méthodologiques et de compétences « d'arrière-plan », ou de compétences « ressources » (Zarifian, 1999).
Dans son ouvrage « Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants », Clermont Gauthier (1997) parle de « réservoir des savoirs » dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises de sa situation concrète d'enseignement. On y trouve le savoir disciplinaire, le savoir curriculaire, le savoir des Sciences de l'Education, le savoir de la tradition pédagogique, le savoir d'expérience, le savoir d'action pédagogique.

[188] Pour L. Quéré « l'action n'est pas un mouvement d'extériorisation d'une intériorité déjà constituée. Au contraire, l'intériorité se forme par réappropriation, internalisation et formulation des actions et expressions publiques »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On parle encore d'une façon générale « des acquis » dont la représentation commune s'apparente souvent à des savoirs ou à des connaissances immuables chez l'individu (en dehors de toute atteinte à l'intégrité physique ou mentale de la personne). Nous savons en fait qu'il en est tout autrement dans l'action.
Le « déjà-là » est aussi constitué de la rencontre du sujet avec une multiplicité de sources de connaissances, d'expertises, d'expériences qui ne sont pas forcément conscientes. On remarque d'ailleurs que plus le niveau d'expertise est élevé, plus le sujet a de la difficulté à expliquer comment précisément il a appris[189]. Nous touchons ici au cœur de notre problématique de recherche sur l'accompagnement en formation professionnelle.

4.2 - L'émergence de la compétence et la transformation du « déjà-là »

Il semble que le processus qui consiste à faire traverser le « déjà-là » du sujet par des systèmes d'informations afin d'inventer des formes de réponses immédiates dans l'action, s'apparente à l'apprentissage piagétien[190]. Nous pensons, en effet, au processus d'équilibration comme « une suite de compensations actives du sujet en réponse aux perturbations extérieures et d'un réglage à la fois rétro-actif (systèmes en boucles ou feed-back) et anticipateur constituant un système permanent de telles compensations ». Ainsi le processus d'équilibration ne consiste pas en un simple équilibre de forces, mais se rapproche plus de l'auto-régulation, concept emprunté à la cybernétique. Dans ce même ordre d'idées, évoquons « le concept de milieu » qui conduit G. Lerbet (1995) à mettre en évidence le paradoxe selon lequel plus « le milieu d'une personne » s'actualise, plus « elle élucide son environnement » et moins elle a tendance à le confondre avec son milieu. En d'autres termes, « l'enrichissement du milieu procède [...] de l'enrichissement de l'autonomie personnelle. » (G. Lerbet, 1995)[191]

Cette autonomie du sujet, construite dans l'action, convoque les dimensions cognitives et conatives du sujet inséparables chez l'être vivant : complexité des rapports qui relient l'abstraction de l'expérience en tant que versant cognitif de l'autonomie du sujet et la maturation affective en tant que le versant conatif de l'autonomie du sujet.

En somme, une approche systémique de l'individu en tant qu'être vivant impliqué (au sens étymologique d'*implicare*, plié avec), ou mieux encore « engagé » dans l'action, nous oblige à envisager conjointement et de façon complexe un « déjà-là » cognitif et expérientiel, un « déjà-là » affectif et un « déjà-là » biologique. « Un être vivant n'est pas situé dans un environnement, il est en relation avec un milieu. Il est biologiquement ouvert sur ce milieu, tourné vers lui, il s'en nourrit, se l'assimile, de sorte que ce qui était élément du milieu devient source du vivant » (Charlot 2002). Le rapport entre l'individu et le milieu s'établit donc comme un débat dans lequel l'individu n'est pas passif, car « si le vivant ne cherche pas, il ne reçoit rien ». (Canguilhem, 1952)

---

[189] Dans quelles conditions, notamment relationnelles, il a appris …
[190] Cf. chapitre I
[191] La notion de milieu prend sens dans une conception constructiviste de l'environnement par le sujet. Il s'agit chez Lerbet de son propre monde (*own world*) conçu et re-conçu en permanence dans l'action par le sujet. On trouvera également chez *Varela, Thompson, Rosch, (1993, p.35)* le concept d'énaction comme étant le processus par lequel *:* « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

A ce titre, le « déjà-là » figure l'intelligence pratique de l'individu et sa façon personnelle d'appréhender les relations avec le milieu, sa manière de traiter les informations internes et externes de tous ordres qu'il reçoit et qu'il perçoit.

5 - Conclusion : Principes d'intégration des processus d'autonomisation à l'actualisation de la compétence

Fort de ces réflexions, nous pouvons conclure, partiellement et momentanément, notre travail de compréhension de la construction de la compétence en situation professionnelle.
Nous retenons d'abord l'idée d'une conjonction de processus différents concourant à l'actualisation de la compétence. Ces processus mettent en interaction l' « en-dedans » d'un sujet et le monde extérieur auquel il est confronté.
Par processus, nous entendons, pour l'instant, « un ensemble d'activités reliées entre elles par des flux d'informations ou de matière significatifs, qui se combinent pour fournir un produit matériel ou immatériel ». Il porte en lui des constantes que nous avons rencontrées plus avant et que nous pouvons reprendre :

- un contexte, un lieu, un moment, des conditions politico-socio-économiques, liées aux acteurs, à l'organisation, etc., ce qu'on peut appeler aussi le cadre au sens large, ou l'environnement si on ne le limite pas aux éléments matériels immédiats.
- un sujet et son milieu (G. Lerbet, 1995), en relations (au sens large) avec d'autres sujets
- une situation, des événements au sens de Zarifian (1999)
- une mobilisation d'énergie chez le sujet en vue de finalités, de motifs pour ..., du désir, et tout ce que nous avons assimilé à la motivation et à l'intentionnalité du sujet.
- une « ouverture » sur des systèmes d'informations au sens large
- des formes ou des productions émergentes par énaction (Varela, 1993), des formes singulières qui seraient à la fois de l'ordre de la performance observable parce qu'extérieure au sujet, mais surtout de l'ordre de l'apprendre, c'est-à-dire de constructions de savoirs au sens large, intérieures au sujet ou, si l'on veut, de construction de soi.

Nous retenons également de cette partie l'idée fondamentale que la compétence s'actualise en même temps et de façon récursive avec l'autonomie du sujet. En énonçant cela nous accédons à un champ de recherche sur les origines fondatrices du « système personne autonome » que C. Gérard (2003) modélise autour des concepts de contextualisation, de conception, de compréhension et d'actionnalisation.
A ce stade de la recherche, il nous semble en effet, qu'il faudrait « penser en reliance autonomie et compétence » (Clénet, 2000) en approfondissant les questions de la construction des problèmes dans l'action, de l'énaction des problèmes et de la notion de couplage structurel (Varela, 1993)[192].
Il conviendrait à ce propos de revenir plus longuement sur les liens récursifs entre le monde perçu et le monde conçu, (Morin, 1986) c'est-à-dire le monde symbolique et l'action (Varela, Sciences Humaines n° 31). Egalement sur les fonctions du langage dans l'affirmation de l'autonomie de l'individu (Morin, 1986). Il faudrait sans doute complexifier davantage notre conception de l'action et la place du sujet dans l'action en croisant les approches de différentes sciences cognitives que sont la psychologie cognitive, la neuroscience cognitive,

[192] Ce que nous ferons dans la partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'intelligence artificielle, la philosophie de l'esprit, la linguistique cognitive comme nous le propose Olivier Houdé (2003)[193],
Pour autant, si nous avons conscience de l'incomplétude de cette partie, nous pensons pouvoir concevoir que les compétences s'actualisent dans l'action. La question que nous nous posons maintenant concerne les modalités d'organisation de l'émergence de ces compétences dans un milieu professionnel, c'est-à-dire dans une organisation du travail.

III - De l'organisation de l'émergence des compétences en entreprise

Le travail apparaît comme une activité humaine dont la maîtrise sollicite des processus d'apprentissage nombreux, variés et complexes. À ce titre, on peut dire qu'il est consommateur de compétences. Pour autant, nous avons vu que la question du travail est au centre des apprentissages de la compétence. Le travail peut donc aussi produire de la compétence. Mais à quelles conditions ? Comment développer la fonction formative des situations de travail ? Comment rendre le travail formateur ou les formes du travail formateur ? Nous tenterons de répondre à ces questions en montrant que ces problématiques, historiquement datées, génèrent aujourd'hui de nouvelles formes d'organisation du travail dans lesquelles l'accompagnement a sa place.

1 - La problématique actuelle : rendre l'entreprise apprenante et qualifiante/les nouvelles formes d'organisation du travail

La problématique actuelle de « rendre l'entreprise qualifiante et apprenante » est historiquement datée : la notion de compétence est associée depuis les années 80 à celle « d'organisation du travail qualifiante ». Elle se substitue aux notions de savoirs et de qualifications professionnelles. Les nouveaux modes d'organisation du travail visent alors l'amélioration des performances économiques des grandes entreprises. Ces politiques de changement instaurent dans l'entreprise un nouvel ordre social et attribuent aux compétences le pouvoir structurant qu'avait **le métier** au sein des organisations productives. Les stratégies sont, dès lors, orientées vers l'évaluation des compétences requises par les emplois,

---

[193] Par exemple, dans l'ouvrage collectif rédigé sous la direction d'O. Houdé (2003) le concept d'ACTION que nous employons dans cette partie est défini :
- selon la Psychologie (Arlette Strebi, professeur à l'Université de Paris V) en référence aux notions-clés d'information, de perception, de contrôle, de volonté, de cognition sociale, d'interaction, de raisonnement et rationalité, de logique, de symbole
- selon la Neuroscience (Jean Decety, directeur de recherche à l'INSERM, Lyon et professeur à l'Université de Washington) en référence aux notions-clés de volonté, de contrôle, de représentation, d'imagerie cérébrale fonctionnelle, d'imagerie mentale
- selon l'Intelligence Artificielle (Malik Ghallab, directeur de recherche au CNRS (Laas), Toulouse) en référence aux notions-clés de modèle, de représentation, de raisonnement et rationalité, de communication et de perception
- selon la Philosophie (Joëlle Proust, directeur de recherche au CNRS, institut Jean- Nicod, Paris) en référence aux concepts-clés de causalité, croyance, désir, raisonnement et rationalité, volonté, intention, pragmatique)
Retenons également, dans la définition de l'Action selon l'Intelligence Artificielle, que « *la formalisation de l'action en I.A. vise à permettre une modélisation opérationnelle des conditions et des effets de changements dans le monde. L'enjeu est d'exploiter cette modélisation pour prédire, planifier, voire même pour agir rationnellement dans le monde réel via des robots ou dans un monde virtuel via des agents logiciels* »... et l'auteur termine **heureusement** son article par ces mots **: «** toutefois, l'hypothèse de modèles complets et fiables requise par les approches qui viennent d'être présentées est difficilement acceptable en pratique.... »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'évaluation des compétences des salariés et la mise en correspondance de ces deux procédures.

1.1 - Un contexte d'émergence de la notion de compétence

La notion de compétence émerge dans un contexte économique et social caractérisé par :

- La fin du modèle fordiste qui voit la recomposition du processus de production tournée vers plus de flexibilité, d'adaptabilité, de réactivité, etc.
- La mondialisation et la délocalisation des marchés qui bouleversent les processus de production et appellent des compétences nouvelles
- Les changements accélérés des technologies de production et de traitement de l'information qui modifient les compétences nécessaires au travail
- La dérégulation sociale (moins de règles, de classifications, de codifications) et la diminution du nombre d'emplois facilitent une poussée de l'individualisation et l'émergence de nouvelles compétences. C'est, par exemple, le début d'un déclin relatif des organisations professionnelles et politiques des salariés, notamment des syndicats.

1.2 - La logique compétence

Les entreprises doivent donc faire face à des mutations économiques, technologiques et organisationnelles. Celles-ci transforment les activités de travail et les compétences individuelles et collectives mobilisées. Elles s'accompagnent d'un accroissement de l'incertitude et exigent du salarié plus de réactivité, de responsabilité, d'autonomie et de polyvalence. (cf. chapitre I). Il s'agit, dès lors, de penser autrement les relations entre la conception et la réalisation du travail, entre l'organisation et l'apprentissage, entre l'activité professionnelle et l'émergence des compétences, entre le travail et la formation.
C'est aussi penser autrement la transformation identitaire au travail en passant d'un effet du travail non voulu à un résultat attendu. (J.-M. Barbier, 1991)

A ce titre, les approches actuelles de développement des compétences et d'accompagnement du changement visent à agir conjointement sur la formation des salariés, sur l'organisation, sur le management des compétences et sur les modalités de conduite de changement dans l'entreprise. Le principe commun aux différentes démarches consiste à mobiliser l'intelligence des salariés pour qu'ils soient en situation de résoudre par eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien et ainsi participer à l'optimisation progressive de l'organisation. Le recul réflexif sur le travail et l'apport de connaissances méthodologiques et techniques nécessaires à la mise en œuvre des changements envisagés contribuent au développement des compétences individuelles et collectives.

1.3 - Les organisations qui favorisent l'émergence des compétences

Depuis la démarche « Nouvelle Qualification » des années 80, nous recensons différents modèles de formation-action, d'organisation apprenante et de courants de recherche: « l'organisation qualifiante », « l'entreprise apprenante », « la didactique professionnelle », « la formation intégrée au travail », etc. Ces démarches de formation-action ne visent plus simplement à adapter le salarié aux outils (ce que font les formations techniques) mais à développer des processus d'évolution des compétences et de transformation de l'organisation vers plus de souplesse et de réactivité. La notion d'organisation apprenante se caractérise en

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

définitive par trois aspects principaux : l'apprentissage par les événements, l'apprentissage par la communication et le renouvellement des formes de l'expérience.
On y retrouve, d'une part, une dynamique d'apprentissage ancrée dans l'instabilité et les mutations et la possibilité de devenir actif face à cette incertitude ; et, d'autre part, la capacité à faire face collectivement à un devenir commun par des démarches communicationnelles (Zarifian, 2003).

1.4 - Les pratiques susceptibles de valoriser les compétences

Déclinons rapidement quelques facteurs organisationnels, le plus souvent évoqués, et propres à favoriser l'émergence de compétences individuelles et collectives. Il s'agit de :

1. **la gestion des compétences.** La décentralisation de la gestion des compétences laisse une large marge de manœuvre aux salariés. Associée au travail par projet (cible organisationnelle) et au travail par équipe, elle autorise la conception du travail au niveau de la réalisation du travail. Les compétences ainsi construites individuellement et collectivement au niveau des conditions réelles de production du travail permettent une amélioration de la maîtrise des événements et des aléas.
2. **la mobilité géographique** de la personne au travail et la nature des prescriptions.
   C'est, par exemple, pouvoir se déplacer pour aller vers les autres, s'informer et apprendre d'eux. (coopération dans une zone d'autonomie élargie).
3. **la mobilité fonctionnelle**. C'est pouvoir participer à des groupes de travail, effectuer des remplacements temporaires ou du travail en binôme, favoriser la polyvalence, le management participatif, …toutes ces formes de travail qui engendrent des pratiques de travail collaboratives propices aux apprentissages en favorisant les interactions entre les individus.
4. **le temps,** en autorisant et en incitant les personnes à prendre le temps de la réflexion par rapport à leur travail, hors de l'action de façon réflexive, ou **dans** l'action de façon réfléchie. L'analyse des difficultés permet ainsi l'acquisition de démarches d'analyse et la construction de repères d'action individuels. (réflexion **sur** l'action)
5. **la distance,** en autorisant les personnes à se donner des objectifs de progrès et à développer leur potentiel d'action. Ainsi les situations de résolution de problème rencontrées quotidiennement, les groupes de travail ou les entretiens annuels sont très formateurs en tant qu'ils permettent à l'individu de se distancier de son travail.
6. **l'évaluation** des performances, car si l'évaluation n'existe pas, l'individu n'a pas d'objectifs et ne se fixe pas d'axes de progrès
7. **la reconnaissance,** car sans reconnaissance l'individu peut se désinvestir peu à peu de son travail
8. **le tutorat,** en tant qu'il constitue une forme d'accompagnement entre pairs.

On retrouve chez J.-J. Boru (1992), des propositions d'organisation du travail, pour une organisation apprenante, qui rejoignent celles que nous avons citées. Nous les reprenons synthétiquement. On apprend au travail si le travail a du sens, si la situation de travail appelle ou excite les facultés humaines, si on se donne des objectifs de performance ambitieux. On apprend au travail les uns des autres et en y prenant des responsabilités.

Il est bien évident que les aménagements organisationnels ne sauraient suffire seuls à produire les formes de compétences attendues. Comme nous l'avons montré dans le chapitre I de cette partie, la compétence en acte ne peut émerger sans un minimum de conditions afférentes à la personne au travail. Retenons, par exemple, que l'initiative des individus peut favoriser les interactions : situations d'entraide ou d'échanges, à des moments informels. Cela suppose

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

également chez la personne, ou dans le groupe sollicité par l'organisation, l'envie d'apprendre qui amplifie ou non le potentiel d'apprentissage inhérent à toute situation professionnelle. Nous pensons également à des facteurs individuels comme la motivation, l'expérience ou la manière de travailler, le projet professionnel ou la manière d'envisager l'avenir, le regard que la personne porte sur elle-même ou sur le collectif de travail, etc.[194]

1.5 - Les difficultés du développement actuel de la logique compétence

On peut relever un double niveau de complexité de ces démarches : d'une part, quand elles doivent combiner approche individuelle et approche collective et, d'autre part, quand il s'agit de favoriser les apprentissages sur le travail et par le travail.

La compréhension du premier point relève d'une approche plurielle du fonctionnement des hommes dans les organisations professionnelles. Il nous semble que cette modélisation dépasse le cadre de notre recherche. Pour autant, elle nous concernera partiellement dans les parties III et IV lorsque nous interrogerons les niveaux de complexité de l'accompagnement en entreprise.
Le deuxième point nous renvoie à la dialogique de l'apprentissage de savoirs pour l'action dans l'action, c'est-à-dire du Faire (Réussir) pour Comprendre et du Comprendre pour Faire (Réussir). C'est pourquoi « la problématique des compétences se réduit le plus souvent à la recherche tâtonnante de formes d'efficacité productives alternatives à la gestion par les postes et la prescription des tâches. La réalité des pratiques d'entreprises contraste avec l'ambition des modèles qui fleurissent dans la littérature managériale. »[195]

Les débats actuels portent (encore et toujours) sur « comment mettre en place une organisation apprenante? ». A Lyon, les 9 et 10 avril 2003, quatre experts s'en expliquent : Philippe Zarifian (cabinet Gip-Mis), Vincent Merle (Cabinet MCVA), Jean-Claude Moisdon (Ecole des mines de Paris), et François Beaujolin (Cabinet Geste). D'après P. Zarifian, on assiste à une crise des modèles professionnels historiques (les groupes professionnels homogènes, les corps de métier constitués auxquels les individus pouvaient avoir recours : les pairs). Une large partie des gens travaillent seuls ou par deux et sont isolés, ce que les individus déplorent. « On peut parler chez eux de désir de métier non réalisé. Les pairs sont absents et les modes d'apprentissages sont devenus plus complexes ». J.-C. Moisdon constate que, quelle que soit la diversité des situations, au final, les zones d'autonomie des opérateurs et des groupes sont relativement faibles.
Au total, on retient la solitude du professionnel dans les collectifs de travail et la disparition des métiers en tant que corps constitué. On déplore également la place des pairs comme maillon manquant de l'apprentissage individuel, et la rigidité des organisations c'est-à-dire le manque de souplesse du cadre pour permettre une réelle autonomisation de l'individu. Ce constat en demi-teinte nous renvoie aux réflexions posées plus avant sur Action et management des systèmes complexes et les conditions de l'émergence des compétences en entreprise. Il faudrait évoquer ici encore avec J.-P. Le Goff (1999) et C. Dejours (1998) ce que vivent au quotidien les personnes dans ces nouvelles conditions de travail.

---

[194] Tous ces éléments seront repris dès lors qu'il s'agira de modéliser l'accompagnement en formation professionnelle (Partie III)
[195] Extrait de « Evolution de l'organisation du travail et développement des compétences…vers une démarche simultanée. », Texte fondateur pour la mise en place d'un groupe de réflexion. Aprat, avril 2003 dans ANACT, Travail & Changement juillet/août 2003

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Apprendre par et pour le travail nous amène donc à considérer l'entreprise comme un lieu de formation à part entière. Nous y distinguerons deux processus d'apprentissage : d'une part, le processus de formation de mise à l'emploi qui relève de l'adaptation professionnelle et d'autre part, le processus de formation en cours d'emploi qu'elle soit formelle ou informelle et spontanée, c'est-à-dire sur le tas, par erreur, en remplacement ou en regardant faire les autres et qui relève du développement professionnel ou de la formation continuée des salariés.

2 - L'alternance comme forme d'organisation apprenante

Nous faisons un place particulière à l'alternance éducative en tant qu'elle constitue un dispositif[196] de formation professionnelle qui intègre, *a minima*, les projets d'organisation apprenante de l'entreprise et ceux des personnes en formation.
Nous ne ferons ici qu'évoquer succinctement l'ingénierie de l'alternance. Nous renvoyons le lecteur à la partie IV dans laquelle nous fonderons la dimension, empirique de nos recherches sur quatre dispositifs de formation en alternance.

Un dispositif de formation en alternance est d'abord facilitateur de projets : ceux des apprenants, ceux des centres de formation, ceux des entreprises, ceux des organismes financeurs. Il propose, en effet, des finalités fondées socialement et/ou professionnellement selon les cas. Elles peuvent être inscrites dans le long terme, le moyen terme et le court terme.
Un dispositif de formation en alternance permet aussi des transformations ou des changements.[197] Il favorise l'émergence et la construction de nouvelles formes et fonctions pour les acteurs concernés. Il développe enfin des fonctions spécifiques comme par exemple mettre les apprenants en situation de conduire des projets personnels et/ou professionnels, créer paradoxalement des situations d'apprentissage en action dans l'entreprise, c'est-à-dire là « ... où toute initiative est dangereuse, toute erreur peut avoir des conséquences incalculables » (Reboul, 1980) ou encore mettre les apprenants en situation de poser et de résoudre des problèmes en vraie grandeur[198], c'est-à-dire dans ce qu'on appelait naguère « le monde du travail ».[199]
Un dispositif de formation en alternance est également particulier en tant qu'il est conçu et conduit en partenariat. Il suppose la création de nouveaux rapports sociaux chez les acteurs et les institutions autour du partage du pouvoir de former. Il suppose aussi une mise en synergie des compétences respectives.
Nous concevons enfin un dispositif de formation en alternance comme un système « producteurs de savoirs » et non pas simplement « transmetteur de savoirs ». Au-delà de la conception constructiviste de la formation qui, pour nous, va de soi (cf. Chap. I), nous entendons par là que l'entreprise qui s'engage dans l'alternance choisit un modèle de formation intégré à un modèle de développement lié à son projet. C'est dire que par l'alternance, l'entreprise peut devenir productrice de ses modèles de formation, de la qualification de ses acteurs, de sa politique, de ses projets, de ses changements... tout à la fois.

---

[196] Sur la polysémie du terme « dispositif », cf. Christine Montendon (2002 p. 11-53) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, L'Harmattan

[197] Les deux termes ne sont pas forcément synonymes. Le terme de transformation insiste davantage sur le processus dynamique que sur le résultat du processus. Le préfixe trans- indique d'ailleurs par son étymologie ce qui passe à travers et qui va au-delà.

[198] L'expression « en vraie grandeur » souligne l'importance des enjeux de l'action menée par l'apprenant

[199] Cette expression montre bien, *a contrario*, la conception du statut de l'école dans les processus de formation : l'endroit où l'erreur est permise. Une autre expression, tombée un peu en désuétude, et pour cause, laisse à réfléchir : « quitter l'école, pour entrer dans la vie active »...

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En définitive, l'alternance constitue bien pour nous une forme d'organisation apprenante et qualifiante qui se justifie socialement par les services qu'elle rend aux acteurs (apprenants, formateurs, tuteurs) et aux entreprises. Elle met en tension le travail et le savoir, ce qui permet, dans cette dialogique, de produire des formes d'organisations intelligibles aux niveaux des acteurs et des institutions.[200]

L'émergence de compétences individuelles indissociable des transformations de l'entreprise

En conclusion de cette partie qui traite de l'organisation de l'émergence des compétences en entreprise nous pouvons poser plusieurs constats.
En premier lieu, nous avons montré les difficultés actuelles de changement dans les organisations du travail, quelles que soient leurs dénominations. Certains auteurs sont même très critiques sur la réalité des changements dans les conditions de management des entreprises ainsi que sur les nouvelles conditions de travail mises en place.
Nous nous sommes ensuite aperçu que nous ne pouvons dissocier les changements attendus chez les personnes au travail - ce que nous avons appelé l'actualisation des compétences en situation - et les changements dans le management des entreprises. Si l'on s'inscrit dans le paradigme de la complexité, nous devons, en effet, admettre que la personne, en tant qu'organisation au sens de l'auto-éco-co-ré-organisation (Morin, 1977 et 1980), postule des changements dans son environnement « actif et tapissé de processus » (Le Moigne, 1994). Ces changements sont récursifs et participent d'une même politique de l'entreprise. L'individu ***se*** forme, au sens de se construit (dans un projet de professionnalisation), en « transformant son environnement et réciproquement » (Clénet, 2003).
Nous ne pouvons donc pas considérer le chapitre I de cette partie: « Conception constructiviste et complexe de l'apprendre, de l'apprendre un métier et de se professionnaliser», indépendamment du chapitre II : « Se professionnaliser aujourd'hui par le travail». C'est pourquoi, dans la suite de nos travaux, nous serons amené à considérer, les finalités des individus et celles des organisations de façon conjointe, en tension.
Enfin, il apparaît que la formation en alternance, conçue dans le sens d'une co-production partenariale intelligente et dans des finalités formalisées et partagées, s'apparente à une forme d'organisation intelligible de changement d'un niveau social supérieur.

IV - Conclusion du chapitre II : Se professionnaliser aujourd'hui par le travail

La notion de compétence est aujourd'hui centrale dans la réflexion sur la professionnalisation. Les définitions et les conceptions sont nombreuses. Elles désignent des objets différents selon que l'on se place du coté du sujet (les compétences potentielles, subjectives), du coté de l'organisation (les compétences prescrites) ou du coté de l'action (les compétences mises en actes).
L'approche sociologique puis épistémique nous ont mené à une conception complexe de la notion de compétence. Celle-ci s'adosse à quatre principes en tension :

1. la compétence est un potentiel qui s'actualise par une mobilisation d'énergie et d'information et se construit dans un processus de confrontation du sujet aux situations concrètes (l'activité en milieu professionnel)
2. la compétence est étroitement liée aux conditions humaines et organisationnelles de son environnement d'émergence

[200] Voir Clénet et alii., 2000, *Comprendre l'alternance et développer sa qualité, C2RP- Lille*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3. la compétence mobilise des conditions d'émergence du coté du sujet (engagement, sens de l'action, valeurs engagées, motivation à agir, les affects, les émotions, la confiance en soi, l'estime de soi, la reconnaissance sociale, etc, ce que nous avons appelé l' « en-dedans » du sujet.)
4. la compétence s'articule sur l'existence, chez le sujet, d'un « déjà-là » cognitif qu'elle transforme. Ce « déjà-là » est fait de connaissances théoriques, technologiques, méthodologiques et de compétences « d'arrière-plan », ou de compétences « ressources »

Notons que les conditions d'émergence de la compétence résultent certes de ressources propres au sujet mais aussi d'éléments contingents qui relèvent de l'environnement avec lequel le sujet interagit. C'est dire que les processus de professionnalisation interrogent aussi les organisations du travail dans lesquelles le sujet est censé développer des compétences et se professionnaliser. Nous avons vu que certaines d'entres elles peuvent rendre l'entreprise apprenante et qualifiante. Des dispositifs de formation tels que l'alternance éducative par exemple peuvent concourir à développer conjointement cette double finalité.

Pour terminer cette partie II, il nous reste à intégrer les réflexions des chapitres I et II, concernant les processus de professionnalisation, dans un travail de modélisation de la formation professionnelle. Rappelons que nous avançons que les conceptions de l'**accompagnement** en formation professionnelle ne sont pas indifférentes aux conceptions que l'on a de la **formation** professionnelle.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre III
Entre deux modèles théoriques de formation professionnelle

Nous posons dans cette partie deux modèles théoriques de formation professionnelle. Pour nous, ce travail de conceptualisation est le préalable indispensable à la compréhension des conceptions de l'accompagnement en formation professionnelle qui seront abordées dès la partie III. Il nous permettra, en effet, de situer épistémologiquement et théoriquement l'accompagnement dans le champ de la formation professionnelle.
Dans cette partie de notre recherche, la conception de ces deux modèles s'adosse à des référents théoriques et non à des travaux de recherches purement empiriques. **Toutefois**, dire que les référents convoqués sont purement théoriques serait nier la présence du praticien-chercheur dans la conceptualisation du modèle. Rappelons pour l'instant que nous avons convenu avec le lecteur que notre recherche s'articulait en trois mouvements qui transformaient la posture du praticien-chercheur en chercheur-praticien.[201]Ce chapitre intègre donc des références théoriques et paradigmatiques que nous corrélons avec des références expérientielles. Pour autant, nous ne développerons pas les situations vécues auxquelles nous faisons références.

Les référents épistémologiques et théoriques convoqués dans ce chapitre

Nous revisiterons les référents épistémologiques et théoriques déjà convoqués dans cette partie sur les modèles de formation. Il s'agit des épistémologies constructivistes et notamment des conceptions constructivistes et complexes du modèle *se* professionnaliser (modèle apprendre et *se* former dans une logique compétence). Il s'agit encore des principaux concepts de la pensée complexe et de l'approche systémique mobilisés dans le cadre de la formation, de la conceptualisation de la formation et plus précisément de la formation professionnelle, de ce qu'est apprendre et notamment apprendre un métier, particulièrement dans le cadre des théories de l'andragogie.

Un rappel méthodologique : La modélisation à trois niveaux

Rappelons[202] avec J. Donnay et E. Charlier (1991) que nous pouvons avancer l'idée que les deux modèles de formation professionnelle que nous posons peuvent être lus à trois niveaux :

- Un niveau macroscopique : il correspond au cadre politico – administratif et socio-économique qui se déclinent du niveau local, au niveau régional, voire national; on parle alors

[201] Voir sur ce point l'introduction générale et la présentation de la partie I.
[202] Nous avons déjà rencontré cette distinction entre macro, méso et micro niveau dans la partie I.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'ingénierie sociale. Celle-ci vise ainsi par la création de règles collectives (décrets, lois, accords - cadres…) à infléchir l'état d'un système socio-économique (marché du travail, bassin d'emploi, territoire, quartier…).

Un niveau mésoscopique : il se situe au niveau des collectifs d'actions organisés (un organisme de formation, une entreprise, un lieu de stage, etc.). L'angle de vue est celui des interactions entre les acteurs de ces organisations : formateurs, accompagnants, et leur hiérarchie… A ce niveau on parle d'ingénierie de formation. Celle-ci vise à traduire les intentions/injonctions[203] de l'ingénierie sociale en principes de formation. Ce niveau d'ingénierie est souvent pris en charge par des organisations intermédiaires (établissement scolaire, université, organisme de formation, entreprise, association…). Il intègre les prescriptions institutionnelles, puis les applique, les interprète, voire les re-conçoit[204] etc. L'ingénierie de formation est ainsi le niveau interface entre l'ingénierie sociale et l'ingénierie pédagogique. Il vise à créer un cadre d'action concret pour l'activité pédagogique.

Un niveau microscopique : c'est l'ensemble des situations éducatives *stricto sensu* : le cours, le groupe en formation, les situations de travail (atelier, service…) etc., c'est-à-dire ce qui est effectivement mis en œuvre et **vécu par les acteurs sur le terrain.** Le regard ici se porte sur l'interaction du formateur avec le ou les apprenants. On parle d'ingénierie pédagogique. Celle-ci vise à transformer les objectifs de formation en processus pédagogiques. L'interaction formateur/apprenants est au centre de ce niveau de conception. Les situations dans lesquelles elle s'insère peuvent être diverses : face à face pédagogique, accompagnement, autoformation, etc.
Ces différents niveaux d'ingénieries peuvent s'établir selon différents modes : injonctif *vs* participatif, programmatique *versus* inventif, ….De plus, chaque niveau de conception peut interagir avec les autres.

I - Un premier modèle de la formation professionnelle de type transmissif et behavioriste

Le premier modèle de formation professionnelle que nous posons habilite une conception classique de l'ingénierie de formation professionnelle finalisée autour de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, c'est-à-dire de l'apprentissage d'un métier tel que le référentiel le définit.
Ce niveau de conception de la formation professionnelle privilégie donc une approche de la formation doublement finalisée par le métier à transmettre **et** à apprendre. Elle obéit à un cadre réglementaire existant (les référentiels, les textes réglementaires, les programmes) et à l'évaluation de la performance professionnelle de l'apprenant. C'est une conception normative de la formation professionnelle sur le terrain qui valorise une ingénierie de la formation finalisée par l'organisation extérieure au sujet apprenant. D'ailleurs, si l'on s'adosse à la conception de M. Lesne (1994), l'apprenant y est plutôt « objet » de la formation que « sujet ».

[203] Il s'agit de la « commande » qui se traduit par un cahier des charges de formation. Il traduit en objectifs de formation un projet politique.
[204] Nous verrons comment se vit l'articulation complexe de ces deux niveaux de conceptions de l'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce modèle de formation repose sur les processus enseigner et former (J. Houssaye, 1988) que nous pouvons caractériser par des spécificités quant :
- au mode d'accès au savoir : observation, imitation du tuteur-expert (F. Winnykamen, 1990), reproduction de gestes métier, acquisition de compétences par le modelage de maîtrise (J. Lecomte, 2004) apprentissage vicariant, application des procédures
- au sens de l'évaluation : l'évaluation sommative (validation des acquis) et formative (remédiation) s'apparentent à du contrôle en extériorité en fonction de normes prédéfinies ; le principe de métacognition est réduit à de l'analyse de pratiques au sens du repérage d'erreurs, celles-ci étant conçues comme des écarts par rapport à la norme.
- aux conceptions de la formation : l'apprenant est objet de la formation ; « on » le forme ; la centration des formateurs s'opère sur la performance de l'apprenant.
- à la place de l'apprenant dans le dispositif : absence d'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage, pas d'individualisation des apprentissages ; un parcours programmé, séquencé, dans un rapport aux temporalités prédéfinies.

Dans les formes les plus avancées du modèle, la formation s'adosse aussi aux théories de la pédagogie de l'alternance et à la construction de savoirs pratiques et de compétences dans et par l'action (Cf. chapitre II). L'apprenant est par exemple amené plus ou moins à concevoir, à construire et à conduire une action professionnelle en entreprise dans laquelle il s'engage. Dans cette action, les trois processus à l'œuvre inter agissent récursivement et de façon itérative dans le cadre de l'action développée en situation professionnelle, ce qu'on appelle la pratique *versus* la théorie à l'école (Ott, 2003). L'évaluation formative constitue alors une prise de recul réflexif de l'apprenant sur l'action menée sur les procédures, sur la construction de savoirs opératoires (Pastré, 2002) et sur tout ce qu'il convient de faire dans l'action professionnelle[205].

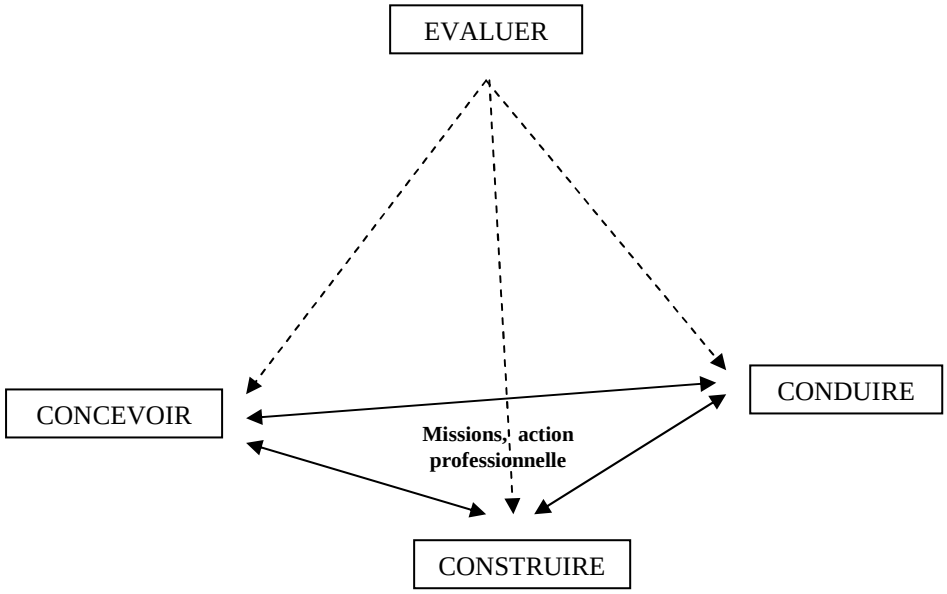


Figure 8 : Trois processus reliés chez l'apprenant de façon récursive et itérative

Dans ce cadre, on peut penser que les savoirs vont enrichir des compétences-ressources (Zarifian, 1999) et sans doute devenir des routines (Altet, 1996) dans la pratique

[205] Référence faite à la métacognition vue plus avant. Voir aussi la narration réflexive de l'expérience, le récit professionnel, l'entretien d'explicitation, le décadrage – recadrage, la modélisation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

professionnelle. Ils renvoient plutôt au savoir-faire du technicien « qui-sait-quoi-faire-en-situation-professionnelle ». Autrement dit, dans ce modèle, apprendre s'apparente plus au processus « entreprendre » qu'au processus « chercher » (Aumont, Mesnier, 1995 p. 116) dans la mesure où « le parcours a la forme d'une trajectoire sur laquelle un projet[206] est conduit de bout en bout à travers une démarche orientée, jalonnée, où les difficultés mêmes sont envisageables et les stratégies construites. »
Ce niveau de conception de la formation professionnelle privilégie une approche de la formation par le métier (contenu à transmettre et à apprendre), la prise en compte d'un cadre réglementaire existant (référentiels, décrets) et l'évaluation de la performance professionnelle de l'apprenant. C'est une conception classique de la formation professionnelle sur le terrain qui valorise une ingénierie de la formation finalisée par l'organisation extérieure à l'apprenant. L'ingénierie de formation est essentiellement centrée sur le métier à transmettre et à apprendre corrélativement aux évaluations programmées de la performance de l'apprenant.
Nous avons pu constater que, dans des situations extrêmes, ce modèle peut générer des formes programmatiques préjudiciables voire dommageables pour les apprenants et pour l'entreprise.[207]

II - Un second modèle de la formation professionnelle de type socioconstructiviste

Le second modèle de formation professionnelle que nous posons habilite une conception de l'ingénierie de formation professionnelle finalisée autour d'une construction identitaire, voire existentielle, de l'apprenant et qui s'actualise dans un projet de construction, par l'apprenant, de *sa* propre formation.
Il s'agit d'un modèle de formation socioconstructiviste interactionniste à finalité autonomisante pour l'apprenant et relevant d'une auto-direction de ***sa*** formation par l'apprenant (processus d'autoformation et de professionnalisation). En d'autres termes, la finalité de la formation est d'autoriser la formation de Soi par l'apprenant et donc de concevoir un parcours de formation autonomisant. Dans ce modèle, les conditions de construction des savoirs relèvent d'un niveau de complexité qui s'apparente à celui des théories constructivistes (Piaget, 1974), interactionnistes et socioconstructivistes (Vygotsky, 1978) de l'apprentissage.[208]Les pédagogies se centrent sur la relation de l'apprenant aux savoirs et notamment sur la construction de sens donné à la formation vécue.

Un autre niveau de complexité concerne celui de l'actualisation ou de l'émergence de compétences en action qui se situent du coté de l'énaction (Varela, 1993), de la résolution de problème et de la problématisation **en situation imprévisible et inconnue.** (C. Gérard, 2003, M. Boudjaoui, 2003).

---

[206] Le projet de qui ? Dans ce modèle, il s'agit le plus souvent du projet de formation de l'institution et moins de celui de l'apprenant (cf. l'injonction au projet, le technicisme des procédures et le totalitarisme de la conception planificatrice, Boutinet, 1993)
[207] Nous pensons d'abord à des formes de souffrance personnelle pas toujours exprimées et peu entendues car peu exprimées et peu entendables. La mise en échec de l'apprenant risque de générer de la perte de confiance en soi et du désintérêt pour la formation voire un abandon qui peut se traduire par une rupture de contrat. (cf. le taux important de rupture des contrats d'apprentissage dans les six premiers mois).
[208] Voir le chapitre I de cette partie

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1 - La construction de sens comme principe de formation

A ce niveau de conception, l'objet travaillé par les processus concevoir, construire et conduire n'est plus l'action professionnelle en situation comme dans le premier modèle, mais le « sujet-acteur-co-auteur » de *sa* propre formation dans son contexte. Il s'agit alors de concevoir un dispositif de formation qui puisse prendre en compte l'apprenant en tant que **personne engagée dans un parcours de formation considéré comme un parcours de construction de sens**. En effet, ce modèle de formation, de type constructiviste, s'inscrit dans une épistémologie qui place le sens construit par l'apprenant dans sa formation comme un principe organisateur central qui se décline à trois niveaux : principe pragmatique (qui interroge l'organisation des activités pédagogiques, les relations inter personnelles, la co-évaluation des apprentissages, les heuristiques de productions de savoir), principe axiologique (qui interroge les valeur attribuées à la formation) et principe téléologique (qui concerne les finalités et les projets de la formation).
G. Lerbet (1994) distingue et relie l'émergence de sens à la production de savoir qu'il place dans une dialectique féconde : « plus le système personnel de production de savoir se complexifie, plus il convient de l'associer à l'émergence du sens : émergence du sens d'abord intérieure et peu lucide comme serait une direction qui se construit en se vivant. Puis émergence de plus en plus auto distanciée et, à ce titre, progressivement exprimable dans et par les démarches de production de savoir. Sens émergeant et savoir largement auto-produit […] sont les deux paramètres qui entretiennent des relations très fécondes. Fécondes et fécondantes de niveaux hiérarchiques intra psychiques, indispensables pour accompagner les processus d'élucidation de soi-même et du monde investi en milieu personnel »
Autrement dit, le sens construit par l'apprenant le concerne donc à trois niveaux.

Trois niveaux de construction de sens

1.1 - Le sens qu'il donne à ses apprentissages

Il concerne le rapport de l'apprenant aux savoirs construits, aux changements/ transformations de formes cognitives et relationnelles, aux liens entre les différents savoirs (les savoirs enseignés -déclaratifs et procéduraux- et les savoirs pratiques –savoirs d'action, savoirs implicites) et le processus apprendre.
La construction de sens se situe ainsi au niveau de la pragmatique de la formation, c'est-à-dire au niveau de la construction des apprentissages : sens donné aux savoirs construits dans et par l'action professionnelle. Ici, l'auto évaluation du sens des savoirs construits s'apparente au processus comprendre au sens piagétien *versus* réussir. Ce niveau de construction de sens d'une transformation des savoirs et des compétences s'accompagne d'une prise de conscience d'une transformation de soi dans l'action professionnelle, ce que nous appellerons le sens d'une éthique professionnelle : sens de sa responsabilité dans l'action professionnelle.

1.2 - Le sens qu'il donne à sa place en formation professionnelle

Il concerne le rapport que l'apprenant entretient à sa propre place en formation professionnelle c'est-à-dire aux enjeux personnels, voire existentiels, liés à son projet de formation et à son projet professionnel et, aux delà, liés à des valeurs personnelles. Ce sens concerne la pertinence de ses projets, sa motivation à apprendre et à poursuivre le parcours de formation.
La construction de sens et son évaluation se situent donc aux niveaux axiologique (conscience des valeurs qui animent l'apprenant dans ses choix professionnels ; le sens comme congruence entre les valeurs et le vécu en formation ; l'évaluation de la pertinence du projet vécu dans le

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

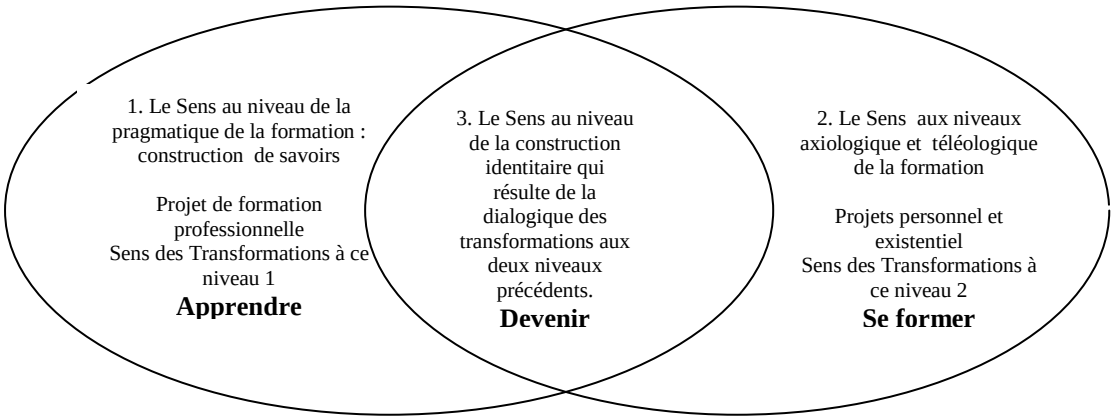
parcours de formation par rapport aux valeurs) et téléologique (l'évaluation de la validité de son projet par l'apprenant de se former professionnellement).
Ce niveau du sens, c'est encore celui de l'intelligibilité de son projet professionnel et de son engagement dans la formation. La dimension herméneutique à ce niveau travaille donc la motivation de l'apprenant en formation ou encore le sens donné au processus vécu de se former professionnellement.

1.3 - Le sens qu'il donne à sa transformation identitaire[209]

Il concerne d'une part le rapport de l'apprenant aux autres et la transformation identitaire pour les autres et d'autre part le rapport à soi et à la transformation identitaire pour soi (Dubar, 2006). Cette troisième dimension de sens émerge de la tension entre les deux précédentes et en même temps elle les relie dans des temporalités plus longues. C'est le sens donné au processus devenir.
Le sens de la construction identitaire résulte ainsi de la dialogique entre le sens construit entre les niveaux axiologique et téléologique de la formation d'une part (ce qui correspond aux projets existentiel et personnel de l'apprenant) et d'autre part le sens construit au niveau de la pragmatique de la formation (ce qui correspond au projet professionnel).
Se relient ici chez l'apprenant sens et intelligibilité de ce qu'il est et de ce qu'il devient, autrement dit le sens et l'évaluation de soi en changement.

Notre expérience nous montre que la perte, ou l'absence, de sens dans l'une de ces occurrences peut constituer la source d'un abandon de la formation, ou tout au moins, des passages difficiles pour l'apprenant dans son parcours de formation.

Au total, dans ce second modèle de formation, « nous sommes dans une pédagogie de la voie et non pas du modèle. Il ne s'agit pas [pour l'apprenant] de suivre du « tout fait » mais d'inventer son propre cheminement. L'écoute personnalisée de processus uniques à chaque fois ne peut se fermer dans des procédures qui seraient toujours semblables. L'accompagnement est la voie de l'accomplissement de soi, plus que simplement celle du changement ou de la conformation à un modèle (répétition, copie conforme, etc.) » (Lhotellier, 2001b). Nous anticipons pour avancer qu'il s'agira donc d'accompagner l'apprenant à construire le sens aux trois niveaux que nous avons posés.



.
Figure 9 : Les relations entre les trois niveaux de sens

[209] Transformation car « l'identité n'est pas forcément ce qui reste « identique » mais le résultat d'une « identification » contingente » Dubar (2006 p. 3)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - Comment favoriser la construction de sens dans un dispositif de formation constructiviste ?

La production de sens chez l'apprenant s'appuie d'abord sur les formes pédagogiques qui favorisent un recul réflexif sur soi dans l'action. Ces formes pédagogiques nous semblent suffisamment connues pour ne pas les développer davantage. Nous faisons référence notamment à celles qui activent deux principes de formation:

- **Le principe du conflit sociocognitif,** ou de la confrontation qui dérange, (cf. Doise et Mugny dans le chapitre I de cette seconde partie) qui instaure la dialectique de l'interpsychique et de l'intrapsychique. Le conflit qu'un sujet peut vivre avec autrui (conflit entre personnes, interpersonnel) débouche sur un conflit intrapersonnel (conflit de soi même avec soi même) et devient le moteur de l'apprentissage. (Develay, 1999 p. 114)

- **Le principe de la problématisation** chaque fois que celle-ci suscite un questionnement individuel pour apprendre. Apprendre par la recherche par exemple (Aumont, Mesnier, 1995) s'appuient sur un principe de questionnement dans une logique de situations à problématiser et à résoudre plutôt que sur celui de réponses apportées. Voir par exemple les méthodes pédagogiques du Problem Based Learning ou Apprentissage Par Problème[210], celle qui repose sur une mission à construire et à développer, sur un projet à concevoir, à construire, à conduire[211], sur de l'analyse de pratique professionnelle[212], sur de la supervision individuelle, sur de l'entrainement mental)

Dans un dispositif de formation socioconstructiviste, l'environnement participe au processus de formation de la personne et de son autonomie dès lors qu'il peut « provoquer 'le bruit'[213] qui donnera au sujet l'occasion de créer de nouveaux modèles de comportements plus puissants que les précédents » (Hadji, 1992). Des acteurs de l'environnement peuvent ainsi provoquer directement ou non ce « bruit », de différentes manières. Nous nous contenterons ici d'en présenter quelques formes susceptibles d'autoriser une émergence de sens chez l'apprenant. Nous ne ferons qu'en rappeler rapidement les grands principes qui devraient nous amener progressivement à envisager la présence de l'accompagnement en formation.

- **La recherche d'une reliance de l'action professionnelle avec les savoirs enseignés**
-

Dans une formation en alternance de type intégrative (Geay, 1998), des temps de prise de recul sur l'action professionnelle (en auto et co-réflexivité) et sur le vécu en formation autorise chez l'apprenant une mise en relation des pratiques vécues (prise de conscience des savoirs d'action construits) avec des savoirs enseignés (théoriques, procéduraux). Un travail centré sur l'agir pour donner sens à sa pratique (Lhotellier, 2007 p. 112) vise, dans l'esprit de Argyris (1993) et de Schön (1994), à donner sens à sa pratique et à « rendre plus aiguës l'autoréflexion critique et la capacité de jugement en situation ». Nous ajoutons que la mise en dialogue ou/et en tension ou/et en perspective de ces savoirs construits par l'action et des savoirs

---

[210] Hunot-Clairefond F. (1996), *Former les nouveaux managers,* Editions Liaisons

[211] Boutinet, 2003, p. 215 sur la pédagogie du projet

[212] Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2000), *L'analyse des pratiques professionnelles,* L'Harmattan. Les auteurs proposent un recueil très riche d'articles qui témoignent de la diversité des champs de pratiques et des orientations théoriques de l'analyse de pratiques professionnelles.

[213] Nous retrouverons cette notion de « bruit » provoqué par l'environnement dans la partie III lorsque nous convoquerons l'auto poièse du sujet dans la dialogique d'ordre/désordre/organisation (Morin, 1990 – Atlan,1979 – Dupuy, 1990) provoqué par l'environnement dans la partie III

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

académiques est susceptible de créer le « bruit » nécessaire à l'émergence du sens chez l'apprenant.

- **L'activation du principe de décadrage / recadrage**[214]

Principe de décadrage - recadrage actionné aux trois niveaux de construction de sens :
- au niveau de l'action professionnelle et des apprentissages: concevoir, construire, conduire, évaluer son action, ses savoirs, ses compétences, seul ou avec d'autres
- au niveau de Soi en formation : Se concevoir, Se construire, Se conduire, S'évaluer dans sa formation, et de ses projets personnel et existentiel,.
- au niveau de sa construction identitaire : concevoir, construire, conduire, évaluer son devenir, seul ou accompagné

- **L'incitation à passer du vécu à une mise en mots**

Dans un dispositif de formation par production de savoirs, l'expression du vécu de l'apprenant, qu'elle soit orale ou écrite, occupe dans le processus d'apprentissage une place particulière en lien avec les heuristiques vécues. « L'acte d'écriture remplit un rôle organisateur, autonomisant. Cet acte semble être une expression privilégiée de l'efficacité de l' « énaction » telle que l'entend Varela. Dans ce cas précis, écrire produit une boucle auto-enrichie de sens qui émerge progressivement en lucidité au fur et à mesure que le contenu du discours produit est mis à distance dans le milieu personnel (décentration) » (Lerbet, 1993 p. 222).
Le langage constitue pour Vygotsky (1997, p. 337-343) une voie de formation de concepts, le langage écrit davantage que le langage oral car « il exige des opérations très complexes de construction volontaire de tissu sémantique »
De même, l'identité professionnelle procède de l'identité narrative. En effet, cette thèse de l'identité narrative (Ricœur, 1990) exhibe l'importance de la parole échangée et du récit de l'expérience pour se former

- **L'accompagnement vers l'autoformation**

Inscrire progressivement l'apprenant dans une logique d'autoformation, de pilotage par lui-même de la fonction formation (responsabilité, engagement, recherche) et dans l'auto-direction de ses apprentissages (Carré, 1992) le place dans des situations de confrontation avec son environnement qui sont susceptibles de constituer des moments d'émergence de sens. L'élucidation des heuristiques vécues dans ce processus de production de savoir par autoformation agit le principe de production du sens recherché *in fine.*
Dans cet esprit, il est hautement souhaitable d'accompagner progressivement l'apprenant vers l'autoévaluation et l'évaluation formatrice.[215]

---

[214] Watzlawick,Weakland, Fisch, (1975 p. 113-131), *Changements, Paradoxes et psychothérapie*, Essais, Point, Le seuil

[215] Le courant de l'évaluation formatrice s'intéresse en priorité à la régulation des démarches de l'apprenant en l'amenant d'abord à se donner une représentation correcte des critères de réussite des tâches auxquelles il est affronté et ensuite à planifier des actions. Develay, (1999) rappelle que dans la ligne de Vygotsky, les psychologues soviétiques isolent cinq phases dans toute action complexe :

1) la représentation du but à atteindre et des propriétés des objets sur lesquels on doit travailler
2) l'anticipation sur la démarche à suivre, sur les résultats intermédiaires des opérations prévues, sur les régulations possibles,
3) l'orientation ou le choix d'une stratégie
4) l'exécution proprement dite

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On remarquera que toutes ces situations de construction de sens ont vocation à être accompagnées pour ne pas être élitaires. En effet, la limite de ce modèle de formation réside peut-être dans la potentialité supposée de l'apprenant à déconstruire-reconstruire de nouveaux savoirs, à construire du sens, à assumer la responsabilité de sa formation, à réagir et à s'adapter aux sollicitations de l'environnement (ce que nous avons appelé le bruit), etc. Selon les personnes et selon les moments, ces formations hautement autonomisantes et productrices de sens peuvent être déstabilisantes et vécues comme des injonctions à l'autonomie et génératrices de souffrance. A ce titre, D. Poisson (2002, p.164) s'interroge sur les nouveaux risques d'exclusion des dispositifs d'apprentissage ouverts et rappelle que « l'autonomie est un objectif et non un prérequis ».

---

5) l'évaluation de ce que l'on fait et de ce que l'on a fait

L'évaluation formatrice vise ainsi à une meilleure représentation des buts (1) et, *a fortiori*, une meilleure planification (2 et 3). Elle permet de donner du sens à l'action en reliant la situation nouvelle à une situation déjà vécue relativement proche. L'apprenant construit **lui-même** les critères de réussite de l'action à entreprendre, critères qui lui permettront d'évaluer (5) son action et de **donner du sens à ses apprentissages**.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Modèle 1 : Transmissif	Modèle 2 : Socioconstructiviste
Un modèle enseigner-former qui se caractérise par un parcours programmé, séquencé, pré-pensé (Pédagogie Par Objectifs).	Un modèle apprendre qui se caractérise par une finalité partagée, des projets explicités, un cadre négocié par l'apprenant et l'institution de formation, des ressources matérielles et humaines.
L'apprenant est objet de la formation ; « on » le forme.	L'apprenant est le pilote de sa formation ; il « se » forme.
Une vision de la compétence comme application des savoirs répertoriés (ceux de l'expert, et ceux de la norme)	Une vision de la compétence comme possibilité pour l'apprenant d'agir en contexte de façon appropriée et autonome. Autonomie progressive dans sa formation ; autoformation accompagnée
Des méthodes transmissives et applicationnistes (imitation de l'expert, reproduction de gestes métier, application des procédures)	Appropriation de savoirs et construction de ses compétences et de ses connaissances. Appropriation de ses propres processus de formation
Le principe de métacognition réduit à de l'analyse de pratiques[216]	Le principe de métacognition qui prend en compte les projets professionnel, personnel, existentiel
L'évaluation sommative (validation des acquis) et formative (traitement de l'erreur et remédiation) qui s'apparente à du contrôle en extériorité en fonction de normes prédéfinies	Evaluation formatrice. Accompagnement à l'autoévaluation. Evaluation des processus générés au regard de l'adéquation projet / contexte
Réussir la formation c'est réussir l'examen Abandonner la formation est vécu comme un échec	Réussir la formation c'est concevoir, construire, conduire et évaluer ses projets (professionnel, personnel, existentiel) Abandonner la formation peut être considéré comme une « bifurcation » dans le projet de l'apprenant (une re-conception de son projet)
Problématiques d'ordre éthique : - valeur (axiologie) de chaque modèle ? - autonomie professionnelle et autonomie du sujet dans sa formation dans chaque modèle ? Problématiques d'ordre pragmatique : - limite de chaque modèle dans sa mise en œuvre ? - efficacité de chaque modèle pour la formation professionnelle des personnes dans un contexte socioprofessionnel en changement permanent ?	

Figure 10 : Bilan sur les deux modèles de formation professionnelle présentés

[216] Analyse de pratique au sens piagétien de comprendre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Trois remarques pour conclure :

1) Dans le premier modèle de formation professionnelle, l'ingénierie de formation est essentiellement centrée sur le métier à transmettre et à apprendre corrélativement aux évaluations programmées de la performance de l'apprenant. Dans le deuxième modèle, l'ingénierie de formation relève davantage de la complexité en tant qu'elle privilégie l'auto direction des apprentissages et l'auto direction des environnements par l'apprenant. Elle arbore des valeurs éthiques (la recherche de ce qui est « bon et juste » pour l'apprenant) qui transcendent la formation professionnelle de modèle 1 et valorise la construction identitaire et l'autonomie de l'apprenant dans ses projets, dans sa formation et dans son devenir professionnel.

2) La présentation de ces deux modèles appelle une réflexion d'ordre pragmatique et d'ordre éthique.
D'ordre pragmatique d'abord, et qui concerne les choix opérés dans la conception des dispositifs lors de la phase d'ingénierie de formation. Nous pourrions en effet nous interroger sur la pertinence de tel ou tel modèle en termes d'efficacité de formation professionnelle. Nous pourrions par exemple concevoir le premier modèle dédié à la formation d'opérateurs tenus d'appliquer des procédures et de respecter des normes imposées et le second modèle visant la formation à des métiers nécessitant la mise en œuvre de compétence à s'adapter à des situations complexes (notamment là où la dimension cognitive et relationnelle est importante). Or l'évolution dans la conception actuelle des dispositifs de formation professionnelle montre que même pour les métiers d'opérateurs (qui seraient censés relever du premier modèle), la prise en compte de la complexité croissante des situations de travail tend à intégrer des formes du second modèle dans le premier modèle 1.
Dans le modèle 2, non seulement l'apprenant construit des savoirs et des compétences professionnelles, mais il construit aussi des savoirs d'ordre métacognitif qui lui permettent de continuer à ***se*** former et à gagner ainsi en autonomie de formation. Cette dimension est particulièrement importante aujourd'hui dans un contexte socioprofessionnel en tension.[217]

D'ordre éthique ensuite, et qui nous interroge sur la dimension axiologique de chaque modèle. On peut en effet s'interroger sur la nature éthique de la conception de chaque modèle. Quel est le rapport au savoir pour l'apprenant ? Comment le formateur est-il censé se situer dans la relation de l'apprenant au savoir ? Cette remarque sur la place de l'éthique dans la conception du dispositif risque de retentir sur l'éthique au niveau de la pratique des formateurs : *quid* de l'initiation dogmatique, dépersonnalisante voire endoctrinante et de l'étude autonomisante ?

Nous reprenons ci-dessous une synthèse des traits propres aux deux pratiques de formation que nous propose Martine Beauvais (2003):

[217] Exigences de performance et de compétences à s'adapter aux transformations rapides des conditions de travail (employabilité, flexibilité, adaptabilité, mobilité, etc.)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

« Initiation endoctrinante »	« Étude autonomisante »
Savoir dogmatique ou « savoir-croyance »	« Savoir-connaissance »
« ou » exclusif	« ou » non-exclusif : « et/ou »
Exclusion des autres savoirs	Intégration des autres savoirs
Croire	Penser
Constitue des freins à l'autonomie	Favorable à l'autonomie
Maître absolument indispensable	Enseignant pas forcément indispensable
Intérêt essentiellement extrinsèque	Intérêt essentiellement intrinsèque

Figure 11 : « Une initiation endoctrinante » et/ou « Une étude autonomisante »

Nous reprenons également les indices signifiants proposés par l'auteure concernant la nature des savoirs construits

« Savoir-croyance »	« Savoir-connaissance »
« Savoir que »	Comprendre que, Comprendre pourquoi
« Savoir faire »	Comprendre comment faire
« Savoir sur »	« Connaissance de »
Conviction, foi	Doute, critique
Attribution « a priori » d'un caractère de vérité	Pas de vérité « a priori »
Vérité relative ou absolue	Vérité relative
Transmissible	Non transmissible
Non intégrée à la totalité du sujet	Intégrée à la totalité du sujet
Partagée	Personnelle
Donne du pouvoir sur les autres	Donne du pouvoir sur soi

Figure 12 : « Savoir-croyance » et/ou « Savoir-Connaissance »

3) Dans ces deux niveaux de conceptions de la formation professionnelle, l'accompagnement trouve sa place dans des formes différentes, pour des fins différentes et avec des effets toujours incertains, aléatoires, imprescriptibles et singuliers. Il se situe dans des temporalités brèves et longues, imbriquées de façons variables sur la globalité du parcours de formation. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans le chapitre suivant.

Nous avons donc distingué deux modèles purement théoriques de formation : un modèle transmissif et behavioriste pur et un modèle socioconstructiviste pur. Il s'agit de deux conceptions de la formation professionnelle que l'on peut penser séparément (ce que nous avons fait dans ce chapitre) mais qui s'enchevêtrent, c'est-à-dire qui se vivent, de façon bien plus complexe par les acteurs de terrain.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - Un tiers-modèle de formation professionnelle conçu, agi et vécu

On postule la notion de tiers inclus dès que l'on introduit le « **et** » au lieu du « **ou** » et que l'on s'autorise à concevoir la conjonction des contraires. Nous concevons un tiers modèle inclus dans un entre-deux en tension entre deux modèles de formation antagonistes.

En effet, nous avançons qu'émerge un tiers-modèle de formation qui vise **une efficience logiquement attendue dans un cadre professionnel**.
Ce tiers-modèle est relativement stable au niveau de sa conception et de sa construction par l'ingénierie du dispositif. En revanche, il est de nature beaucoup plus complexe d'une part au niveau de la mise en action des principes qui le gouvernent et d'autre part au niveau de ce que vit l'apprenant. Par exemple, nous nous sommes aperçus dans nos recherches que bien souvent le projet professionnel de l'apprenant, mis en avant lors des entretiens, masque un projet personnel et existentiel pas toujours explicité et donc pas toujours pris en compte par les acteurs de la formation. Nous pressentons ici que la perception (ou non), par les formateurs et accompagnants, de la complexité ce que vit l'apprenant, risque d'avoir des effets sur le sens de l'accompagnement proposé à l'apprenant.

Intéressons-nous maintenant à ce tiers-modèle de formation en émergence. Nous avons repris notre tableau comparatif des deux modèles pour envisager plus précisément les pôles de tension entre les deux modèles.
Chacun de ces pôles exhibe un objet de conception qui situe la complexité du tiers modèle.

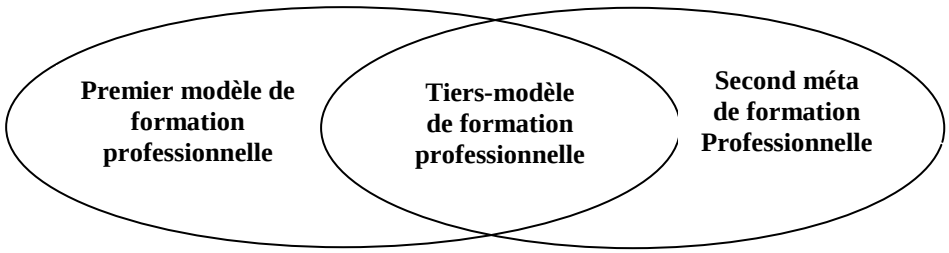


Figure 13 : Le tiers modèle de formation professionnelle émerge d'une dialogique

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Modèle 1	Tiers modèle de formation conçu comme complexe à plusieurs niveaux de conception	Modèle 2
Un modèle enseigner-former qui se caractérise par un parcours programmé, séquencé, pré-pensé (PPO).	conception d'un cadre organisationnel imposé **et** qui laisse des possibilités d'autonomie à construire.	Un modèle apprendre qui se caractérise par une finalité partagée, des projets explicités, un cadre négocié par l'apprenant et l'institution de formation, des ressources matérielles et humaines.
L'apprenant est objet de la formation ; « on » le forme.	conception du statut et de la place de l'apprenant entre objet **et** sujet en formation.	L'apprenant est le pilote de sa formation ; il « se » forme.
Une vision de la compétence comme application des savoirs répertoriés (ceux de l'expert, et ceux de la norme)	conception des objets de savoirs à construire : entre les objectifs des référentiels et les besoins de la personne	Une vision de la compétence comme possibilité pour l'apprenant d'agir en contexte de façon appropriée et autonome. Autonomie progressive dans sa formation ; autoformation accompagnée
Des méthodes transmissives et applicationnistes (imitation de l'expert, reproduction de gestes métier, application des procédures)	conception d'une méthode de formation évolutive et négociable à co-concevoir	Appropriation de savoirs et construction de ses compétences et de ses connaissances. Appropriation de ses propres processus de formation
Le principe de métacognition réduit à de l'analyse de pratiques	conception de l'accompagnement, notamment dans la mise en œuvre du principe de métacognition multi niveaux	Le principe de métacognition sur soi dans sa formation et dans ses projets professionnel, personnel, existentiel
L'évaluation sommative (validation des acquis) et formative (traitement de l'erreur et remédiation) qui s'apparente à du contrôle en extériorité en fonction de normes prédéfinies	conception des différents sens donnés à l'évaluation	Evaluation formatrice. Accompagnement à l'autoévaluation. Evaluation des processus générés au regard de l'adéquation projet / contexte
Réussir la formation c'est réussir l'examen Abandonner la formation est vécu comme un échec	conception d'un dispositif de formation polyfinalisé	Réussir la formation c'est concevoir, construire, conduire et évaluer ses projets (professionnel, personnel, existentiel) Abandonner la formation peut être considéré comme une « bifurcation » dans le projet de l'apprenant (une re-conception de son projet)
Pathologie du tiers modèle : Risque de passer d'une tension créatrice d'émergence entre deux modèles à des conflits de valeurs, de finalités, de conceptions, de méthodes, … **intériorisés par l'apprenant,** par exemple au sujet de son autonomie professionnelle et de son autonomie dans ***sa*** formation**.**		

Figure 14 : La complexité aux différents niveaux de conception du tiers modèle de formation

De la tension dialogique entre les deux modèles de formation que nous avons posés, émerge un tiers-modèle que nous avons conçu complexe, dès lors qu'il sera toujours spécifique, susceptible de changements et qui emprunte, de façon parfois paradoxale, à ces deux modèles théoriquement différents sinon antagonistes.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous posons ce tiers modèle comme tiers inclus **conçu, agi et vécu** en tension entre les deux modèles. La complexité de ce tiers modèle relève donc essentiellement de l'émergence d'un **système** de formation **vécu** par les acteurs, potentiellement différent du **dispositif** de formation **prescrit** dans l'ingénierie de formation.
Il nous est possible d'aborder la complexité de ce tiers-modèle à trois niveaux, celui de sa conception entre deux modèles de formation, celui des actions de formation mises en œuvre et celui des processus vécus par les acteurs.

1 - La complexité au niveau de la conception du tiers modèle de formation

- Complexité de la relation du modèle conçu avec l'environnement institutionnel ou socio-économique

Il se trouve des ingénieries de formation finalisées par l'autonomie de l'apprenant dans sa formation (second modèle),[218] qui s'affranchissent ainsi des cadres classiques (processus transmissifs) de la formation professionnelle et développent une ingénierie pédagogique d'un haut niveau de complexité mais qui se heurtent du même coup aux représentations traditionnelles des partenaires institutionnels ou des responsables d'entreprises. Nous avons également rencontré dans nos pratiques professionnelles des dispositifs de formation promouvant des valeurs constructivistes et autonomisantes pour les apprenants (second modèle) et paradoxalement conçus, organisés et conduits de façon proche des théories behavioristes. Il s'agit là de l'écart entre les théories affichées et les théories en actes (Argyris, 1993)

- Complexité de la relation entre la conception du dispositif et sa mise en œuvre

Certains dispositifs de formation professionnelle conçus axiologiquement dans l'intention de développer l'autonomisation et la responsabilité de l'apprenant (second modèle) restent paradoxalement plus ou moins soumis à des pratiques contraignantes, soit à cause des obligations institutionnelles (l'organisation des lieux, des temporalités, des évaluations ; le cadre de l'organisation du LMD[219] par exemple qui oblige à évaluer et noter par semestre), soit par une inertie de l'environnement au changement pédagogique.

2 - La complexité au niveau de la mise en œuvre pédagogique du tiers modèle par les formateurs

Au niveau des dispositifs agis, nous nous sommes aperçu que certains d'entre eux, conçus pour donner de la souplesse d'action à l'apprenant dans la construction de ses compétences, se vivent de façon paradoxale et génèrent même de l'angoisse chez l'apprenant quand ce n'est pas un abandon. Les phénomènes de double contrainte (Bateson, 1980) agissent ainsi couramment sur les apprenants dans les situations pédagogiques relevant de logiques de formation paradoxales. Par exemple, les injonctions à l'autonomie ou à la conception de projet, ou encore l'hétéro-évaluation de l'autonomie témoignent de ces situations. Nous pouvons ainsi parfois constater que l'écart entre le dispositif mis en œuvre intentionnellement

[218] Par exemple des dispositifs de formation en alternance qui intègrent les logiques différentes de production et de formation au niveau du pilotage du dispositif et de la logique permanente d'échange et de coopération. L'apprenant y est considéré dans ses projets, ses temporalités, ses singularités pour actualiser ses compétences potentielles. L'Apprentissage Par Problème chez les ingénieurs (PBL) en est un exemple.
[219] Organisation européenne des formations universitaires en trois niveaux Licence, Master, Doctorat. La licence, par exemple est organisée en six semestres.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

et le vécu des apprenants est sensible. Par ailleurs, les formes pédagogiques proposées sont parfois contre-productives. La complexité relève dans ce cas de la mise en acte de formes conçues ailleurs et par d'autres, c'est-à-dire de la rencontre d'un tiers-modèle conçu avec le réel de la situation pédagogique vécue.

3 - La complexité au niveau des processus vécus dans le tiers modèle

Au niveau de l'apprenant, la complexité du tiers-modèle s'apparente à la complexité du vécu cognitif et affectif de l'apprenant en formation, à l'incertitude des effets produits chez l'apprenant par les contextes pédagogiques organisés, au degré d'autonomie de l'apprenant dans le pilotage de sa formation, etc. La complexité relève aussi du fait que, au delà des dispositifs de formation quels qu'ils soient, les individus se forment à la marge de ces dispositifs et jouent sur les zones d'incertitude de l'organisation (Crozier. et Friedberg 2001), les jeux mécaniques, les biais, les situations de formation informelle (Carré, 2003).

4 - La complexité dans la reliance de ces trois niveaux de complexité du tiers modèle

Il nous apparaît évident que la reliance que nous établissons entre ces trois niveaux de complexité du tiers-modèle de formation professionnelle (complexité de la conception des dispositifs en tension entre deux modèles, complexité de la mise en action des dispositifs conçus, complexité des dispositifs vécus individuellement et singulièrement) nous amène à mieux concevoir l'impérieuse nécessité de situer notre réflexion dans le cadre de notre recherche d'abord au niveau de l'apprenant et de son vécu singulier des formes de formation qui lui sont proposées.
L'accompagnement en formation professionnelle que nous cherchons à modéliser se situe bien à ce niveau là. Nous pourrons ensuite, dans la partie IV, relier nos travaux sur l'accompagnement à une réflexion qui concerne une ingénierie de formation repensée et s'inscrivant dans des approches complexes dans lesquelles la fonction accompagnement occupe une place centrale.

IV - Conclusion du chapitre III

Nous avons posé deux modèles théoriques de formation aux finalités et aux pratiques pédagogiques différentes. Pour mémoire, il s'agit d' :
- un premier modèle de type transmissif, comportementaliste, à visée normative, centré sur le métier à transmettre et à apprendre. L'autonomie de l'apprenant correspond à celles du technicien ou de l'opérateur qui sait-quoi-faire-en -situation-professionnelle.

- Un deuxième modèle de type constructiviste, interactionniste, à visée autonomisante, centré le développement de l'apprenant, sur la construction de métacompétences nécessaires à l'émergence de compétences en situation professionnelle qui sont du coté de l'énaction, de la problématisation et de la résolution de problème **en situation inconnue**, sur la construction de sens à différents niveaux : sens des savoirs appris, sens de sa place dans sa formation, sens de sa formation dans ses projets professionnel, personnel et existentiel.
Nous avons envisagé ensuite l'émergence d'un tiers modèle théorique de formation professionnelle sous le paradigme de la pensée complexe. La nature de cette complexité se décline à trois niveaux de la formation.
Au macro niveau, la formation est pensée comme un dispositif dans sa finalité économique, sociale et politique (par exemple former des cadres en entreprise, former des Assistants de Servive Social, etc.). La nature de la complexité à ce niveau relève de la tension paradoxale

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

entre la conception même de la formation, c'est-à-dire son positionnement axiologique entre deux grands modèle de formation,[220]et les environnements relativement contraignants : cadres sociopolitiques régionaux, nationaux, européens, sources de financements, systèmes de normes et d'évaluation, etc.

Au niveau méso niveau de la formation qui intéresse les centres de formation professionnelle, les écoles, les universités, les entreprises, etc. la nature de la complexité à relève de la dynamique de la formation qui produit une tension entre les directives de formation formalisées dans les documents transmis aux centres de formation (les cahier des charges) à respecter et la réalité de la formation vécue par les acteurs en interactions dans des environnements de formation contingents.

Au niveau micro de la formation qui concerne les apprenants, la nature de la complexité réside dans l'interaction des processus cognitifs et relationnels vécus par l'apprenant.

Ainsi, ces trois niveaux de la formation habilitent séparément des formes de complexité de natures différentes. Dès lors que ces trois niveaux de la formation entrent en interaction, ces trois natures de complexité se conjuguent dans un niveau de complexité d'un ordre différent, constitutif du tiers modèle émergent de la mise en action sur le terrain.
Ce tiers modèle de formation étant posé à la fois dans ses trois niveaux de conception, de mise en œuvre et de vécu singulier, et dans ses différents niveaux conjugués de complexité, nous pouvons entamer notre travail de recherche d'un modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle.

[220] C'est le niveau des grandes impulsions politiques de la formation, de la rédaction des cahiers des charges qui serviront d'appel d'offre auprès des organismes de formation et qui serviront aussi de référent d'évaluation finale.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Deuxième point d'étape dans notre recherche

Rappelons que notre recherche s'inscrit dans des finalités pragmatiques. Il s'agit notamment pour nous de comprendre l'accompagnement en formation professionnelle aux fins de construire des modèles opératoires d'accompagnement. En cela, nous pensons contribuer aux recherches qualitatives actuelles menées sur la formation professionnelle, notamment en ce qu'elles intègrent la dimension accompagnement de l'apprenant.

Dans la première partie nous avons conceptualisé l'accompagnement comme un fait social, à la fois récent (relevant de la postmodernité) et remontant à des temps immémoriaux (dans une acception anthropologique). Il nous a été permis de tracer le cadre épistémologique de notre recherche et également de poser les problématiques afférentes à l'accompagnement en général.

La seconde partie nous a permis de réduire le champ de recherche sur l'accompagnement à celui de l'accompagnement **en formation professionnelle**. Elle nous a permis aussi de conceptualiser et de problématiser les notions de formation et de professionnalisation dans les contextes socioprofessionnels actuels.

Nous avons pu situer l'accompagnement par rapport à deux modèles de formation professionnelle, c'est-à-dire dans des finalités et des valeurs identifiées, différentes selon les conceptions de la formation.
En effet, il apparait clairement que les formes d'accompagnement conçues, agies et vécues par les accompagnants et par les apprenants seront sensiblement différentes selon les conceptions de la formation aux niveaux de l'ingénierie, au niveau de la mise en œuvre pédagogique et au niveau du vécu de l'apprenant.

Nous découvrons ainsi la complexité de l'objet de recherche qui varie en fonction du modèle de formation retenu et aussi des conceptions des acteurs concernés aux trois niveaux cités.

Pour cette raison, nous avons retenu le principe d'un tiers modèle de formation que nous situons en tension entre les deux grands modèles. Ce tiers modèle relève de la complexité dès lors que nous l'appréhendons dans la reliance des trois niveaux de complexité imbriqués: la complexité de sa conception, la complexité de son action et la complexité du vécu de ses acteurs.

Il nous faut donc concevoir maintenant un modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle, capable de rendre intelligible la complexité des situations rencontrées.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Partie III :
Recherche d'un modèle d'accompagnement en formation professionnelle

La conception d'un modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle nous est utile pour comprendre, c'est-à-dire rendre intelligibles, les situations d'accompagnement que nous avons rencontrées.
Dans cette partie, nous aborderons deux modèles théoriques[221] d'accompagnement en formation professionnelle qui se légitiment par des principes théoriques, pragmatiques et éthiques et correspondent de façon isomorphique à ceux qui fondent les deux modèles de formation présentés dans la partie II.
En effet, nous posons de façon axiomatique une distinction entre les finalités de l'accompagnement relevant de la formation professionnelle centrée sur le métier à transmettre et à apprendre (cf. le premier modèle de formation évoqué dans la partie II) et les finalités de l'accompagnement relevant du processus de professionnalisation de la personne (cf. le deuxième modèle de formation évoqué dans la partie II)
L'accompagnement professionnel qui relève du premier modèle nous semble largement connu en tant qu'il s'apparente ouvertement à des formes traditionnelles de tutorat professionnel. Nous revisiterons ce modèle d'accompagnement relativement rapidement dans le premier chapitre, en soulignant surtout les problématiques qu'il nous pose dès lors que nous le situons davantage comme relevant de pratiques et de postures d'instructeur professionnel (qu'on appelle encore moniteur ou formateur-terrain) que d'accompagnant. Nous renvoyons le lecteur aux travaux de recherche scientifique qui nous semblent faire autorité dans le domaine de la didactique professionnelle.

En revanche, dans le chapitre II, nous prendrons davantage de temps pour conceptualiser le second modèle théorique d'accompagnement. Celui-ci se distingue du modèle précédent en tant qu'il s'inscrit dans des finalités d'accompagnement perçues et conçues comme complexes dès lors qu'elles intègrent des dimensions téléologiques de la personne en formation professionnelle, mais également la complexité d'une autonomie professionnelle à construire. Pour éclairer le lecteur mais sans développer ici, nous pensons à au moins trois formes de complexité de l'accompagnement associées à celles vécues par l'apprenant : complexité des projets de la personne **et** complexité de l'accompagnement aux projets humains, complexité grandissante des situations professionnelles à gérer **et** complexité de l'accompagnement de la personne dans la construction de son autonomie professionnelle, complexité des processus de professionnalisation dès lors qu'ils sont conçus comme des processus de continuité-rupture identitaires **et** complexité de l'accompagnement de la personne dans un devenir existentiel.

Nous serons amené dans le chapitre III de cette partie à concevoir un tiers-modèle d'accompagnement, tiers-modèle inclus dans la dialogique des deux précédents modèles en

[221]Pour l'explicitation de l'emploi de ces termes, nous renvoyons le lecteur à l'introduction du chapitre III de la partie II

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

tension. Ce tiers-modèle théorique d'accompagnement professionnel, constituera un outil de réflexion que nous pensons scientifiquement pertinent et que nous mettrons en tension avec la dimension empirique de notre recherche dans la partie IV.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre Premier
Un premier modèle d'accompagnement, finalisé par le métier à transmettre

Pour appréhender ce premier modèle d'accompagnement, nous adopterons un modèle de lecture à trois niveaux :

- l'accompagnement tel qu'il est conçu et finalisé (l'accompagnement prescrit)
- les formes d'accompagnement proposées, (l'accompagnement conduit)
- et les processus vécus par les acteurs dans les formes d'accompagnement agies et ce qui est produit. (l'accompagnement agi-conçu)

I - Les finalités de l'accompagnement et les formes conçues

Pour désigner l'accompagnant dans ce modèle, nous évoquerons davantage l'image générique du tuteur d'entreprise qu'on appelle encore tuteur professionnel. Qu'il s'agisse du maître d'apprentissage, du moniteur en entreprise, du référent professionnel, du formateur- terrain, du maître d'application, de l'instructeur, etc. ... les termes qui désignent l'accompagnant dans ce modèle évoquent d'abord l'expert professionnel. C'est dire que dans ce modèle, la légitimité de l'accompagnant réside essentiellement dans son niveau d'expertise professionnelle, et qu'elle détermine du même coup la relation d'accompagnement dans une finalité de transmission - appropriation d'un savoir faire professionnel, savoir faire que détient le tuteur et pas l'apprenant. Les conditions d'une « transmission » possible sont ainsi implicitement posées.[222]

Les finalités de l'accompagnement dans ce premier modèle s'inscrivent dans un cadre épistémologique et théorique que nous allons présenter.

1 - Une conception traditionnelle de l'accompagnement conçu principalement comme de l'aide apportée par un expert métier à un novice.

La posture du tuteur d'entreprise est légitimée le plus souvent par son ancienneté professionnelle et son degré d'expertise professionnelle. L'apprenant reste celui qui en sait moins que le tuteur. Ce n'est pas un hasard si les représentations symboliques du tutorat[223]

[222] Dans la relation tutorale, l'autorité du tuteur est rarement hiérarchique (sauf parfois dans des formations internes à l'entreprise). Cette autorité relève surtout d'une expérience professionnelle reconnue implicitement par l'apprenant et qui s'apparente à celle du maître dans l'art professionnel. C'est sur cet état de fait implicite que se construit une relation tutorale asymétrique qui engage les acteurs dans une transmission-réception de savoirs et dans l'illusion d'une transmission possible de savoir-faire.

[223] Lors des formations-accompagnement de tuteurs que nous animons depuis plus de quinze ans dans des entreprises françaises, nous invitons les participants en début de session, à exprimer par des dessins et des mots leurs représentations de ce qu'est un tuteur dans leur entreprise puis à confronter ces représentations.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

montrent le plus souvent le tuteur comme un adulte qui tient la main d'un enfant ou qui lui montre le chemin à gravir. Les mots choisis par les tuteurs pour exprimer les représentations qu'ils ont de leur rôle vis-à-vis de l'apprenant sont alors : aider, guider, protéger, soutenir, conseiller, évaluer, apprendre, montrer, ... La finalité de l'accompagnement est bien de mener l'apprenant au bout du chemin désigné par une certification professionnelle. L'évaluation de l'accompagnement réside dans la réussite de l'apprenant à l'examen ou à l'évaluation sommative du parcours.
Dans ces cas, le sens donné à l'accompagnement est un sens prescrit par les référentiels et autres guides de tutorat, quand ils existent.[224] La finalité de l'accompagnement, partagée par les commanditaires de l'action de formation, les tuteurs et les apprenants, réside essentiellement dans l'apprentissage par l'apprenant de savoirs professionnels programmés.

2 - Un accompagnement au service de la construction des savoirs par la mise en œuvre du principe de recul réflexif sur l'action

Dans ce modèle, la forme dominante de l'accompagnement est centrée sur l'évaluation des savoirs construits et sur l'évaluation de l'évolution de l'apprenant. Elle se caractérise par la mise en œuvre de situation d'évaluation, en hétéronomie, des performances de l'apprenant par le tuteur ou le formateur et d'entretiens individuels ou collectifs lieu d'un recul réflexif sur l'action professionnelle menée et sur les processus mis en œuvre avant et pendant l'action. Ces moments d'évaluation formative sont finalisés par l'apprentissage du métier (conditions d'exécution des actions, connaissances des procédures, analyse de pratiques, etc.). Ils relèvent des théories de la didactique professionnelle qui s'appuient sur l'analyse du travail et la compréhension des processus d'apprentissage dans et par le travail (Pastré, 2002 et 2004). Nous ne développerons pas davantage cet aspect de l'accompagnement tant les références théoriques sont nombreuses. Nous pensons d'abord aux théories socioconstructivistes de l'apprentissage que nous avons évoquées plus avant dans la partie II), aux approches théoriques et méthodologiques qui tentent de comprendre le lien formation/travail comme : la clinique de l'activité (Y. Clot, 2001), l'explicitation de l'action (P. Vermersch, 1994), l'analyse des pratiques (Barbier, 1996), l'ingénierie didactique professionnelle (Samurçay R ; Pastré P., 1995)[225].

---

[224]Il arrive assez souvent que les tuteurs ou référents de stage disent ne pas savoir ce qu'ils doivent faire. Ils n'ont pas d'autres consignes que d'aider l'apprenant à réussir c'est-à-dire à apprendre le métier. Il existe pourtant nombre de guides de tuteur qui détaillent la mission, les fonctions, les activités, les tâches d'un tuteur en entreprise. Nous pensons paradoxalement que l'absence de documents indiquant, en extériorité à la situation, comment faire ou que l'absence de consignes, n'est pas forcément dommageable dès lors que le tuteur est capable de co-concevoir avec l'apprenant son rôle auprès de lui. (Cf. modèle 2 d'accompagnement). Sans doute, n'est-il pas inutile de les accompagner dans ce travail…

[225] Clot Y., (2001), *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Education permanente n° 146. Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF. Barbier J.-M., (1996), « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans C. Blanchard- Laville ; D. Fablet (dir. publ.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris L'harmattan. Pastré P. (1999), L'ingénierie didactique professionnelle, dans P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod. Schön D. (1996) A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique dans l'éducation des adultes, Dans : J.-M. Barbier (dir. publ.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF. Samurçay R ; Pastré P., (1995), *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*, Education permanent n° 123.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II - Les postures d'accompagnement et les formes agies

1 - Les conceptions qui fondent la posture du tuteur dans ce modèle

Les conceptions de ce qu'est un tuteur et de son rôle sont rarement explicitées. Elles reposent sur le propre vécu du tuteur en tant qu'apprenant et sur la reproduction de situations vécues. Les conceptions de l'apprendre sont essentiellement basées sur l'observation, l'imitation d'un modèle, la reproduction, la répétition, la mémorisation de savoirs, de procédures, de règlements. Apprendre c'est forcément faire des efforts, des sacrifices. Ces conceptions induisent chez le tuteur la conscience d'une responsabilité qui l'amène à se construire un cadre d'intervention et une posture à tenir :

- il incarne la norme professionnelle et les valeurs du métier. L'apprenant doit en avoir conscience,
- il doit bien transmettre le métier, et s'impliquer dans la formation de l'apprenant,
- il doit montrer, aider[226], renseigner, guider, évaluer,
- il doit être exigent et rigoureux car il lui faut atteindre les objectifs de formation. La réussite de l'apprenant dépend de lui.

Dans ce cadre, nous remarquerons que la relation d'accompagnement est asymétrique puisqu'elle repose sur la différence d'expérience (expert / novice, maître / apprenti) et parfois sur une différence d'âge. Elle valorise une forme d'accès au savoir que nous avions qualifiée de transmissive et de non autonomisante.

2 - Les formes d'accompagnement proposées

Ces formes d'accompagnement s'inscrivent dans les principes d'une méthode de formation, voire d'autoformation, expérientielle (Fabre, 1994). L'accompagnement au quotidien,[227] c'est-à-dire les actions programmées dans une logique de qualification de l'apprenant procèdent de quatre grandes activités :

- Proposer à l'apprenant de l'observation plus ou moins sauvage pour « connaître l'environnement professionnel ». Dans le meilleur des cas, cette phase d'accueil et d'intégration dans l'entreprise et dans le milieu professionnel est pensée et organisée par le tuteur. Si elle ne l'est pas, c'est qu'elle est souvent considérée comme une perte de temps dans la formation de l'apprenant. En effet, le rapport au temps dans ce modèle d'accompagnement correspond souvent à une logique de recherche de productivité inhérente à l'entreprise. Il faut gagner du temps ou tout au moins ne pas en perdre, il faut aussi respecter les temps prescrits (durées, rythmes, cadences, horaires,). Les temporalités individuelles (Boutinet, 2002) n'existent pas en tant que telles. Le temps singulier de l'apprenant dans son rapport au monde et aux autres c'est-à-dire ce temps vécu est peu pris en compte.

---

[226] L'aide pour apprendre ; par la notion de Zone Proximale de Développement Vygotsky (1997) insiste sur la notion d'apprentissage prospectif et dynamique dès lors que l'accompagnant part du niveau proximal à atteindre plutôt que du niveau de développement actuel de l'apprenant.

[227] L'accompagnement conçu comme du tutorat en entreprise ou plus généralement sur le lieu de travail (de production) ne se limite pas à la relation interpersonnelle d'accompagnement mais inclut également une organisation des activités de l'apprenant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- Proposer des mises en situation expérientielles en suivant des fiches guide, des objectifs de formation donnés par la hiérarchie ou par l'école. Les activités de l'apprenant sont programmées. On parlera souvent de « bâtir le parcours de formation » de l'apprenant, ce qui signifie que c'est le tuteur qui organise les activités de l'apprenant en tenant compte des objectifs de stage, du temps imparti et des contraintes de production du service ou de l'atelier. Nous remarquerons que dans ce premier modèle d'accompagnement, cette organisation se fait en hétéronomie par rapport à l'apprenant.

- Traiter les erreurs au fil du temps. Les erreurs sont ici considérées comme des écarts par rapport à la norme. C'est en cela qu'elles constituent des erreurs à rectifier. Dans ce modèle, et conformément à une conception comportementaliste de l'apprentissage d'un métier, il ne s'agit pas pour le tuteur d'analyser les causes de l'erreur et de s'engager dans une activité de remédiation cognitive.

- Mener des entretiens d'évaluation formative et sommative planifiés qui donnent lieu à de l'analyse réflexive sur la pratique professionnelle (Schön, 1994) et sur l'adéquation entre les compétences construites et le programme de formation. De temps à autre, le tuteur et l'apprenant « font le point » en prenant comme référent les finalités centrées sur l'apprentissage d'un métier ou plus partiellement sur la construction de compétences professionnelles[228] lors de stage en alternance.

Les formes d'accompagnement proposées par le tuteur sont ainsi, dans ce premier modèle d'accompagnement, essentiellement finalisées par le métier à transmettre (des savoirs, savoir-faire, savoir-être, des valeurs, une culture-métier) et à apprendre (les compétences à reproduire *versus* à construire) [229]

III - Les processus d'accompagnement vécus

1 - Au niveau de l'apprenant

1.1 - Pas ou peu d'autonomie dans sa formation

Dans ce modèle d'accompagnement, l'apprenant est considéré comme « objet »[230] de ***la*** formation plutôt que comme « sujet » de ***sa*** formation. Nous avons vu que cette conception de la formation ne laisse que peu de place à l'apprenant pour concevoir et développer ses propres façons d'apprendre.
Autrement dit, il n'y a pas dans ce modèle d'accompagnement, une finalité d'autonomisation de l'apprenant par rapport à sa propre formation. La relation tuteur / apprenant, asymétrique

[228] Bien évidemment, la compétence est ici à comprendre dans le sens d'un savoir-faire tel qu'il est inscrit dans le référentiel de formation ou le référentiel de compétences. Nous rencontrerons ce genre de documents dans la partie IV.
[229] Nous voulons rappeler au lecteur que ce modèle est théorique et qu'à ce titre il ne prétend pas refléter le réel, ni en épuiser la complexité, au contraire. Nous souhaitons préciser que si la conception de la formation par le tuteur est la reproduction du modèle qu'il incarne, nous ne disons pas que pour autant l'apprenant reproduit ce modèle. Comme ce modèle, d'inspiration behavioriste, ignore ce que vit cognitivement et affectivement l'apprenant, il n'est pas surprenant d'ignorer les processus, toujours singuliers, de construction des savoirs par l'apprenant.
[230] Au sens de Marcel Lesne (1994) qui distingue objet / sujet / agent de la formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

comme nous l'avons vu, laisse peu de place à l'apprenant pour la conception, la construction, l'initiative dans la conduite de *sa* formation et de *son* accompagnement. Nous avançons qu'il s'agit de formes d'accompagnement subies dans lesquelles l'apprenant joue le rôle implicitement prescrit par le jeu relationnel imposé. D'ailleurs, au niveau même de la conception de l'accompagnement, l'apprenant est gommé en tant que personne singulière dans ses dimensions cognitive, affective et conative.
Au niveau des formes d'accompagnement proposées, le tuteur s'apparente à celui qui sait ce que l'autre doit savoir, et laisse peu de liberté à l'apprenant pour orienter son accompagnement vers des formes d'accompagnement de conceptions différentes ou qui concernent des questionnements plus personnels. Nous trouvons relativement souvent ces formes d'accompagnement chaque fois qu'il s'agit d'appliquer des procédures et de respecter la norme. Nous pensons par exemple aux métiers d'opérateurs sécurité (les conducteurs) dans le premier terrain de recherche empirique et même dans la formation des cadres traction quand les tuteurs considèrent les apprenants (futurs cadres) comme des conducteurs qu'ils doivent former.

1.2 - Pas ou peu d'autonomie professionnelle construite

Dans la méthode d'apprentissage par l'expérience en situation professionnelle, l'activité d'analyse de pratique qui suit l'action professionnelle prend du sens si l'apprenant à bénéficié de suffisamment d'autonomie dans l'action. C'est dire l'importance de la nature de l'accompagnement avant et pendant l'action :
- avant l'action, dès lors qu'il s'agit de laisser l'apprenant concevoir son action (sa mission) ou au contraire de la lui imposer, lorsqu'il s'agit aussi d'aménager ou pas l'environnement matériel et humain de façon à ce que l'action soit réalisable par l'apprenant. (c'est le cas dans la formation des cadres traction jusqu'au stage de synthèse où là ils doivent résoudre, pour la première fois un problème qui n'est pas posé.
- pendant l'action, dès lors qu'il s'agit d'apporter l'aide qui convient pour permettre à l'apprenant de vivre une expérience constructive. L'accompagnant par exemple anticipe sur les erreurs possibles pour des raisons de sécurité ou, pensant bien faire, pour éviter des ennuis à l'apprenant. C'est ce qu'ils disent.
On le voit, l'autonomie professionnelle de l'apprenant se construit progressivement, à certaines conditions, parmi lesquelles la qualité de l'accompagnement occupe une place importante.[231]

Dans ce premier modèle, l'accompagnement ne participe guère au développement de l'autonomie professionnelle de l'apprenant si ce n'est à favoriser les processus de conception, de construction et de conduite de son action professionnelle. Mais ces processus sont limités par la marge d'autonomie de l'apprenant avant, pendant et après l'action. Nous verrons que l'autonomie professionnelle ne peut se construire que de façon récursive.

[231] Les travaux sur l'étayage pour apprendre, le degré d'aide en formation, le degré de guidance, la médiation pédagogique, l'accompagnement en formation, etc. ont en commun de s'intéresser aux problématiques du sens et de la nature de la relation inter personnelle dans un processus d'apprentissage socioconstructiviste. Nous faisons référence ici aux théories du conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1997), de l'étayage (Bruner, 1983) et de la zone de proche développement (Vygotski, 1997) abordées dans la partie II.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - Au niveau de l'accompagnant

Dans le cadre de l'entreprise, la mission de tuteur professionnel est souvent considérée par eux comme une charge de travail supplémentaire et pas toujours reconnue. Elle peut être aussi valorisante dès lors qu'elle est vécue comme une forme de reconnaissance de leurs compétences ou qu'elle amène le tuteur à développer une réflexion sur le métier. La prise de conscience d'une responsabilité qui leur est confiée contribue à engager le tuteur dans la mission.
L'accompagnement vécu par l'accompagnant dans ce premier modèle s'enracine dans des rapports à la compétence et dans une relation construite sur des objectifs de transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et sur des objectifs d'appropriation par l'apprenant. Les effets de ce processus de transmission-appropriation peuvent être vécus par les tuteurs de façon positive ou non selon les cas. Enfin la source de satisfaction principale demeure la relation avec l'apprenant. La réussite de l'apprenant et le sentiment d'avoir été utile à quelqu'un constituent certainement le sens donné à cette mission.

IV - Conclusion du chapitre I : un modèle d'accompagnement peu autonomisant

Ce premier modèle d'accompagnement en formation professionnelle obéit à des finalités plutôt positivistes qui correspondent à un modèle transmissif et behavioriste de la formation. Le tuteur y tient un rôle de référence professionnelle et d'évaluateur normatif dans une démarche expérientielle plus ou moins dirigée. Cet accompagnement laisse peu de place à l'autonomie de l'apprenant dans la conception / organisation de sa formation. De même, la formation ne s'inscrit pas tant dans un processus d'autonomisation professionnelle que dans une conformité à une norme pré-établie. La compétence revêt alors une capacité pour l'apprenant à reproduire des savoir-faire reconnus.
Ce modèle nous interroge sur le sens de l'accompagnement, sur le sens de l'évaluation dans l'accompagnement et sur l'origine de ce modèle qui semble prégnant dans les représentions que nous avons rencontrées.

1 - Le sens de l'accompagnement

Un accompagnement méthodologique dans le dispositif d'apprentissage : ce qu'on appelle « accompagnement » dans ce premier modèle, est orienté vers la construction des savoirs procéduraux, de compétences et de liens entre les savoirs théoriques et la pratique. Il a pour finalité de permettre à l'apprenant de prendre du recul sur son action. Ces formes d'accompagnement **qui lui sont proposées** l'amènent, dans le meilleur des cas, à un travail de décentration et de théorisation de sa pratique. L'expérience se construit classiquement ainsi dans une praxéologie de l'action : le tuteur amène, en hétéronomie, l'apprenant à réfléchir **à et sur** son action professionnelle.
Les finalités de ce modèle d'accompagnement relèvent d'une expertise métier et de la construction de compétences : c'est bien le projet du tuteur et celui de l'institution de formation. L'apprenant est supposé partager le même projet puisqu'il est là, en stage de formation professionnelle.[232]

[232] Le projet professionnel de l'apprenant est peut-être (sans doute) de nature plus complexe parce que plus enfoui, en cours de conception, mêlé à des projets personnels voire existentiels, ...En tout cas, il a vocation à être exprimé, explicité, dialogué avec l'accompagnant, et construit, conduit par l'apprenant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'évaluation est contingente, car forcément liée à une activité professionnelle de l'apprenant[233]. Ce qui signifie *a contrario* que, dans ce modèle d'accompagnement, si le tuteur ne propose pas d'actions dans lesquelles l'apprenant puisse s'engager, il ne se passe rien[234]. Dans l'évaluation, le regard de l'apprenant est porté sur l'activité professionnelle c'est-à-dire sur la conception, la construction et la conduite de l'action située. Nous voulons dire ainsi que le seul référé de l'évaluation est l'action professionnelle. De plus l'évaluation est réduite à du contrôle, c'est-à-dire « une vérification à partir de standards à prétention universelle, quantifiés pour permettre des mesures » (Vial, 2007 p. 151).

2 - L'accompagnement conçu comme de l'évaluation

Cette réflexion sur les pratiques de l'évaluation dans ce premier modèle d'accompagnement appelle un développement de notre part sur le sens de l'accompagnement en formation professionnelle et sur les acteurs qui le développent.
Nous avons vu que l'évaluation dans ce premier modèle d'accompagnement apparaît plutôt comme du **contrôle** de ce qu'il faut savoir et de ce qu'il faut savoir faire selon les normes prescrites. C'est là une position théorique extrême qui peut évoluer vers une fonction particulière qui habilite un processus prenant son sens dans une démarche pédagogique de développement de compétences. L'évaluation menée par l'accompagnant relève alors d'une activité **de formation** où « on » amène l'apprenant à réfléchir son action, à la formaliser et donc à activer des processus de formation que l'on connaît et qui relèvent de la décentration et de la prise de conscience dans une finalité de construction de compétences. A ce titre, l'évaluation menée par le tuteur correspond donc à des activités ordinaires du formateur dans sa pratique professionnelle, et d'autre part du coté de l'apprenant, elle renvoie à des processus de recul réflexif et d'analyse de pratiques non spécifique d'une relation d'accompagnement.

Autrement dit, nous pourrions, *a contrario*, considérer que les formateurs, les enseignants **accompagnent** l'apprenant dès lors qu'ils lui permettent de porter un regard réflexif sur l'activité professionnelle et ce faisant d'apprendre un métier.
Dès lors, ce modèle d'accompagnement s'apparente davantage à un modèle de formation qui concerne indifféremment tous les acteurs de la formation[235]dès lors qu'ils développent les activités d'évaluation que nous avons ici attribuées au tuteur.
Toutefois, en entreprise, ce modèle d'accompagnement concerne bien ceux que nous avons appelé les tuteurs professionnels, les référents professionnels ou référents de stage, les maîtres d'apprentissage, les maîtres d'application[236]même si la confusion des missions est parfois grande entre ceux qu'on appelle les formateurs-terrain et les tuteurs professionnels...

---

[233] Évaluation avant, pendant et après l'activité de l'apprenant

[234] Cette affirmation péremptoire appelle un commentaire. Nous voulons souligner ici que ce modèle d'accompagnement n'envisage pas la possibilité pour l'apprenant d'organiser son propre parcours de formation dans l'entreprise, c'est-à-dire de définir et de développer une mission et des activités lui permettant de construire des savoirs et de se construite en tant que professionnel. Dans ce modèle d'accompagnement, l'absence de l'accompagnant signifie l'absence d'accompagnement. Nous verrons plus loin dans cette partie III qu'il est possible de concevoir le contraire, c'est-à-dire de dépasser une conception binaire de la relation d'accompagnement et d'envisager le développement d'une Fonction Accompagnement partagée autour de l'apprenant. Il va de soi que l'autonomie de l'apprenant dans *sa* formation, et aussi en tant que professionnel en devenir, en est l'enjeu principal.

[235] Ce que nous pointions déjà avec G. Le Bouëdec (2001) dans la partie I : pourquoi appeler aujourd'hui accompagnement ce qui s'appelait naguère autrement ?

[236] Ici la conception du rapport entre les savoirs théoriques et l'action professionnelle (la nature de l'alternance) a le mérite d'être explicite !

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 - L'origine de ce modèle d'accompagnement

Ce modèle d'accompagnement se développe aux niveaux des pratiques d'accompagnement inscrites dans les modèles de formation classiques (transmissif et behavioriste). Paradoxalement, il se développe aussi dans des ingénieries de formation constructivistes. Nous y voyons, pour l'instant, plusieurs raisons possibles, celles-ci n'étant pas hiérarchisées et pouvant d'ailleurs se combiner :

3.1 - Un manque de conceptualisation de la finalité de l'accompagnement en formation professionnelle

C'est le cas lorsque l'accompagnement prescrit par les concepteurs de l'ingénierie d'accompagnement guide et organise les pratiques des tuteurs sur les résultats attendus en termes de performances des apprenants. L'accompagnement est alors conçu comme un levier d'amélioration des résultats de la formation sans pour autant prendre en compte le vécu des apprenants et le sens de l'accompagnement à ce niveau.

C'est également le cas lorsque les tuteurs n'ont pas l'occasion, ou la possibilité, de conceptualiser leur mission, les enjeux pour l'apprenant et les processus à l'œuvre. Il y a alors défaut d'un processus de conception / construction de leur mission par les tuteurs. Dès lors, seul le processus de conduite de leur mission est activé, les représentations qu'ils ont de leur mission restant la plupart du temps floues et en tout cas non légitimées théoriquement. On reste alors dans un modèle d'accompagnement professionnel classique de type transmissif et de reproduction d'un modèle normatif. La conduite de l'accompagnement est empirique, non pensée, non située, et s'adosse le plus souvent à des pratiques académiques vécues par les tuteurs lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants.[237]

3.2 - La centration sur le métier à apprendre plutôt que sur les processus d'apprentissage.

Une grande importance est accordée dans la formation professionnelle aux procédures, aux textes réglementaires, aux normes, aux savoir-faire, etc. au détriment d'une réflexion sur le sens de la formation pour l'apprenant, sur ce que vit l'apprenant, sur la complexité des processus d'apprentissage à l'œuvre. Cette centration sur le contenu du métier est amplifiée par les documents qui formalisent un cadre de référence pour l'activité des tuteurs: référentiel métier, référentiel de certification, référentiel de formation, textes règlementaires, normes qualité, etc.

3.3 - Un manque de formation et d'accompagnement des tuteurs

Les tuteurs et accompagnants en formation professionnelle sont d'abord de « bons professionnels » qui reçoivent la mission d'accompagner un apprenant. Cette mission exige

[237] Nous avons pu maintes fois constater cet état de fait dans les formations de tuteurs que nous avons animées : nombre des stagiaires avaient déjà assumé la mission de tuteur sans avoir « réfléchi » au sens de la mission et à la raison d'être du tuteur. Cet « allant de soi », et leur expérience (le déjà-là) une fois exprimés et confrontés à d'autres représentations se heurtaient alors aux conceptions nouvelles évoquées dans la formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des compétences ou tout au moins un temps de réflexion pour concevoir et construire, *a minima*, leur future mission. Nous verrons que les compétences d'accompagnant se construisent dans l'action d'accompagner et dans l'interaction avec l'apprenant, à certaines conditions. Nous verrons également que si une formation préalable peut s'avérer nécessaire, un accompagnement dans le temps sous des formes individuelles et collectives, à la demande, semble indispensable.

Nous pensons que ce qui présiderait au développement de ce modèle d'accompagnement en formation professionnelle relèverait en grande partie :
- de l'insuffisance de conception ou de la non-conscience des finalités de la formation pour l'apprenant. Nous avons très souvent constaté que la complexité des projets qui animent la personne en formation est peu prise en compte par les tuteurs ; ils restent surtout centrés sur le cahier des charges de formation- (cf. le premier terrain étudié),
- de l'insuffisance de conception des processus d'apprentissage (la complexité du vivant à se transformer est réduite à des processus de transmission d'informations),
- de l'insuffisance ou l'absence de conception d'une possibilité de ***se*** former (la complexité des processus d'auto formation n'est pas envisagée ; apprendre un métier c'est être formé par un ancien). Apprendre est alors essentiellement conçu comme une appropriation de savoirs et, à un moindre niveau, comme un processus de construction d'une identité professionnelle. En effet, cette dimension de la transformation identitaire, même si elle est présente, ne concerne pas les tuteurs dans le sens où ils ne déploient pas d'activités particulières pour la développer.
Nous pensons que les formations de tuteurs doivent d'abord leur permettre de développer ce travail de conception à ces trois niveaux plutôt que de les instrumenter en leur enseignant ce qu'ils doivent faire. C'est en ce sens que les formations de tuteurs seront à concevoir plutôt comme des formes d'accompagnement de tuteurs à la construction de sens.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre II
Un second modèle théorique d'accompagnement[238]

Pour appréhender ce second modèle d'accompagnement, nous présenterons d'abord les finalités, les intentions qui président à sa conception. Nous pourrons ensuite nous intéresser aux formes d'accompagnement telles qu'elles sont mises en action, c'est-à-dire ce que nous appellerons la reliance inter personnelle. Il s'agira là d'une première approche de l'accompagnement en extériorité.
Celle-ci appellera une seconde approche en intériorité. En effet, il nous a semblé important de tenter de conceptualiser les processus vécus par l'apprenant dans ce second modèle d'accompagnement, ce que nous appellerons la reliance intra personnelle vécue par l'apprenant. Une fois ce travail théorique présenté, il nous sera permis de conjoindre, au niveau d'un système d'accompagnement, la reliance inter personnelle et la reliance intra personnelle. Ce sera pour nous le lieu pour comprendre les spécificités du rôle de l'accompagnement dans ce second modèle.
Rappelons encore une fois au lecteur que notre posture de praticien-chercheur nous permet de faire état de nos heuristiques à l'œuvre, issues de la rencontre de nos expériences réfléchies, de nos lectures, des rencontres vécues dans la communauté scientifique, et de notre immersion sur les terrains de recherche.

I - L'accompagnement conçu pour quelles finalités ?

Dans ce second modèle, pour évoquer l'accompagnement nous parlerons plutôt de référent de stage ou de référent école, de guide mémoire, de tuteur école ou de tuteur universitaire, et encore de coach ou de superviseur, bref ... autant de termes qui s'éloignent de l'évocation du métier pour plutôt connoter **la présence d'une personne (un accompagnant) près d'une personne (un apprenant)** inscrite dans un parcours personnel finalisé par ses projets professionnel, personnel voire existentiel.

La centration sur le projet humain de l'apprenant appelle alors un dispositif d'accompagnement constructiviste et complexe. Il s'inscrit logiquement dans une conception constructiviste de la **formation** professionnelle (second modèle de formation) qui vise à restituer à l'homme son procès d'existence (Lerbet-Séréni, 1994). La dimension axiologique qui préside à la conception d'un tel accompagnement s'apparente à une éthique[239] de la relation à l'autre en formation.

---

[238] …finalisé par les projets de la personne et par la construction de sens par la personne accompagnée. Cf . « Construire du sens à partir d'expériences vécues » (Pineau 1998 p. 11)

[239] Pour ce qui est de la distinction entre éthique et morale, nous nous inscrivons dans la pensée de Ricœur (1990, p. 200) « rien dans l'étymologie ou dans l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin. ; et les deux renvoient à l'idée intuitive *de mœurs*, avec la double connotation que nous allons tenter de décomposer, de ce qui est *estimé bon* et de ce qui s'*impose* comme obligatoire. C'est donc par convention que je

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les principes éthiques et axiologiques qui gouvernent l'accompagnement obéissent d'une part au principe de responsabilité de l'apprenant dans *sa* formation et au delà, dans son projet et dans sa vie. Ils relèvent d'autre part du principe d'une relation d'accompagnement à l'autre s'inscrivant dans la psychologie existentielle humaniste incarnée par C. Rogers (1967). Enfin, ils convoquent les principes paradoxaux d'engagement / distanciation (Elias, 1993), de présence / absence, de parole / silence, d'intervention / retenue, de certitude / doute (Beauvais, 2004), de co-construction / autonomie.
De façon plus précise, il s'agit ici d'un accompagnement en formation professionnelle dynamisé par trois finalités qui correspondent à trois niveaux de transformation: la transformation / construction des savoirs, la transformation du rapport à ***sa*** formation, la transformation identitaire.

1 - La construction de sens sur les savoirs construits relève d'une distanciation d'ordre épistémique.

L'accompagnement cherche à contribuer à la construction de **sens** chez l'apprenant dans la conceptualisation de ses conceptions, de ses savoirs construits, de ses pratiques d'apprentissage. Le sens construit procède de la reliance des différents savoirs par l'apprenant et de la distance prise sur la valeur d'usage de ces savoirs et de leur formalisation. L'accompagnement à l'écriture d'un mémoire professionnel par exemple, participe à ce processus d'actualisation de la pensée.

2 - La construction de sens sur le vécu en formation relève d'une prise de conscience de son autonomie dans *sa* formation

L'accompagnement vise la construction progressive d'une autonomie de la personne dans ***sa*** formation et dans son accompagnement et qu'ainsi elle devienne, progressivement, le co-concepteur de ce que nous appellerons une Fonction Accompagnement. Finalité d'autonomie dans sa formation plus que légitime dès lors qu'avec Le Bouëdec (2001) nous considérons que l'accompagnant « se trouve même comme assigné à l'entrée d'un sanctuaire. Au nom de qui et de quoi s'autoriserait-il à entrer dans ce sanctuaire ? »
Il s'agit ici de formes d'accompagnement de la personne dans la conception, construction, conduite de ses projets professionnel, personnel et existentiel qui s'adossent à la connaissance de soi dans ses projets, à la prise de conscience de soi dans ***sa*** formation et à l'actualisation du sens de son engagement en formation.
En désignant parfois l'apprenant comme **la personne**, nous insistons sur **le souci éthique** de la prise en compte par l'accompagnant de la complexité du vécu de l'apprenant d'une part et aussi du travail d'accompagnement des processus qui amènent l'apprenant à prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif et affectif dans le dispositif de formation, c'est-à-dire qui le conduisent à *se* trans-former. La distanciation qu'il opère sur *ses* projets

---

réserverai le terme d'éthique pour la *visée* d'une vie accomplie et de celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte […] On reconnaitra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition entre deux héritages, un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective *téléologique*, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue *déontologique*. […] On se propose d'établir 1) la primauté de l'éthique sur la morale ; 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme ; 3) la légitimité du recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques,[…] Autrement dit, selon l'hypothèse de travail proposée, la morale ne constituerait qu'une effectuation limitée, quoique légitime et même indispensable, de la visée éthique, et l'éthique en ce sens envelopperait la morale. »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

professionnel, personnel et existentiel l'amène à *se* connaître autrement et donc à devenir un peu plus autonome notamment par rapport au dispositif de formation et à son propre environnement. Nous parlerons alors d'autonomie dans ***sa*** formation[240], d'auto direction de *ses* apprentissages et de *ses* environnements.
La prise de conscience de son autonomie dans ***sa*** formation se nourrit d'une « appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ces ressources. » nous dit Rogers (1967 p. 29).
Nous soulignons ici que l'apprenant est sujet-acteur-auteur de son processus d'autonomisation par le développement d'un potentiel existant, et par le développement, au sein d'une relation d'accompagnement, d'un changement de regard sur soi, de la valorisation de soi, de la confiance en soi et de l'estime de soi

3 - La construction de sens sur le devenir existentiel et identitaire

L'accompagnement de l'apprenant s'inscrit dans la construction d'une autonomie professionnelle et d'une identité professionnelle plus ou moins consciente. Il travaille à la connaissance de soi en situation professionnelle (l'identité pour soi et l'identité pour les autres, Dubar, 2006), la perception de ses compétences, le renforcement de la confiance en soi **en tant que professionnel.** Il contribue aussi à construire un jugement éthique sur sa pratique de professionnel dès lors qu'il interroge les valeurs et les principes à l'œuvre dans l'action professionnelle, surtout quand celle-ci concerne les métiers qui ont à voir avec l'humain c'est-à-dire l'éducation, le soin, la formation, l'insertion, le travail social, le management des hommes en entreprise.

Nous pouvons remarquer que la notion de rapport à soi est transversale aux trois finalités. En effet, l'accompagnement de l'apprenant signifie d'abord l'accompagnement de la personne dans son rapport à elle-même et notamment dans ses continuités-ruptures (Ott, 2005). Travailler sur le rapport de l'apprenant au monde ou aux autres, notamment dans le monde professionnel, constitue une voie méthodologique pour travailler à un autre niveau de la personne : l'accompagnement intéresse ici les processus autoréflexifs à l'œuvre chez l'apprenant : **Se** concevoir, **Se** construire, **Se** conduire, **S'**évaluer.
Au-delà des finalités de l'accompagnement proposées, et quelle que soit l'évolution des formes d'accompagnement conçues et agies, ce que vit l'apprenant au fil du temps dans ces formes d'accompagnement relève d'une complexité qui nous échappe, et qui pourtant a vocation à être investiguée.
Pour ce faire, nous poserons comme grille de lecture de la complexité à ce niveau deux types de phénomènes vécus par l'apprenant dans l'accompagnement : un phénomène de reliance inter personnelle (II - 2), et un phénomène de reliance intra personnelle (II - 3). Nous tenterons de modéliser ces phénomènes en nous adossant, chaque fois que nécessaire, aux référents théoriques que nous présenterons succinctement.
Il nous faudra adopter enfin un regard systémique et une logique conjonctive pour considérer la complexité du vécu de la reliance de ces deux types de phénomènes (II – 4). En effet, nous considérons avec Le Moigne (1995) la démarche analytique inadéquate à rendre compte

[240] Nous écrivons ***sa*** formation pour désigner le processus singulier qui amène l'apprenant à la construction de formes de savoirs professionnels, de formes de savoirs sur lui-même, et de formes de soi en devenir. Cette façon d'écrire nous permet de distinguer la formation en tant que dispositif extérieur au sujet apprenant et les processus singuliers à l'œuvre chez chaque apprenant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'organisations et de phénomènes complexes, en cela qu'elle procède d'une logique disjonctive, à savoir par décomposition de parties pour connaître le tout.

II - Les formes d'accompagnement conçues et agies intentionnellement pour des finalités explicitées : la reliance inter personnelle

Nous allons donc voir à quelles conditions d'accompagnement les formes mises en action, à dessein, contribuent aux finalités que nous avons exposées, et aussi quelles peuvent être ces formes d'accompagnement qui sont susceptibles de favoriser un travail sur soi chez l'apprenant. Avant de nous intéresser au phénomène de reliance inter personnelle et intra personnelle, il nous faut apporter une précision conceptuelle concernant la notion de reliance que nous empruntons à Morin (2001)

Pourquoi parler de reliance ?

Le concept de reliance[241] nous est utile pour penser la nature et la place du lien qui se tisse dans l'accompagnement entre le vécu de l'apprenant et le vécu de ces autres qui accompagnent, (ou encore, la place projetée du vécu des autres *dans* le vécu de l'apprenant).
Ce concept de reliance dépasse et englobe la notion de relation ou de communication interpersonnelle et intègre celles-ci à des conceptions plus fondamentales et existentialistes[242]de **la présence** aux autres et d'une certaine qualité de présence (Lhottelier, 2001a). Autrement dit, la reliance entre deux êtres humains n'est pas du même ordre épistémologique que la relation inter personnelle ou duale (Lerbet-Séréni, 1994) et (Wittezaele, 2007).
Dans un autre ordre d'idées, il faudrait d'ailleurs étendre la notion de **relation** d'accompagnement à la notion de **situations** d'accompagnement conçues comme des ensembles complexes dans lesquels les stimuli sont nombreux et revêtent des significations éventuellement inconnues ou variables (Fischer, 2005). Pour toutes ces raisons, nous aurons recours à une approche de type phénoménologique de l'accompagnement à ce niveau de la complexité vécue.

Pourquoi parler d'une approche phénoménologique de l'accompagnement ?

Pour avoir évoqué à plusieurs reprises la notion de « vécu de l'apprenant », nous nous devons maintenant de préciser ce que nous entendons par là. Notre conception du vécu inclut d'une part ce que la personne perçoit verbalement et non verbalement dans la relation, le sens qu'elle accorde à ce qu'elle perçoit, ce que ça produit chez elle aux niveaux cognitif, affectif, conatif sur le moment. Mais aussi les retentissements profonds par rapport à ses expériences passées et par rapport à ses projections dans l'avenir, les effets sur ce que nous appellerons finalement les relations intra personnelles. Tout cela s'apparente à ce que l'approche phénoménologique nous invite à prendre en compte dans l'analyse des contenus de conscience ...

---

[241] Morin (2001), *La Méthode 5*, Le Seuil. »

[242] « La philosophie existentielle considère la réalité moins comme objet en face d'un sujet connaissant que comme une existence dont le contact nous transforme. Refusant d'isoler la faculté de connaissance du reste de notre être, elle fait participer à la recherche philosophique l'individu tout entier, avec ses réactions sentimentales et passionnelles devant les choses ». (Lalande, 1985, 321)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le vecteur de ce phénomène de reliance est bien sûr la relation inter personnelle de l'apprenant avec d'autres acteurs impliqués, directement ou non[243], dans la fonction accompagnement. C'est pourquoi nous pouvons commencer par aborder un travail de compréhension de la relation inter personnelle[244] avant de nous intéresser à la reliance intra personnelle, vécue par chacun des acteurs.
La phénoménologie postule qu'il n'y a pas d'autre monde que celui des représentations personnelles. Les objets n'ont pas de sens en eux-mêmes ; leur sens vient de l'acte d'appropriation du vécu et la connaissance acquise par les acteurs s'établit grâce à leur expérience directe du monde. L'individu construit ses représentations du monde en interagissant avec lui. Autrement dit, la situation d'accompagnement, d'un point de vue phénoménologique, est ce qui est significatif pour l'acteur ou qui fait expérience pour lui (Durand, 2007). La phénoménologie prend ainsi en compte les subjectivités dans le sens de comprendre comment les individus donnent sens à leur propre monde (E. Morin, 1980).
Ainsi, l'accompagnement nait et se modifie dans l'action et par l'interaction des acteurs dans la structure singulière et la dynamique de la relation. Le sens se construit par l'interaction.
Les formes d'accompagnement correspondent alors à des sortes de transactions entre l'accompagnant et l'apprenant, à l'instar d'une interaction sociocognitive où chacun s'adapte en permanence en créant du sens et d'où émerge une activité d'accompagnement.
L'approche phénoménologique de l'accompagnement présente enfin l'avantage de considérer l'accompagnement comme un ensemble complexe et diversifié de modalités situationnelles et d'interactions.

1 - Des principes qui président aux relations inter personnelles

La relation entre l'apprenant et l'accompagnant constitue sans doute (cf. la Partie I) la principale forme d'accompagnement, pour ne pas dire l'unique forme, et l'absence d'une relation signifie bien une absence d'accompagnement.[245]
La question de la relation posée par Lerbet-Séréni (1994) : « comment la relation entre deux entités contribue-t-elle à l'émergence de l'autonomie et de l'identité de chacune d'entre-elles ? » peut nous guider dans notre réflexion en tant qu'elle situe la relation dans le cadre des principales questions touchant à l'humain : celui-ci « est conjointement membre d'une espèce (race, religion, culture, peuple, cité, communauté, famille, …) - dans notre contexte de recherche nous pourrions ajouter la notion de communauté de pratiques professionnelles - qui contribue à son identité, et dont il cherche à se distinguer afin d'en être l'unique pour acquérir cette identité. C'est donc à partir de mises en relation que peut s'opérer la distinction : relation de chacun à soi, aux autres, au monde […] la création de soi pas soi via un alter sera donc celle des relations que l'on peut ainsi entretenir ». Il s'agit, dans ce second modèle, de l'accompagnement à la construction d'une identité et d'une autonomie professionnelle qui s'inscrit dans un rapport à des cadres particuliers de la relation, à des formes de relation, à des acteurs en relation, et à des spécificités de la relation. La question du rapport à autrui, comme

[243] Directement, c'est-à-dire formellement et consciemment
[244] Il faut rappeler qu'il s'agit d'un travail théorique s'appuyant sur des lectures, une implication non neutre du chercheur de par son expérience de praticien de l'accompagnement, et qui s'appuie aussi sur sa réflexion actuelle de chercheur.
[245] Nous ne parlons pas ici de la problématique présence / absence de l'accompagnant mais d'une relation inexistante. En effet, on peut concevoir avec Vygotsky (1997, p. 365) que même « lorsque l'écolier résout à la maison des problèmes dont auparavant on lui a montré un exemple en classe, il continue à agir en collaboration, bien qu'alors le maître ne soit pas prés de lui. […] Cette aide, cet élément de collaboration est invisiblement présent et impliqué dans la résolution apparemment autonome du problème de l'enfant ».dans ce cas, l'accompagnant est physiquement absent mais l'accompagnement existe pour autant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

objet et comme sujet (Lerbet-Séréni, 1994), fonde ici notre recherche. Elle relève d'abord d'une approche philosophique puis psychosociologique.

La relation à soi et à l'autre au fondement de l'accompagnement

1.1 - L'approche philosophique

Descartes, Hegel, Sartre, Ricoeur[246] sont convoqués par Lerbet-Séréni (1994) pour en débattre. Nous retiendrons d'abord, avec cette auteure, le principe cartésien de l'existence de Soi, comme point de départ de la conscience de Soi, même si cette expérience existentielle est solitaire dans le *cogito*[247]de Descartes. Hegel, par la dialectique du maître et de l'esclave, introduit la notion de relation à l'autre, en l'occurrence l'événement du conflit, dans le travail d'accession à la conscience de soi. Chez Sartre également, l'aperception de la conscience relève d'un rapport à l'autre dans un travail de différenciation : « je me fais être et (ou) Autrui surgit comme Autrui ».[248] Dans cette conception, la relation à l'autre renvoie les sujets à une altérité respective, et sans doute à une solitude paradoxale dans la relation.
Ce paradoxe est dépassé chez Ricoeur dès lors que la construction identitaire n'exclut pas la transformation de soi. La conscience de soi est à la fois conscience de soi comme le même et conscience de soi comme autre. La relation à l'autre crée l'écart entre chacun (la différenciation) et en chacun (soi ne se répète pas à l'identique - cf. la place du récit de vie) de même qu'elle relie les sujets entre eux et pour eux-mêmes. Par le concept d'*ipséité*, Ricœur (1990) exhibe la construction d'une identité paradoxale où Soi-même est un autre dans un processus permanent de changement.
En définitive, cette approche philosophique de la relation nous autorise à reconnaître la relation comme une possibilité de construction de l'identité professionnelle et, au-delà, de la personne dans sa totalité, en cela qu'elle permet à l'apprenant de se différencier et de devenir cet autre soi-même (ce hors-soi) professionnel, personnel et existentiel projeté. « La reconnaissance assumée de l'altérité d'autrui permet la relation authentique qui constitue l'un et l'autre sujet comme *ipséités* » (Lerbet-Séréni, 1994). Nous retiendrons que dans le même mouvement cette approche nous permet de concevoir la construction d'une identité d'accompagnant.

1.2 - L'approche psychosociologique

La relation dans ce modèle d'accompagnement se fonde principalement sur deux courants qui s'inscrivent dans les valeurs et les finalités de ce second modèle. Il s'agit de la psychologie existentielle humaniste et de l'approche interactionnelle de l'homme.

1.2.1 - Le courant de la psychologie existentielle humaniste

Le courant de la psychologie humaniste, représenté par la figure de Carl Rogers (1967), considère la personne dans sa globalité existentielle - cognitive, affective et conative. Celle-ci

---

[246] Descartes, *Le discours de la méthode*, Deuxième, troisième et cinquième méditation métaphysique - Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne p. 155 à 192 - J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943 – P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
[247] Cogito ergo sum : « Je » pense donc « Je » suis
[248] Sartre (1943, p. 343)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

peut se construire dans la relation (thérapeutique à l'origine de la relation d'aide) avec l'accompagnant aux principes que celui-ci développe trois qualités : une considération positive inconditionnelle de la personne, une authenticité dans l'accompagnement c'est-à-dire le principe de congruence, et la compréhension empathique. Ces principes fondateurs de la relation d'aide thérapeutique restent pertinents dans toute relation éducative dès lors que celle-ci considère l'apprenant comme une personne, ce qui est le cas dans ce second modèle d'accompagnement.
Marie Santiago Delefosse (1998, p. 157) s'adossant à L. Binswanger plutôt qu'à Freud pour promouvoir une fonction d'accompagnement dans l'analyse existentielle montre que « dans l'analyse existentielle, toute la démarche d'accompagnement mène du coté du lien au semblable, du rapport fraternel », spécifiant ainsi la rencontre dans une démarche d'histoire de vie et à nos yeux « la possibilité de comprendre un être humain autre que soi ». Nous retrouvons la finalité de la relation dans ce second modèle d'accompagnement. Elle ajoute que « par le travail sur la vie et son histoire, par l'interrogation du rapport au temps et à l'espace, par l'objectif herméneutique de recherche de sens et de maïeutique de retrouvailles de soi, deux subjectivités se retrouvent face à face dans un rapport qui se veut égalitaire, puisque chacune ne peut avoir raison pour ce qu'elle sent » (ils partagent en effet la même condition « d'être-dans-le-monde » l'auteur avance que dans ces conditions relationnelles une opération de « personnalisation » apparaît comme produit de la rencontre, au moment opportun, d'une autre subjectivité. Les effets potentiels de cette rencontre chez la personne nous conviennent pour l'accompagnement en formation dès lors que l'appréhension [chez l'apprenant] différente (voire nouvelle) de sa subjectivité modifie l'appréhension de l'unité psychique, le rapport à la temporalité (et donc aux projets de vie) et la capacité subjective à poser des choix existentiels. »

1.2.2 - L'approche interactionniste de l'homme

Les notions d'interaction ou de communication sont parfois utilisées comme équivalentes de la relation. Les relations sociales se manifestent concrètement à travers des interactions. Alors que la relation définit une dimension de l'homme comme être social à travers des liens qui l'insèrent dans un tissu social, l'interaction une situation sociale où chacun agit et se comporte en fonction de l'autre.
Pour présenter les éléments de l'approche interactionniste, spécifiques de la relation d'accompagnement qui nous concerne dans ce modèle d'accompagnement, nous nous adosserons pour partie au travail de synthèse de Fischer (2007) et d'autre part aux recherches d'auteurs parfois déjà convoqués dans le chapitre I.

1.2.2.1 - Les relations sociales conventionnelles et non conventionnelles

« Les relations conventionnelles sont prescrites plus ou moins fortement par des normes sociales ou hiérarchiques. La relation n'est pas librement choisie. Les relations non conventionnelles, au contraire, se traduisent par des choix libres et une plus grande implication. »

> Dans ce second modèle, les relations conventionnelles d'accompagnement sont peu planifiées mais plutôt mises en perspective des finalités, des valeurs et des principes qui président au dispositif de formation. Ce sont plutôt des relations conçues et proposées par l'accompagnant qui ont vocation à devenir des relations non conventionnelles dans lesquelles l'initiative de la rencontre appartient aux deux acteurs. Nous reviendrons plus loin sur le processus de conception / re-conception des formes d'accompagnement par les deux acteurs.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Rappelons que dans le premier modèle d'accompagnement les relations sont beaucoup plus conventionnelles dès lors qu'elles sont le plus souvent prescrites et planifiées dans l'ingénierie de formation et/ou dirigées par le tuteur.

1.2.2.2 - Les relations se manifestent concrètement à travers des interactions

« La notion d'interaction désigne une mise en présence physique de deux personnes qui développent entre elles une succession d'échanges verbaux et non verbaux[249]. La notion de relation sociale est plus abstraite et définit une dimension de l'homme comme être social. »

La relation d'accompagnement se manifeste concrètement dans des rencontres « en présentiel » lors d'entretiens individuels ou de séances d'accompagnement collectif. Mais l'interaction entre l'accompagnant et l'apprenant ne s'arrête pas là. Elle peut avoir lieu à distance, en présence virtuelle, ou encore en absence-présence. La complexité de la relation d'accompagnement nous oblige à tenir compte des temporalités vécues par l'apprenant. En effet, l'accompagnant est là, présent à l'esprit de l'apprenant sans être physiquement là.[250] Nous serons bien obligé de dépasser cette notion d'accompagnement qui se réduit à la présence physique dans un même espace-temps pour concevoir une Fonction Accompagnement qui travaille l'apprenant dans ses propres temporalités.

1.2.2.3 - Les relations révèlent des facteurs cognitifs et émotionnels

« Les facteurs cognitifs relèvent de la perception que les acteurs ont de la situation et du sens qu'ils lui donnent. Les facteurs émotionnels s'expriment par les sentiments et les réactions affectives qui sont en jeu dans la situation. »

Cet aspect de la relation est ici important car la relation d'accompagnement peut être déterminée par le type de sentiments qui interviennent. L'*affiliation* à autrui intervient particulièrement lorsque les individus se trouvent dans des situations qu'ils ne comprennent pas ou lorsqu'ils sont confrontés à un contexte d'anxiété. Ces situations sont fréquemment vécues par les adultes en formation, notamment dans des dispositifs de formation constructivistes (second modèle de formation) et par les stagiaires de formation professionnelle en début de stage en entreprise. C'est dire si l'accompagnement est particulièrement nécessaire dans ces moments là !

Il s'agit pour l'apprenant d'être dans une disposition (cognitive et émotionnelle) telle qu'il puisse se sentir en confiance pour oser dire et oser se dire, pour prendre conscience de soi, etc. A ce titre, les principes de l'écoute authentique (C. Rogers, 1967), c'est-à-dire une certaine disposition d'ordre cognitive et affective chez l'accompagnant apparait indispensable dans la relation. B. Lietard (1998), lorsqu'il évoque son idéal d'accompagnement, parle de confiance fondamentale, de contact avec les problèmes des accompagnés, de l'authenticité de l'accompagnateur, d'acceptation et de compréhension.

1.2.2.4 - Les relations sont régies par des normes sociales de conduite

---

[249] Cf. J.-J. Wittezaele, dans *Penser l'accompagnement*, 2007 p. 129-14
[250] Cf. L. Vygotsky, 1997 *Pensée et langage* p. 365

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

« Ces normes sociales s'expriment par les rôles que les gens adoptent suivant ce qui est considéré comme convenable socialement au niveau du comportement ».

Les représentations de ces normes chez l'apprenant peuvent, dans ce second modèle, constituer des freins à une relation constructive, tout au moins dans les premiers temps de l'interaction.

Pour cette raison, les représentations[251] ont vocation à être exprimées et confrontées dès les premières rencontres. Les statuts des personnes c'est-à-dire les positions sociales objectives, les cadres symboliques de la relation, les finalités, les principes axiologiques et épistémologiques mais aussi la manière de les percevoir sont largement dialogués. La contractualisation[252] des règles d'accompagnement tout au long du parcours fait partie de la démarche d'autonomisation de l'apprenant. Au total, dans ce second modèle d'accompagnement, ce sont les acteurs de la relation qui co-produisent leurs propres règles de fonctionnement de façon récursive et itérative, ce qui n'est pas le cas dans le premier modèle d'accompagnement où les normes sociales (par exemple, dans l'entreprise) régissent plus fortement les relations et tendent à reproduire le même rôle chez l'accompagnant, quel que soit l'apprenant.

1.2.2.5 - Les relations sont marquées par les lieux et le contexte social

« Le cadre de la relation englobe les éléments de l'environnement physique ».

Les lieux contribuent ainsi à donner le sens de la relation d'accompagnement : l'entreprise, et dans l'entreprise le lieu de production de compétences ou un bureau à l'écart, l'université et dans l'université telle salle de cours ou tel bureau à l'écart, un lieu neutre extérieur à l'entreprise ou à l'université (un lieu public par exemple), le domicile de l'apprenant, le lieu de stage en tant que territoire (cf. le GRT dans le cas 2), etc. La théorie du champ (Lewin, 1951) s'appuie sur l'interdépendance existant entre la personne et son environnement physique tel que la personne le perçoit. L'espace mental construit (le champ topologique) détermine les conduites de la personne dans cet environnement.[253] Le contexte, ou la situation relationnelle, désigne les aspects psychosociaux intervenant dans la relation, la notion de champ social, c'est-à-dire l'ensemble des systèmes symboliques qui jouent dans la relation. Chez les adultes en formation, leur parcours de vie, leur situation sociale, leur projet, etc. font partie du contexte social de la personne

1.2.2.6 - Les relations s'organisent suivant la fonction psychosociale des interlocuteurs

« Les relations sont des rapports de positionnement socialement déterminés et font apparaître des différences sociales objectives : professionnel / stagiaire, enseignant / étudiant, etc.

Les relations se distinguent aussi des rapports de places qui exhibent l'aspect subjectif des modes d'expressions : on distingue les rapports symétriques chaque fois que les acteurs se

---

[251] Les représentations conçues ici comme l'état subjectif d'un savoir.

[252] Le terme de contractualisation n'a pas ici une acception juridique mais recouvre plutôt des notions de dialogue, de confrontation de points de vue et d'accord minimal, voire d'alliance sur le cadre de la relation à venir. Le Bouëdec (2007 p. 175) parle même d'une posture contractuelle qu'il soumet à critique. Nous verrons plus loin que cette conception est difficilement compatible avec la relation de confiance à construire.

[253] Cette conception de l'environnement tel qu'il est perçu par l'apprenant s'apparente bien à une conception constructiviste de son propre environnement. Cf. chez Lerbet (1994), le concept de milieu ou *own world*, subjectivement extérieur au sujet, et non pas l'objet de la connaissance de l'observateur.

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

considèrent sur un pied d'égalité et symbolisés par le tutoiement par exemple, et des rapports complémentaires dans lesquels la relation est facile dès lors que les acteurs ne sortent pas de leur rôle attendu ».

> Dans le second modèle d'accompagnement, l'accompagnement essaie de construire une interaction d'adulte à adulte mais il ne maîtrise pas les représentations que l'apprenant se fait de lui ni de la place qu'il doit occuper. Les interactions dans la relation d'accompagnement nous conduisent à nous interroger sur les éléments qui déterminent les relations et qui font de la relation interpersonnelle une relation particulièrement signifiante.

Finalement, l'approche philosophique et psychosociologique de la relation à soi et à l'autre nous confirme donc dans la pertinence de la relation interpersonnelle, conçue comme interactions, pour la construction identitaire de l'apprenant. La relation d'accompagnement s'en trouve théoriquement légitimée.

Les interactions dynamisent **paradoxalement** un processus existentiel de différenciation et de construction identitaire par le biais d'un processus socio-affectif d'affiliation et d'attachement. Cependant, nous avons vu que la relation à l'autre renvoie aussi les sujets à une altérité respective. La relation à l'autre crée l'écart entre chacun (la différenciation) et en chacun (soi ne se répète pas à l'identique) de même qu'elle relie les sujets entre eux et pour eux-mêmes.
Enfin nous avons vu que, dans ce second modèle, la relation d'accompagnement convoquait de façon claire les principes de la psychologie existentielle humaniste dans la pratique de l'accompagnant. Les éléments de la psychosociologie de la relation sociale nous ont permis de poser des repères théoriques de réflexion sur les caractéristiques de l'interaction entre accompagnant et apprenant et sur les éléments qui déterminent leur relation. Nous aurons l'occasion d'y revenir. De ces principes qui président aux interactions, nous retiendrons le constat d'une rationalité limitée de la relation inter personnelle dans l'accompagnement. Ces principes exhibent finalement la complexité de la relation plutôt qu'ils ne l'expliquent. Dans tous les cas, les acteurs se construisent chacun une réalité différente.[254]

2 - Des éléments qui déterminent la relation d'accompagnement dans ce second modèle

Pour aller plus loin dans la compréhension de la relation inter personnelle dans ce second modèle d'accompagnement, nous nous proposons de fonder notre approche sur six dimensions spécifiques de ce modèle: il s'agit des cadres particuliers de la relation, de la position de l'accompagnant dans la relation, de l'objet de la relation d'accompagnement, des ressources de l'accompagnant, des paradoxes dans la relation et du rapport aux temporalités.
Ces dimensions ne sont pas hiérarchisées. Elles auront ensuite vocation à être conçues reliées de façon complexe.

2.1 - Les cadres particuliers de la relation d'accompagnement

2.1.1 - Un cadre institutionnel et professionnel

[254] Ces théories ne tiennent pas compte que dans les relations, l'homme peut avoir des comportements irrationnels et inadaptés (Fischer, 2005)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cette relation se déploie dans le cadre d'un dispositif institutionnel de formation. Le cadre institutionnel spécifie ainsi la nature de la relation inter personnelle, sa raison d'être, sa durée, ses formes. Cette référence à l'institution comme « contenant de la relation » (Paul, 2002) nous renvoie à la pragmatique de la situation socioéconomique de l'accompagnement en formation professionnelle et aux diverses contraintes matérielles limitant la relation d'accompagnement. Nous pensons notamment à la logique de production qui fait sens en entreprise et qui oriente la communication vers des finalités s'inscrivant dans cette logique. L'écoute authentique de la personne (Rogers, 1967) n'y est sans doute pas facilitée.

2.1.2 - Un cadre axiologique

Il s'agit d'une relation d'accompagnement qui s'inscrit dans les finalités, les principes et les valeurs spécifiés plus haut. Rappelons que le paradigme constructiviste dans lequel s'inscrit la formation professionnelle et la finalité d'un accompagnement autonomisant pour l'apprenant, tant dans sa formation que dans sa pratique professionnelle, structurent le cadre dans lequel se déploie la relation d'accompagnement. Ces grands principes sont posés et dialogués dès le départ de l'accompagnement ; ils sont ré-évaluables à tout moment en fonction notamment de l'évolution de l'apprenant dans ***sa*** formation.

2.1.3 - Un cadre épistémologique

Il s'agit à la fois du cadre paradigmatique de l'accompagnement qui relève de la pensée complexe, et d'une certaine conception de l'accompagnement en formation professionnelle dans ce modèle, notamment un principe de co-construction des formes, de prise en compte des temporalités, d'une organisation dynamique se construisant chemin faisant. Le cadre épistémologique désigne également les théories et les savoirs mis en actes intentionnellement dans la relation, ainsi que les savoirs construits par l'apprenant dans sa formation, savoirs d'ordre professionnel et savoirs sur lui, sur son projet, etc. Nous soulignons ici que les rapports aux savoirs et aux conceptions de l'accompagnement travaillent la relation d'accompagnement de façon synchronique (dans les moments vécus de la relation) et diachronique (dans l'évolution de la relation dans le temps).

2.1.4 - Un cadre d'intention relationnelle

Nous entendons par cadre d'intention relationnelle le degré d'attente ou de projet ou de demande qui préside à la relation chez l'apprenant. En effet, la relation d'accompagnement en formation professionnelle peut être éclairée au départ :

- par une demande (ou pas). L'apprenant sollicite le tuteur ou l'accompagnant pour une aide formulée explicitement. Il est de la sorte l'initiateur de la relation d'accompagnement. Dans le cas contraire, l'initiative vient de l'accompagnant et des cadres prescrits.
- par une attente (ou pas). L'accompagnement constitue pour l'apprenant une solution à des problématiques personnelles de formation plus ou moins explicitées. Il attend de la relation d'accompagnement qu'elle lui apporte des réponses qui peuvent aussi être d'ordre personnel, voire existentiel. La relation d'accompagnement peut par exemple aussi bien constituer une ressource cognitive qu'affective. Fischer (2005) évoque le mécanisme essentiel d'affiliation pour désigner « la nature fondamentalement sociale de l'être humain comme être-avec-les-autres ». Wilson (1975), Schachter (1959) ont montré que l'affiliation s'exprime quand les individus sont liés par la nécessité de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

coopérer pour vivre en société. L'affiliation intervient lorsque la présence de l'autre est nécessaire pour poursuivre ses propres buts ou également dans des situations que les individus ne comprennent pas, ou encore dans des contextes de peur ou d'anxiété. L'absence d'attente particulière, place la relation dans un cadre de neutralité intentionnelle qui peut orienter la relation dans une co-construction explicitée plus rapide.

- par des projets de la personne, ou pas. Le projet professionnel constitue, en principe, le point d'ancrage de la relation d'accompagnement en formation professionnelle. Dans ce cas, l'apprenant, porté par la dynamique de son projet, initie une relation que l'accompagnant pourra développer en fonction de l'évolution de l'apprenant. Cette situation idéale, à bien des égards pour les acteurs, n'est hélas pas la plus fréquente. Les projets professionnels ne sont pas toujours construits par les apprenants ou ne sont pas toujours les leurs[255]. C'est dire que la relation d'accompagnement pourrait s'initier dans l'ambiguïté si l'accompagnant n'était alors vigilant à fonder la relation sur la conception-construction d'un projet professionnel et aussi personnel, voire existentiel. Dans ces trois situations, qui peuvent d'ailleurs s'imbriquer, la relation d'accompagnement va se construire différemment selon l'évolution des apprenants dans leurs parcours de professionnalisation.

2.2 - La position de l'accompagnant dans la relation

Être là pour l'accompagnant, en position de recours ou de ressource potentielle suppose une posture de grande réserve dans l'utilisation de la parole ; il convient d'être-là pour que l'apprenant puisse dire et se dire, laisser la place pour lui permettre d'advenir[256] comme personne dans ses projets. « L'accompagnement ne se manifeste pas comme un plus, un ajout, mais comme un moins, quelque chose qui tombe, qui s'enlève, qui chute. **Accompagner c'est la possibilité de se retirer pour laisser une place afin que l'autre advienne** » (Prodhomme, 2002).

Dans ce second modèle, ce regard est intéressant car il signifie que l'accompagnant est là, en position de présence, mais de présence minimale. L'accompagnant manifeste un mouvement d'effacement de soi-même susceptible de favoriser l'épanouissement personnel de l'apprenant, afin que celui-ci se laisse interpeler par cet autre lui-même et qu'il advienne comme ipséité[257]. Les notions de présence minimale et d'effacement sont ambigües. Elles ne signifient évidemment pas que l'accompagnant est absent. Pendant les interactions, il a le plus souvent une position d'écoute compréhensive pour permettre et considérer la parole de l'apprenant afin que celui-ci puisse se construire comme sujet. Pas de relation d'expert à novice[258] mais écoute, échanges et co-construction d'un travail réflexif sur soi dans l'action de ***se*** former.

Nous avons vu précédemment le sens des interactions dans l'accompagnement. Ici nous soulignons le rôle du discours sur soi comme initiateur possible de travail en soi et sur soi mais aussi comme déclencheur possible d'actions professionnelles. Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Galatanu (2000) sur la construction discursive de soi et du monde - construction de sens par une activité langagière. Prodhomme (2002) à propos de la cure analytique avance « cette idée simple : dites toujours, il arrivera quelque chose par votre dire

---

[255] Boutinet (2002), l'injonction au projet

[256] « Advenir » indique à la fois un cheminement dans une direction …, autrement dit un « devenir » et aussi un aboutissement c'est-à-dire un « parvenir à » … ou, de façon absolue, une émergence comme « survenir»

[257] Lerbet-Séréni (1994)

[258] Comme dans le premier méta modèle d'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

intriqué avec le mien et avec d'autres dires rendus mobiles ». Cela suppose d'accueillir et d'écouter aussi les éléments qui concernent la personne dans les aspects de sa vie qu'elle veut livrer : événements, ressentis, souffrances, projets, doutes et certitudes, etc. Ces « mouvements intérieurs » exprimés et entendus, voire reformulés[259] par l'accompagnant, sont indissolublement reliés à l'activité cognitive de formation.

Nous retrouvons ici les trois concepts fondamentaux avancés par Rogers (1967) : une attention positive inconditionnelle, l'empathie et la congruence. Le Bouëdec (2001) nous rappelle que cette posture d'accueil et d'écoute est pour le moins paradoxale : « à la fois très grande proximité ou empathie mais qui refuse pourtant de se mettre à la place de l'autre et en même temps, très grande attention à soi : on se tient à distance, on refuse la fusion, afin de pouvoir écouter et accueillir l'autre, ce qui exige de rester soi-même ». Pour Jullien (2007 p. 211) il s'agit d'« une parole d'incitation qui n'est pas une parole d'énonciation encore moins de révélation ». Nous y reviendrons plus loin.

2.3 - Le sens, objet de la relation d'accompagnement

Une finalité essentielle de la relation pour l'accompagnant est de participer avec l'apprenant au dévoilement, *versus* conception, du sens : sens de ce qu'il apprend (sens des savoirs construits), sens de ce qu'il vit dans ses projets professionnel, personnel et existentiel (sens de ***sa*** formation) et sens de ce qu'il devient (sens de sa transformation identitaire).
Parler de dévoilement présuppose que le sens, ou plutôt un sens, existe mais qu'il n'est pas encore totalement clair (notion de discernement) à la conscience de l'apprenant. Nous distinguerons pour l'instant deux attitudes possibles de l'accompagnant auprès de l'apprenant. Dans une première figure schématique, proposée par Le Bouëdec (2001 p. 148), le sens vise à être signifié à l'apprenant par l'accompagnant, en extériorité. A l'opposé d'une attitude d'écoute et d'accueil telle que proposée comme fonction princeps de l'accompagnement, l'accompagnant valorise une attitude de recherche d'informations par questionnement aux fins de valider une hypothèse correspondant à ses propres modèles conceptuels. Le domaine professionnel **de l'accompagnant** sert alors de cadre à cette recherche de sens. Nous reconnaissons ici une posture de tuteur professionnel qui relève plutôt du premier modèle d'accompagnement.
Une deuxième figure de dévoilement du sens (Ibid.) consiste pour l'accompagnant à proposer à l'apprenant des hypothèses qu'il travaillera (processus d'appropriation, de transformation, d'information) « qui font qu'à un moment donné c'est de lui que jaillit le sens ». Il ne s'agit pas d'une manipulation de la part de l'accompagnant mais d'« une humilité fondamentale devant l'inaliénable altérité de l'autre ». Dans cette deuxième figure de dévoilement du sens, nous reconnaissons davantage la posture de l'accompagnant relevant du second modèle d'accompagnement en cela que le sens à exhiber n'est pas imposé, **il jaillit**. Ce lent surgissement de sens[260] (nous ne parlerons pas ici d'émergence[261] de sens cf. partie III - 4) a le mérite de souligner « la solidarité respectueuse » de l'accompagnant à l'égard du « cheminement existentiel » de l'apprenant.
Pour autant, nous spécifierons plus loin notre propre conception de l'émergence du sens chez l'apprenant en essayant d'appréhender la reliance complexe des reliances intra et inter

[259] Pour Le Bouëdec, la reformulation est la technique qui traduit à l'autre cet accueil et cette écoute. Elle a pour but de lui manifester qu'on l'a compris et accepté. Dans la meilleure hypothèse, elle est une élucidation et une clarification de ce que l'autre éprouve, et pas seulement un miroir de ce qu'il dit explicitement.
[260] Qui suppose un temps de maturation
[261] Sur le concept d'émergence voir Sève (2005)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

personnelle dans l'accompagnement professionnel. (cf. III-4) ; nous parlerons alors de construction de sens plutôt que de dévoilement de sens.

Si l'objet de l'accompagnement est l'apprenant lui-même dans son devenir, le chemin est parfois parsemé d'embuches faites d'incertitudes, de doutes, de craintes, d'hésitations, de découragement. A cet égard, l'accompagnement occupe une fonction affective de réassurance par le soutien, le recours, la simple présence : **l'être-là**. Par cette remarque, nous soulignons ici l'importance de la prise en compte globale de la personne comme objet de la relation : la relation d'accompagnement n'est pas **monofinalisée** par le sens à construire !

2.4 - Les ressources de l'accompagnant

Pour accompagner l'apprenant dans son travail de conception-construction-conduite de ses projets professionnel, personnel et existentiel (la complexité de son devenir), l'accompagnant mobilise des ressources que nous qualifierons de personnelles comme des qualités ou des valeurs, et des techniques relevant de savoirs théoriques et de compétences construites dans l'action.

Ce sont d'abord :
- des valeurs de respect, d'autonomie, de tolérance qui sont personnelles mais que dessine aussi le cadre axiologique de l'institution ou de la culture d'entreprise quand il affiche par exemple des références éthiques partagées dans le management des ressources humaines,
- des conceptions personnelles sur l'accompagnement en formation fondées par un recul réflexif sur une pratique et/ou sur des connaissances théoriques construites en formation[262] : essentiellement des techniques relationnelles relevant du cadre épistémologique de la complexité et du paradigme constructiviste pour ce second modèle. La relation d'accompagnement emprunte ici essentiellement aux conceptions rogériennes de l'entretien d'aide, aux attitudes d'écoute, aux théories de la communication de l'école de Palo Alto[263] et à l'Entretien d'Explicitation.[264]

Mais les ressources se construisent essentiellement dans l'action, chemin faisant, dans l'interaction avec l'apprenant et dans un recul autoréflexif. Nous montrerons[265] que, dans ce second modèle, l'accompagnement s'apparente à une fonction récursive, un système dynamique qui s' auto-organise et qui permet aux acteurs de se transformer mutuellement. C'est à ce titre que l'accompagnant pourrait paradoxalement dire à l'apprenant : « aide-moi à t'accompagner ». Envisager cette relation récursive serait faire un pas dans la pensée complexe et envisager la relation d'accompagnement comme un système dynamique, ce que nous ferons un peu plus loin.
Enfin, au delà, ces valeurs, ces qualités, ces connaissances et compétences sont incarnées dans **une présence** de la personne : l'accompagnant met à disposition de l'apprenant sa présence dans un rapport de confiance, c'est-à-dire dans une relation authentique, une relation d'être, où chacun se doit d'être ce qu'il est (Rogers, 1967).

---

[262] Les universités préparent à des Licences et Master de l'accompagnement ; la formation continue dispense des formations-accompagnement de tuteurs en entreprises et en institutions
[263] Et notamment Watzlawick (1975) et Bateson (1977)
[264] P. Vermeersch (1994), *L'entretien d'explicitation*
[265] Cf. la partie sur la complexité de la reliance intra et de la reliance inter

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les ressources de l'accompagnant que nous venons d'évoquer ne sont pas étrangères à certains éléments qui déterminent la communication dans la relation. La psychologie sociale (Fischer, 2005) nous invite par exemple à porter un regard pragmatique sur l'organisation spatio-temporelle de la relation et sur les phénomènes de similitude-complémentarité qui peuvent déterminer les relations interpersonnelles.

L'organisation spatio-temporelle

La notion de familiarité est basée sur les occasions et les fréquences d'une relation : les études montrent que plus les occasions de rencontres avec quelqu'un sont nombreuses, plus il y a de probabilités de vouloir entrer en relation avec lui. Cette notion, qui n'a pas ici de connotation péjorative, intéresse l'accompagnement pour désigner une qualité de relation qui peut être facilitée par la mise en place d'organisation spatio-temporelle. Nous pensons, par exemple, à la modification importante de la relation tutorale en entreprise suite à une réorganisation des places (lieux) attribuées aux apprenants[266]. Dans un autre domaine relationnel, Crozier et Friedberg (2001) avaient montré l'importance des lieux dans les stratégies de rencontres informelles qui facilitent les relations professionnelles. La prise en compte de l'organisation spatiale et des places attribuées aux apprenants interviennent dans la qualité de la relation d'accompagnement.

Nous retiendrons également que des études sur la familiarité et la distance montrent l'importance d'une négociation sur les frontières réciproques dès le début de la relation pour que celle-ci puissent se développer de façon positive (Altman, Taylor et Wheeler, 1971). Ce principe est d'autant plus intégré dans la relation d'accompagnement du second modèle que les principes constructivistes posent clairement les bases d'une co-organisation dynamique de la relation entre l'accompagnant et l'apprenant, avec comme finalité explicitée une autonomie progressive de l'apprenant dans l'auto-direction de ses apprentissages et de ses environnements de formation.
Par ailleurs, nous savons que les règles de proxémie (Hall, 1971) précisent la distance physique appropriée dans les relations interpersonnelles selon les types de situation. Proximité physique bien sûr mais aussi le poids de divers déterminismes sociaux tels que la distance sociale, culturelle ou religieuse qui interviennent dans la relation[267]. Nous nous permettons de renvoyer ici le lecteur aux travaux de recherches sur l'approche interactionnelle de l'homme menée par l'Ecole de Palo Alto et notamment Bateson (1977) et Watzlawick (1975) précisant que tous ces principes généraux de la communication inter personnelle valent pour la relation d'accompagnement mais n'en sont pas entièrement spécifiques.

La notion de similitude-complémentarité

Pour certains chercheurs par l'effet de similitude, les individus ont tendance à rechercher, auprès d'autrui ceux qui leur ressemblent. Similitude géographique, sociologique, de croyance, d'opinion, mais aussi habileté, état émotionnel, statut social, etc. La similitude pourrait augmenter l'estime de soi, développer une relation plus positive. Maisonneuve (1988) cité par Lerbet-Séréni (1994) conçoit que « toute affinité se fonde minimalement sur une connivence narcissique entre les partenaires, connivence qui, dans certains cas privilégiés et précaires, peut se muer en une communion proprement transitive ». Pour

[266] Par exemple dans le dispositif de formation des cadres transport traction (partie IV, chapitre II)
[267] Dans l'accompagnement, cette distance culturelle: sexe, religion, âge, nationalité est prise en considération

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'autres chercheurs, au contraire, la similitude peut être objet d'aversion et diminuer avec le temps. L'attirance serait déterminée par le complément que les traits personnels de l'autre apportent aux siens. Ce sont donc les différences qui créeraient et renforceraient la relation entre les personnes.
Il nous semble que la similitude et la complémentarité interviennent chacune de façon complexe dans toute relation d'accompagnement de même que l'apparence physique peut intervenir dans l'établissement des relations et influencer l'évaluation d'autrui. A cet égard, la notion d'attraction désigne l'importance de la dimension affective dans la relation et se traduit par le désir de se rapprocher et par des attitudes de sympathie. On peut ajouter que les peurs ou la timidité, les représentations de l'autre, les situations difficiles vécues dans le passé de formation, les traumatismes de l'enfance, etc. sont autant d'obstacles à la relation, parfois non perçus par l'accompagnant, auxquels seule une écoute authentique exigeante (Rogers, 1967) peut constituer une réponse acceptable.
Dans le second modèle d'accompagnement, ces principes se traduisent par des formes relationnelles basées sur la possibilité offerte aux apprenants de choisir un accompagnant parmi d'autres, de changer d'accompagnant, de modifier en permanence les règles de l'alliance dans l'accompagnement.

La prise en considération, par l'accompagnant, de toutes ces dimensions indique que la relation dans ce modèle, bien que personnellement très impliquante, reste dans un cadre professionnel[268]. On rejoint d'une certaine façon la notion de paradoxe, notion qui traverse à plus d'un titre la relation dans ce second modèle d'accompagnement

2.5 - Les paradoxes[269] dans la relation

Dans la relation d'accompagnement nous avons retenu les rapports paradoxaux de proximité / distance, d'engagement / retenue et de présence / absence.

Rapport de proximité / distance
D'une façon générale, la communication interpersonnelle nécessite à la fois un rapport de proximité et de distance que Lerbet-Séréni (1994), quant à elle, reprend en termes de relation et de séparation.
Dans l'accompagnement à la prise de conscience de soi par l'apprenant (cf. les processus de distanciation et d'enracinement dans la partie suivante sur la reliance intra personnelle), « le locuteur est immergé dans sa vie [personnellement, nous dirions plutôt dans son vécu] et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive; l'interlocuteur lui au départ est physiquement autre, étranger à cette

[268] Sur les compétences mises en œuvre par l'accompagnant dans ce modèle de formation professionnelle, nous nous permettons également de renvoyer le lecteur à la partie I chapitre III concernant l'épistémologie de l'accompagnement.
[269] « Le paradoxe fait s'opposer irréductiblement deux vérités, deux logiques, deux visions du monde et de la réalité si radicalement exclusives l'une de l'autre qu'aucune ne sort indemne de l'affrontement. Mais c'est le propre des « bons » paradoxes que leur résolution nécessite de s'évader de ce que l'on connaît et d'inventer du radicalement nouveau. » (J.-P. Dupuy, 1982, *Ordres et Désordres*, p. 95 Le Seuil). Selon Y. Barel, (1988, p. 14) « il y a paradoxe quand nous sommes mis dans une situation où il est à la fois nécessaire et impossible de choisir ». Cet auteur fait référence à la fameuse « double contrainte » conceptualisée par G. Bateson (1977) qui place le sujet dans une situation d'enfermement où, quoi qu'il fasse il a tort et où on lui demande en même temps de faire ou de penser quelque chose et son contraire.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi la distance de vue, de compréhension » (Pineau,1998).
Nous savons que la relation d'accompagnement est riche d'une potentialité de différenciation et de reconnaissance aussi bien de soi que de l'autre dans son altérité[270]. Celle-ci s'inscrit dans une problématique de la distance convenable à inventer en permanence par les interlocuteurs. Dans le cadre des finalités de la relation d'accompagnement dans ce second modèle, nous pouvons nous interroger, après de nombreux auteurs (Paul, 2002), sur la nature même de cette distance relationnelle qui se situe entre deux extrêmes : la solitude de chacun ou la relation fusionnelle, distance que nous préférons plutôt aborder par un rapport entre **engagement** dans la relation et **retenue**, ces deux termes signifiant davantage, nous semble-t-il, la conscience claire que l'accompagnant donne à sa posture dans la relation.

Rapport d'engagement / retenue

Il faut revenir à la finalité de cette relation pour l'apprenant : l'autonomie progressive dans ***sa*** formation, la conception-construction-conduite de ***ses*** projets, l'autonomie progressive dans ***sa*** construction identitaire de professionnel. Les principes de la démarche opératoire s'appuient sur certaines qualités relationnelles qui relèvent de la psychologie existentielle humaniste (Rogers, 1967), sur les théories socioconstructivistes de la distanciation et de la réflexivité accompagnée (Doise et Mugny, 1997. Ainsi, nous comprenons avec les auteurs convoqués, que la relation se doit d'être suffisamment proche et empathique pour autoriser le travail sociocognitif mais qu'en même temps elle doit s'inscrire dans la retenue (Beauvais, 2003) pour ne pas empêcher cette émancipation recherchée. Paradoxe de l'accompagnement vers l'autonomie de la personne déjà soulevé, qu'il ne faut pas chercher à réduire (Winnicott, 1975) mais à transcender dans le tiers-inclus relationnel construit qui constitue le principe organisateur de l'accompagnement.
Par ailleurs, la centration inconditionnelle sur l'autre, prônée par l'école rogérienne, se nuance donc de la retenue qui incite à la vigilance éthique et à une certaine forme récursive chez l'accompagnant de centration sur soi-centré-sur-l'autre, ce que Rogers (1967, p. 41) appelle une attitude « professionnelle ». Le tiers-inclus de cette tension paradoxale se situe donc dans un entre-deux, sorte de forme dialectique émergente dans la posture de l'accompagnant.

Rapport de présence / absence

L'accompagnement s'organise sous la forme de rencontres espacées dans le temps. Le travail et le cheminement de l'apprenant se font pendant ces moments et dans leurs intervalles. Ces temps de co-présence se nourrissent du vécu pendant l'absence des intervalles.
Cette absence n'est paradoxalement pas toujours considérée comme une non présence. L'accompagnant peut « être-là » pour l'apprenant, à distance, dans une relation virtuelle bien sûr, mais aussi dans une relation symbolique dans laquelle l'apprenant ressent la présence de l'accompagnant lors de moments de réflexion et notamment de production écrite. Il imagine, par exemple, la présence de l'accompagnant en situation : ce que ferait le tuteur, ce que dirait

[270] Paradoxe de la construction des sujets comme ipséités déjà abordé dans la partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

le guide-mémoire, etc. Ce qui se manifeste alors c'est le « mystère de la présence » (Roberge, 2002).
D'une certaine manière, nous pouvons avancer que la Fonction Accompagnement -telle que nous la présenterons plus loin- se développe dans des interactions en présentiel que nous avons présentées, mais elle se vit aussi de façon intersubjective et complexe dans des temporalités qui dépassent celles de l'organisation des rencontres.

Sur ces trois types de rapports paradoxaux afférents à la relation d'accompagnement, et nous inscrivant ainsi dans le paradigme de la complexité, nous partageons la proposition de Winnicott (1971): « je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré, et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe, mais le prix à payer est celui de la perte de la valeur du paradoxe ». Fustier (2007) prolonge, et postule ainsi que « l'existence d'un lien d'accompagnement susceptible de permettre l'évolution d'une personne suppose que le professionnel agisse dans la contenance et non par élimination d'une des deux propositions du paradoxe. »

2.6 - Le rapport aux temporalités

Dans ce second modèle, le temps est à considérer d'une part, comme un objet qui participe à la relation d'accompagnement (le temps partagé dans la relation) et d'autre part, au titre qu'il participe au travail intérieur chez l'apprenant (le temps phénoménologique, le temps vécu singulièrement). Il paraît donc judicieux de nous arrêter sur la conception spécifique du temps dans la relation interpersonnelle. Nous aurons l'occasion d'aborder le rapport au temps chez l'apprenant dans la partie suivante qui traite de la relation intra personnelle.

Le temps dans la relation d'accompagnement

Il va de soi que le temps de la relation n'est pas le temps prescrit par le dispositif de formation qui organise l'accompagnement. Tout au plus, ce dernier définit *a priori* la durée de l'accompagnement. Le temps dont nous parlons ici n'appartient pas au registre de la linéarité, de la continuité, du mesurable, du contraignant, d'un cadre organisateur d'activités, cadre dans lequel on peut éventuellement « gagner du temps » et où il est mal vu de « perdre son temps »... Le temps dont nous parlons relève, au contraire, de discontinuités, d'émergences, de transitions, de suspensions, de continuités-ruptures, de concentration et de dilatation, d'accélération et d'arrêt, d'alternance de projections vers un devenir et de retours sur une histoire personnelle passée.
Ce n'est pas un temps qui pose des limites, un cadre, mais un **temps-objet** (voire un temps-acteur avec qui, et sur qui, il faut compter), un temps qui participe à la finalité constructiviste de l'accompagnement, un temps comme ressource dont il faut jouer finement dans la relation.[271] Reconnaissons avec Boutinet (2002) que ce temps de l'accompagnement interminable mais transitoire participe d'un paradoxe temporel.

Le temps pour donner du sens à la relation

Il nous faut considérer d'abord le temps nécessaire pour se connaître et établir la confiance, construire *a minima* un consensus de départ. On sait que la relation se construit en avançant, le temps d'échanger les représentations (Lerbet-Séréni, 1994) et de réduire l'asymétrie de la

[271] Nous parlons d'un temps que la culture chinoise ignore au dire de François Jullien (2007, p. 223)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

relation (Fabre, 1994) due au statut, à l'âge ou à l'expérience. Plutôt que de parler de contractualisation de la relation[272], nous préférons, dans ce modèle envisager une approche interactionnelle du temps, co-construite implicitement, en avançant. La confrontation des conceptions individuelles à l'épreuve des interactions construit un *modus vivendi* tacite de temps partagé. Il faut le temps pour l'apprenant d'accepter d'entrer en relation et de savoir (au sens de pouvoir) dire et se dire. C'est le temps nécessaire à l'apprenant pour que la présence de l'accompagnant ait du sens **pour lui**, et parallèlement le temps pour l'accompagnant d'arriver à entendre et à comprendre l'apprenant. Au total, il faut du temps (la durée comme temps des transformations, Zarifian, 2001) pour donner (construire) du sens aux temporalités vécues.
Il s'agit bien d'un temps-processus de transformation, de maturation, de construction de la relation, continu et durant tout le parcours, même si comme nous l'avons montré, la relation d'accompagnement dans ce modèle vise à valoriser chez l'apprenant l' auto-direction de ses apprentissages, de ses environnements et de la Fonction Accompagnement et, ce faisant, à amener à ne plus être accompagné.[273]

Le sens donné au temps par les acteurs de la relation

La question du sens donné au temps[274] peut constituer un objet de tension voire un obstacle conceptuel entre accompagnant et apprenant, tant les conceptions du temps peuvent être différentes chez l'un et l'autre. Chez l'apprenant, elles risquent d'une part, d'être ancrées dans des logiques de productivité et d'autre part, d'être liées à des affects de confiance au temps ou au contraire de peur du temps qui passe. Le rôle de l'accompagnant dans ce rapport au temps n'est pas tant d'aider l'apprenant à s'organiser[275], que de l'amener à identifier ses propres rapports au temps[276] et de lui montrer qu'il est possible d'envisager de concevoir le temps autrement qu'en termes d'ennemi, de gain ou de manque. Il y va pour l'apprenant d'un enjeu d'autonomie dans ***sa*** formation.
Nous ne rencontrons pas cette dimension méta cognitive sur soi et sur son rapport au temps dans le premier modèle d'accompagnement.
Au-delà de cette conception du temps comme objet in-saisissable, toujours en re-conception selon les situations vécues, il convient de distinguer dans le parcours d'accompagnement, des temporalités brèves que nous apparentons à des moments-événements pour l'apprenant, en tant qu'ils constituent pour lui ces temps attendus d'émergence de sens.

Les temporalités d'émergence de sens pour l'apprenant

---

[272] Nombre d'auteurs invoquent la contractualisation de la relation comme moment fort ou important de l'accompagnement (cf. plus haut). Nous pensons que dans ce second modèle, le terme est inapproprié en tant qu'il renvoie à un type de relation par trop institutionnelle et ne relevant pas des conceptions constructivistes et des valeurs humanistes de la relation. Nous ne pensons pas qu'une relation de confiance puisse se fonder sur une contractualisation de la relation, même si, évidemment, cette contractualisation n'a rien de juridique ni de formalisée.
273 Dans la réflexion sur le temps dans ce second modèle, il ne faut pas oublier qu'à terme l'accompagnement doit disparaître, (cf. le paradoxe fondamental de l'accompagnement : accompagner à ne plus être accompagné), et que dans une conception constructiviste et une éthique de l'accompagnement finalisée par l'autonomie de l'apprenant, l'accompagnement doit produire sa propre fin.
[274] Il s'agit toujours d'un sens construit différemment par les acteurs
[275] L'aide à la gestion du temps relève d'un accompagnement méthodologique utile, mais qui n'est pas spécifique aux relations inter personnelles du second modèle d'accompagnement.
[276] Par exemple, par des techniques de reformulation- miroir de ce qu'il dit du temps lors des entretiens

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les processus de construction de sens opèrent dans des temporalités complexes qui associent des dynamiques longues de maturation, de conception, de construction de soi, à ce que nous appelons des moments-événement qui s'apparentent à des phénomènes de prise de conscience (Piaget, 1974) ou d'émergence (Sève, 2005) de sens.
Les moments d'émergence de sens correspondent à des moments-événement fortuits et/ou hétéro-organisés et/ou auto-organisés**.** Sans vouloir établir une typologie de ces moments-événement d'émergence de sens, nous pouvons facilement en distinguer trois formes d'occurrence:

- lorsqu' ils coïncident avec des formes d'accompagnement organisées et proposées à l'apprenant aux fins d'activer les processus de distanciation et d'enracinement. Corrélativement, nous verrons qu'ils visent[277] à développer *une Fonction Accompagnement*, intime au sujet apprenant, lui permettant de construire récursivement son accompagnement.

- lorsque, s'inscrivant dans un contexte d' auto-direction de ses apprentissages et de ses environnements, l'apprenant organise lui-même des situations d'accompagnement qu'elles soient individuelles (demande d'entretien avec son tuteur ou avec d'autres personnes) ou collectives (travail avec les pairs).

- lorsqu'ils relèvent du hasard des prises de conscience et des moments fortuits d'émergence du professionnel en devenir. Ces moments « épiphaniques »[278] plongent l'apprenant dans des rapports au monde, aux autres et à lui-même tels qu'ils autorisent une lucidité (Lerbet, 1994 p. 223) exceptionnelle sur soi (processus de distanciation et d' enracinement et de compréhension et d' émergence de sens).

Cette typologie distingue des moments-événement d'émergence de sens, mais ne dit rien de la dynamique de la construction de sens dans l'accompagnement. Elle ne nous permet pas non plus d'envisager un mouvement dans le parcours qui irait des moments-événement d'émergence de sens hétéro-organisés vers des moment-événements de plus en plus souvent auto-organisés. Nous faisons pourtant l'hypothèse d'une évolution de l'accompagnement dans l'organisation de l'émergence du sens chez l'apprenant, celle-ci montrant un mouvement progressif vers l' auto-organisation de la construction de sens par l'apprenant (et qui correspondrait à son évolution dans ***sa*** construction identitaire de professionnel et d'une autonomie plus grande dans ***sa*** propre formation).[279]Nous approfondirons dans la partie suivante les formes d'accompagnement dans ces moments hétéro organisés, travail d'accompagnement de l'apprenant dans ses projets, c'est-à-dire dans le rapport au temps archéologique et téléologique.

Pour conclure cette partie, nous retiendrons que la réflexion théorique[280] sur la relation d'accompagnement en tant que communication inter personnelle, procède de la complexité de la reliance des éléments que nous avons questionnés afin de gagner en intelligibilité, à savoir :

---

[277] Et/ou sont susceptibles de …
[278] Telles des apparitions
[279] La partie IV qui déploie la dimension empirique de la recherche nous donnera l'occasion d'étayer cette hypothèse de travail.
[280] Réflexion théorique qui s'adosse implicitement à une dimension d'auto référence expérientielle comme nous l'avons souligné dans l'introduction et aux travaux des auteurs convoqués

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1. les cadres, de natures différentes, dans lesquels s'inscrit la relation d'accompagnement : cadres institutionnel, professionnel, axiologique, épistémologique et d'intention relationnelle,
2. La position de l'accompagnant et le statut de la parole dans la relation,
3. Le sens à construire conçu comme objet de la relation d'accompagnement ,
4. Les ressources de l'accompagnant essentiellement de l'ordre des qualités personnelles et des compétences construites dans l'accompagnement à certaines conditions,
5. Les paradoxes dans la relation que nous avons ici limités à trois : proximité / distance, engagement / retenue, présence /absence,
6. Le rapport aux temporalités

La complexité de la relation dans ce second modèle d'accompagnement procède de la reliance de ces six éléments:

- la relation s'inscrit dans des cadres qui la contiennent et la déterminent tout en autorisant des rapports inter personnels paradoxaux
- la relation s'apparente à un processus qui joue sur des temporalités complexes, processus dynamisé par une finalité d'ordre herméneutique
- la relation exige de l'accompagnant des ressources personnelles humaines qu'il développe et construit dans la maîtrise d'un échange inter personnel vivant c'est-à-dire complexe

A ce bilan provisoire sur les formes de relations d'accompagnement dans ce second modèle il nous reste à aborder la question du vécu de 'apprenant c'est-à-dire ce que nous appelons les relations **intra personnelles**.

3 - Conceptualisation des relations intra personnelles vécues par l'apprenant

Après nous être intéressé aux spécificités de la relation inter personnelle dans le second modèle d'accompagnement, nous pouvons tenter de comprendre ce qui se joue chez l'apprenant, dans ce que nous appellerons les relations intra personnelles, notamment dans les moments-événement (pour lui) que nous avons évoqués plus haut.
Par ailleurs, nous n'ignorons pas que les relations intra personnelles chez l'accompagnant sont étroitement liées à ce que vit l'apprenant dans la relation d'accompagnement. Cependant, pour des raisons de clarté de présentation, nous préférons y revenir dans la partie suivante[281] (III) et centrer maintenant notre réflexion sur les processus qui travaillent l'apprenant dans sa formation. Rappelons que dans ce second modèle, l'objet travaillé par les processus concevoir, construire et conduire[282] n'est plus l'activité professionnelle en situation comme dans le premier modèle mais le « sujet-acteur-auteur » de ***sa*** formation. Les trois processus ***se*** concevoir, ***se*** construire, ***se*** conduire sont cette fois autoréflexifs.
Nous montrerons qu'ils sont « agités » par deux méta processus de Distanciation sur l'En-Soi[283] et d'Enracinement dans l' En-Soi lors de moments-événement du parcours de formation.

---

[281] Cf. l'approche systémique de la relation d'accompagnement

[282] Cf. dans le premier modèle d'accompagnement, les processus à l'œuvre chez l'apprenant étaient centrés sur l'action professionnelle. Il s'agissait alors d'accompagner l'apprenant dans des processus de conception, de construction, de conduite de son action professionnelle, essentiellement par un travail de distanciation réflexive.

[283] Nous empruntons ce néologisme à C. Gérard (2005). Il nous permet de renforcer l'expression de la tension vécue par l'apprenant entre « un hors soi » projeté, potentiel, de l'ordre d'un devenir complexe chez le sujet, et un soi actuel. La notion de hors soi recouvre également l'environnement dans lequel se déplacent d'autres sujets qui font écho dans l'en soi de l'apprenant à des images de soi actuelles.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces moments-événement habilitent pour l'apprenant des moments d'émergence de sens et s'inscrivent ainsi au cœur des finalités de l'accompagnement spécifiées dans ce second modèle.
Nous présenterons d'abord le sens que nous donnons aux processus se concevoir, se construire, se conduire à l'œuvre chez l'apprenant. Nous verrons ensuite comment ces processus sont activés par deux méta processus de distanciation et d' enracinement.
Encore une fois, nous pensons que les formes d'accompagnement en extériorité ne sont pas indifférentes à ce travail en intériorité que nous allons aborder. C'est pourquoi nous consacrerons toute la partie suivante à la reliance entre les dimensions intra personnelles et les relations inter personnelles de l'accompagnement.
Nous proposons au lecteur un schéma simplifié permettant de situer le travail que nous entamons dans cette partie.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

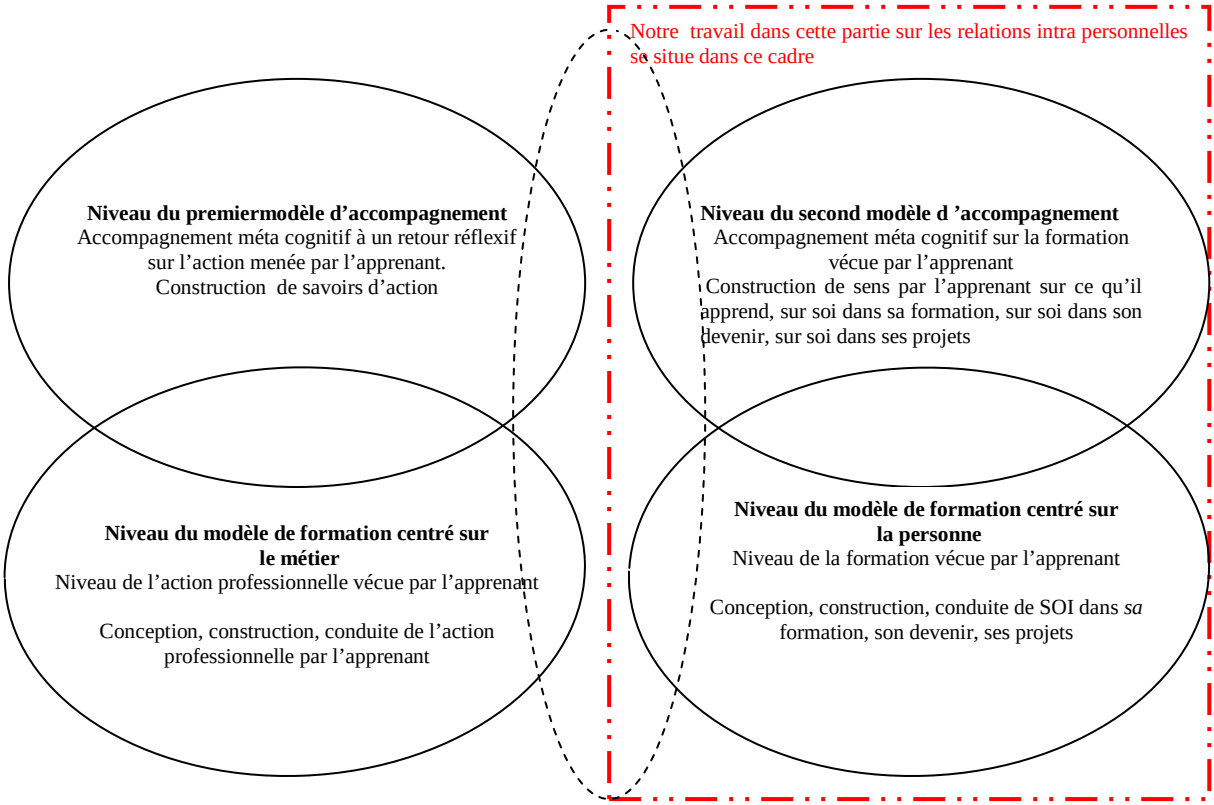


Figure 15 : Deux modèles d'accompagnement aux finalités différentes

En pointillés, nous avons anticipé sur un tiers modèle d'accompagnement à concevoir.

3.1 - Les processus se concevoir, se construire, se conduire à l'œuvre chez l'apprenant

Comment ces processus opèrent-ils ?

Le vécu du parcours de formation amène la personne à activer, (ou pas) trois processus récursifs[284] et reliés. Ces processus sont reliés chez la personne, c'est-à-dire qu'ils sont interactifs dans un système-personne[285] (G. Lerbet, 1994). Les processus *se concevoir*, *se construire*, *se conduire* ont pour « sujet-acteur-auteur-objet » la personne elle-même, dans son devenir[286] professionnel. Il ne s'agit pas ici de conception, de construction, de conduite

[284] Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit (Morin, 1996 p. 99)

[285] Nous montrerons plus loin que l'approche systémique de la personne nous permet ici de modéliser la reliance des relations intra personnelles chez l'apprenant et inter personnelles dans l'accompagnement. Nous reprenons chez Lerbet (1994) la modélisation de l'apprenant comme un système-apprenant de façon à pouvoir exhiber trois processus autocentrés à l'œuvre, chacun de façon récursive et inter agissant les uns avec les autres de façon complexe.

[286] Au sens de P. Zarifian (2000), « le devenir consiste, non pas à se projeter fictivement dans l'avenir, mais à saisir le cours actuel des mutations, y compris de ses propres mutations personnelles. A se considérer soi-même comme en devenir, comme un mutant. Et donc à solliciter le sens de ce que l'on apprend en tant qu'il concourt à ce devenir. » Zarifian ne remet pas en cause la pédagogie du projet, mais « le projet … n'est qu'un moyen de cristalliser la réflexion sur le devenir, mais en évitant de boucler fictivement sur ce projet ». C'est dire que

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ou d'évaluation d'artefacts ou d'objets extérieurs à la personne. (cf. premier modèle d'accompagnement). Ce sont bien des processus autocentrés reliés de façon, que nous percevons comme, complexe.
Ces processus prennent un poids différents selon les moments ; ils sont pour autant toujours potentiellement (Lupasco, 1986) présents chez la personne. Ils ne se succèdent pas chronologiquement mais interagissent dans des dialogiques complexes selon des temporalités longues -les grandes phases du parcours de formation- et des temporalités brèves, que nous appelons les moments-événement. En ce sens, l'ordre de présentation des processus est ici non pertinent.

En référence à la théorie tripolaire de G. Pineau (1991), nous pouvons avancer que ces processus concernent la personne dans une triple relation : une relation à elle-même, une relation aux autres et une relation aux choses de l'environnement professionnel.
Les références théoriques sur la conception de Soi sont nombreuses et multidisciplinaires. Nous retiendrons particulièrement la pensée de Vico (2004) et les travaux de Le Moigne (1995), de Morin (1980) et de Ricœur (1990). Nous ferons également référence aux auteurs convoqués dans notre travail de recherche sur l'apprendre (partie II). Enfin, nous rappelons au lecteur que cette modélisation théorique de l'accompagnement en formation professionnelle est sensiblement imprégnée de nos propres conceptions construites par l'expérience professionnelle de l'accompagnement.(cf. introduction générale)

3.1.1 - Le processus « se concevoir »

Considérons d'abord[287] que durant son parcours de formation, l'apprenant vit des moments[288] de conception de Soi dans la relation à Soi[289], dans la relation aux autres et dans la relation aux choses dans son parcours de formation

1. Des moments de conception de Soi de soi « pour soi »[290] dans son parcours de formation, dans son devenir, dans son projet personnel, professionnel, voire existentiel.

Ceux-ci peuvent parfois mener l'apprenant à un travail de re-conception de sa place en formation, voire de son projet professionnel. Ce travail de l' En-Soi[291] habilite un travail de prise de conscience[292] (Piaget, 1974) de soi actuel, une construction de sens, un travail

---

l'accompagnement s'inscrit d'abord dans des temporalités synchroniques, dans ce que nous avons appelé des moments-événement pour l'apprenant.

[287] Rappelons encore que l'ordre de présentation des processus ne correspond pas à un ordre séquentiel d'activation de ces processus.

[288] Le terme « moment » renvoie ici à des temporalités floues, qui peuvent être relativement brèves et même parfois fugaces.

[289] Conception de sa propre existence, qui s'apparente à une prise de conscience identitaire, voire existentielle, en tant que personne inscrite dans un parcours de formation, en tant que professionnel en devenir, etc. Nous désignons ici le travail en pensée d'autoréflexion, c'est-à-dire de relation à soi dans une visée d'élucidation et de construction de son identité au sens de Dubar (2006)

[290] Dubar (2006) distingue une identification par et pour Autrui et une identification par et pour Soi.

[291] Ce travail de l' « en soi » s'apparente à un travail personnel de construction identitaire, dès lors que nous considérons avec Dubar (2006) que l'identité n'est pas ce qui reste nécessairement « identique » mais le résultat d'une « identification » contingente. Pour le sociologue, ce travail s'apparente à une double opération de *différenciation* (l'identité, c'est la différence) et de *généralisation* (l'identité, c'est l'appartenance commune).

[292] Prise de conscience que nous concevons avec les psychologues dans son acception courante « comme une sorte d'éclairage ne modifiant rien ni n'ajoutant rien, sinon la visibilité à ce qui été donné avant qu'on y projette

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

en pensée. Nous relions cette activité cognitive accompagnée à des sentiments d'efficacité personnelle (Bandura, 2004), de réussite, d'autonomie mais aussi des sentiments de dépendance, de doute et de désir d'abandon possibles.
Ce travail de conception de « l' En Soi » s'inscrit toujours en tension avec un « Hors Soi[293] » projeté et un « Hors Soi » posé par l'institution ou par le cadre professionnel ; travail de compréhension de Soi, et de compréhension de « l'En Soi » qui autorise l'émergence éventuelle de nouvelles formes de Soi pour soi au sens de Dubar (2003) quand il distingue l'identité pour soi et l'identité pour les autres.

2. Des moments de conception de Soi en relation avec les autres.

Ces moments voient l'apprenant penser sa relation aux autres dans un contexte professionnel (les collègues, la hiérarchie, les usagers, les clients, etc.) où la relation est porteuse d'enjeux individuels et collectifs. Ces moments renvoient aussi à l'image archéologique de Soi avec les autres depuis l'enfance, à l'école, en formation (cf. plus loin les enracinements). Ils habilitent l'émergence possible de nouvelles formes conceptuelles de soi[294] en relations.

3. Des moments de conception de Soi en confrontation avec un environnement professionnel.

Cet environnement professionnel est constitué des moments d'actions, des espaces professionnels, des cultures professionnelles, des cultures d'entreprises ou d'institutions. Ces moments de conception de Soi dans l'environnement professionnel se situent en amont, pendant et après l'action, seul ou accompagné. Il s'agit encore pour l'apprenant de donner du sens à son projet personnel de devenir professionnel, c'est-à-dire de l'émergence de **formes** conceptuelles de soi en action professionnelle.

Ces trois formes de moments de conception de soi soulèvent des problématiques possibles, ce que nous pourrions appeler des pathologies chez la personne en formation.
Elles se situent dans le **degré** de conception de Soi seul ou en interaction avec les autres ou avec l'environnement. Elles se situent aussi dans l'interaction du processus Se concevoir relativement aux deux autres processus. Il nous faudra attendre la partie IV pour poursuivre notre recherche dans cette direction. Nous pouvons pourtant dès maintenant avancer quelques pistes des formes de pathologies de la conception de soi par l'apprenant.

- Ne pas être dans la conception de soi, c'est-à-dire ne pas oser concevoir au sens de s'autoriser à être auteur en pensée, avoir peur de concevoir, ne pas savoir concevoir, ne pas pouvoir concevoir. Nous pensons par exemple que l'apprenant peut ne pas se

---

la lumière » Piaget (1974 a, p. 261) mais aussi comme une construction de sens pour l'apprenant, ce que Piaget (1974 a) nomme une conceptualisation.

[293] « Hors soi » : ce néologisme est construit dans sa forme sur le principe « du contraire » de l'en soi. Il nous permet d'exprimer ce que nous appellerons l'environnement de la personne en formation professionnelle, environnement construit par la personne (le milieu au sens Lerbet (1994) son propre monde) et notamment les experts professionnels (figures de modèles possibles), et aussi les conceptions projetées de l'apprenant dans ses projets professionnel, personnel et existentiel. (Voir la socialisation professionnelle dans Dubar 2006, p. 139)

[294] Se former, se trans-former, c'est, dans ce modèle de formation, construire des formes conceptuelles de soi, des images de soi différentes, des conceptions de soi par rapport aux autres, sans doute plus valorisantes et riches de potentialités de relations, dans le meilleur des cas.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

concevoir dans une mission professionnelle ou se concevoir négativement dans la relation aux autres
- Etre, au contraire, trop dans la conception de soi et pas assez dans l'action, c'est-à-dire insuffisamment tourné vers les autres et vers l'environnement.
- Ne pas relier les trois processus, c'est-à-dire vivre la formation de façon trop analytique.

3.1.2 - Le processus « se construire »

Durant son parcours de formation, l'apprenant vit également des temporalités de construction de Soi dans la relation à Soi, dans la relation aux autres et dans la relation aux choses.
Ces temporalités s'inscrivent dans des durées variables mais certainement plus longues dès lors qu'elles s'apparentent à de l'action de production de soi au sens d'une autoproduction de sens formalisée (mise en formes), exprimée (mise en signes) et dialoguée dans l'accompagnement. Les conceptions évoluent d'un faible niveau de lucidité vers des formes de soi plus tangibles. Dans ce processus, le sens prend progressivement sens.

1. Des moments[295] et des formes de construction de Soi « pour Soi »[296]
Ce processus revêt ici une la possibilité pour l'apprenant de s'exprimer, de se dire, à mettre une pensée en signes, en formes, à écrire, à dessiner, à formaliser et à communiquer dans un langage symbolique ce qu'il conçoit de lui, comment il se conçoit dans son devenir professionnel etc. Nous nous situons dans l'élucidation progressive, dans l'émergence de l'être professionnel (le Soi professionnel) qui se dégage de l'En Soi et qui prend une forme communicable, qui devient tangible pour l'apprenant. Se construire pour soi participe à l'élucidation ou à la prise de conscience claire de nouvelles formes de soi. Construction de formes artefactuelles de Soi, de l'ordre de l'image de soi et d'une identité pour soi. (Dubar, 2006)

2. Des moments et des formes de construction de Soi avec les autres,
Il s'agit de la construction de soi dans la relation, dans l'échange, dans la possibilité de se confronter et de développer un agir relationnel. Construction de formes artefactuelles de soi en relations avec les autres.

3. Des moments et des formes de construction de Soi dans un environnement professionnel, dans des moments de planification, d'organisation, d'anticipation, de préparation, de production de documents préparatoires, de construction de scénario d'action, etc. Construction de formes artefactuelles de soi dans l'action.

Ici encore, ces trois formes de moments de construction de soi soulèvent des problématiques possibles, ce que nous pourrions appeler des pathologies chez la personne en formation. Elles se situent dans le **degré** de construction de Soi, et relativement aux deux autres processus. Nous pouvons en avancer quelques formes possibles :
- ne pas construire la conception de Soi, actuelle ou projetée, c'est-à-dire ne pas oser se dire, ne pas savoir dire ou se dire, ne pas pouvoir dire ou se dire, résister au changement ou le refuser, éviter le rapport à la formalisation,

[295] Par commodité nous garderons le terme moment en lui donnant cependant une dénotation différente incluant cette fois le sens d'une temporalité de nature plus stable.
[296] Dubar (2006)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- ne pas prendre sa place dans la relation, rester en retrait,
- ne pas s'engager dans la construction de la mission professionnelle,
- agir sans construire un scénario d'action, passer de la conception à l'action sans médiation symbolique par exemple sans stratégie d'action ou sans plan d'action,
- ne pas être ou être inexistant dans la formation.

3.1.3 - Le processus « se conduire »

Dans son parcours de formation, l'apprenant vit enfin des moments de conduite de Soi dans la relation à Soi, dans la relation aux autres et dans la relation aux choses. Notons que dans ce processus nous nous situons plutôt dans des moments d'actualisation de relations intra personnelles de conception-construction de soi **dans l'action.** Ce processus habilite donc des temporalités d'opérationnalité professionnelle qui correspondent à des moments et à des périodes d'activité.

1. Des moments[297] de conduite de Soi dans la relation à soi
Ils concernent un niveau de prise de conscience de sa responsabilité dans la conduite de soi dans sa vie et notamment dans une dimension professionnelle. Prise de conscience de ses choix à s'engager ou pas, à s'impliquer ou pas, à agir, à faire, à prendre ou pas des responsabilités, des initiatives, des décisions, etc., à conduire sa formation, et à *se* conduire dans sa formation, dans ses projets, etc. C'est ce niveau de conscience qui travaille l'autonomisation de la personne. Nous sommes proches encore d'un travail identitaire pour Soi (Dubar, 2006) dans lequel les valeurs, les finalités, les projets, l'éthique sont convoqués.

2. Des moments de conduite de Soi dans la relation avec les autres
C'est choisir et activer une posture, un comportement dans la relation aux autres. Assumer un rôle et tenir sa place.

3. Des moments de conduite de Soi dans l'action professionnelle située,
C'est réagir en situation complexe, prendre des risques, s'engager dans l'action.

Les problématiques possibles (pathologies) ici se situent dans le degré de conduite de Soi (degré d'autonomie), et relativement aux deux autres processus. Elles peuvent se manifester par des problèmes d'empowerment comme par exemple :
- pas d'engagement dans la conduite de la mission construite ou proposée.
- une faible affirmation de Soi dans l'action professionnelle.
- ne pas adopter le comportement professionnel ou la posture qui convient avec les autres.
- pas de conduite éthique, pas ou peu de distance entre Soi et la posture professionnelle.
- pas ou peu de réactivité.

Nous avançons donc que durant son parcours de formation, l'apprenant est travaillé par les processus Se concevoir, Se construire et Se conduire. Rappelons que les moments de conception et de construction de soi auront bien sûr vocation à être accompagnés. De même, sans anticiper sur la partie suivante, nous tenons à préciser ici que les moments de conduite

[297] Même remarque que précédemment.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de soi pourront être accompagnés soit dans le temps de l'action professionnelle soit après l'action dans des moments de retour réflexif sur l'action.
Nous avançons que, dans l'interaction, ces trois processus dynamisent l'apprendre, la construction de compétences professionnelles, la responsabilité et l'autonomie de l'apprenant dans sa formation, la construction de la personne dans des dimensions qui dépassent la construction de savoirs professionnels.
Dans sa formation, l'apprenant vit également d'autres moments particuliers, que nous appelons des moments-événement pour l'apprenant en tant qu'ils sont hautement générateurs de sens pour lui. **Ils habilitent deux méta processus de distanciation et d'enracinement qui travaillent les trois processus que nous connaissons bien: Se concevoir, Se construire et Se conduire.**
Pour l'instant posons l'existence de ces moments-événement pour l'apprenant et tentons d'en comprendre le sens

3.2 - Des moments-événement de distanciation et d'enracinement

Nous conservons le mot « moment » car il désigne pour nous des temporalités floues. En cela, il convient bien à la complexité des temporalités vécues, temporalités singulières pour chaque personne et également différentes pour chaque personne tout au long de son parcours.
Les méta processus de *distanciation sur l'en soi et d'enracinement dans l'en soi*, procèdent des théories d'élaboration endogène (mais aussi sociale), de décentration, de prise de conscience et d'abstraction réfléchissante (Piaget, 1975), des théories interactionnistes relevant de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale (Doise et Mugny, 1997). Ils agissent chez l'apprenant au niveau psychoaffectif. Intéressons nous rapidement à chaque processus

La distanciation sur l'En-Soi

Il s'agit d'un processus de **réfléchissement** au sens d'une projection vers le Hors Soi, correspondant au premier moment de l'abstraction réfléchissante chez Piaget (1975).
La distanciation sur l' En-Soi constitue un méta processus d'autoévaluation sur le vécu intime dans *sa propre* formation professionnelle[298]. C'est pour l'apprenant la possibilité de se concevoir se concevant, se construisant et se conduisant. C'est Se concevoir dans son vécu de formation (son devenir actuel[299]) et dans son projet personnel de devenir professionnel en tension avec un Hors Soi[300]. Ce travail se fait donc dans des temporalités en tension : nous parlerons avec Boutinet de la complexité d'un présent, qui seul existe, et qui conjoint l'histoire personnelle passée de la personne et ses projets, c'est-à-dire les images de soi projetées dans un futur désiré.[301]

[298] *Sa* formation, au sens des propres processus de formation vécus de façon singulière
[299] Au sens de Zarifian (2000, p.184), c'est-à-dire un devenir vécu ici et maintenant, un devenir que nous pourrions qualifier de synchronique
[300] Rappelons ce que nous appelons le Hors Soi singulier de l'apprenant. Il s'agit à la fois d'un Hors Soi téléologique qui désigne l'idéal de soi professionnel et existentiel, **projeté** dans un contexte socioprofessionnel. Il désigne aussi l'idéal professionnel, voire parfois existentiel, **perçu par l'apprenant** chez les autres dans son l'environnement.
[301] Ce que Boutinet appelle un présent présent qu'il distingue d'un présent passé et d'un présent futur (conférence « Projet, Formation, Temporalité », donnée à Lille le 24 octobre 2007 - Lille I, CUEEP, amphi 1)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'enracinement dans l'En-Soi

Il s'agit d'un processus de **réflexion** au sens d'une reconstruction ou réorganisation cognitive qui s'apparente au deuxième moment de l'abstraction réfléchissante chez Piaget (1975), mais qui s'accompagne aussi d'une réorganisation affective et conative.
D'une certaine façon, le travail que fait l'apprenant entre distanciation et enracinement constitue une « construction abstraite » c'est-à-dire « l'envers formalisé d'une genèse » (Piaget, 1968) qui se poursuit dans le « présent présent »[302] de l'En soi en tension avec un Hors soi.
Dit autrement, la genèse de la construction de l'apprenant est peu consciente[303], enfouie dans ce que nous appelons l'En Soi du sujet. Par ce travail de distanciation / enracinement, dans le présent, elle est susceptible d'émerger partiellement et momentanément en tension avec le Hors soi projeté. Cette relation, ramassée et vécue dans le présent, entre un passé enfoui qui émerge et un futur projeté campe la complexité de la reliance des deux méta processus.

L'enracinement de conceptions de soi dans des formes nouvelles ne peut se faire sans un double travail de mise à distance de ces formes vécues et de mise en tension avec les formes projetées de soi. A l'inverse, la distanciation ne peut se faire sans un désir -au sens psychanalytique- ou sans une intentionnalité -au sens des théories de l'action-[304] d'exhiber les formes de soi actuelles et passées, aux fins de les **comprendre**, de leur **donner un sens** et de les **appréhender** autrement, avec plus de **lucidité**. (Ces termes en gras sont récurrents dans les entretiens menés avec les apprenants ; ils emploient également l'expression « **y voir plus clair** »[305].

Des moments-événement pour l'apprenant

Ces deux méta processus s'apparentent aux problématiques intra personnelles de la création de schèmes, de la construction de savoirs, de l'émergence du sens, de l'apprendre, de la formation de soi, …autant de problématiques qui désignent *le designo* et l'**ingenum** rencontrés chez Vico (2004) et arborent le principe systémique d'autopoïèse. Nous y reviendrons plus loin.
Ces moments - événement habilitent chez l'apprenant l'émergence de sens, de réorganisation cognitive et une restructuration de **formes** de soi d'ordre conatif (motivation, engagement, sens construit) et affectif (confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle). C'est à un méta niveau de réflexivité qu'ils travaillent les processus ***se*** concevoir, ***se*** construire, ***se*** conduire abordés précédemment. Nous pouvons avancer qu'il s'agit alors pour l'apprenant de se concevoir se concevant, de se concevoir se construisant et de se concevoir se conduisant et d'accéder à une émergence de sens sur soi dans ses projets professionnel, personnel et existentiel, soi dans sa formation et soi dans ses changements perçus. Ce niveau de conscientisation habilite le développement d'une autonomie dans sa formation professionnelle et d'une manière plus large dans sa vie personnelle.

---

[302] Au sens donné par Boutinet
[303] Lerbet (1994 p. 223) parlerait plutôt d'un faible niveau de lucidité
[304] « …l'intentionnalité, concept clé dont émergera ultérieurement celui de projet » Boutinet, 2003 p. 42. … « …projet et intentionnalité constituent les deux manifestations privilégiées d'une conscience qui se veut visée » (Ibid. p. 43)
[305] Le Bouëdec (2001, p.147) quant à lui parle de discernement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

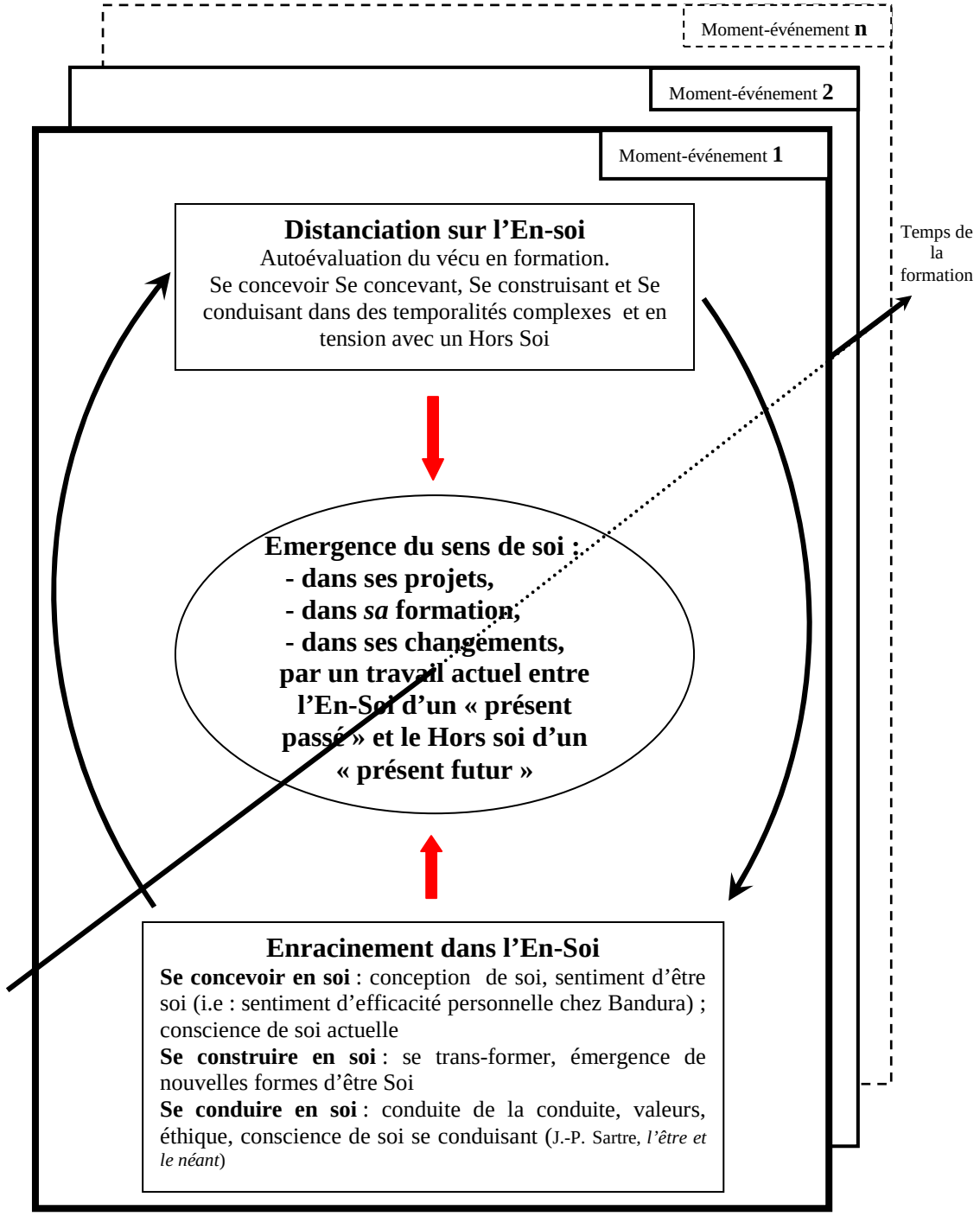


Figure 16 : Les moments-événement vécus par l'apprenant

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces moments-événement s'apparentent donc à :

1. Des moments de DISTANCIATION / ENRACINEMENT de Soi dans la conception de soi :

La conception de la conception

Niveau de méta-conscience, de prise de conscience du processus de conception à l'œuvre. C'est pour l'apprenant apprendre à concevoir et à se concevoir ; c'est aussi valoriser le résultat de la conception c'est-à-dire le sens produit. Autrement dit, il s'agit d'une prise de recul sur l'émergence de sens dans la conception de soi.

Cette réflexion sur la pensée intérieure, réflexion sur la réflexion elle même, s'apparente à une prise de conscience d'une prise de conscience qui participe à une invention de soi (Kaufmann, 2007). Cette construction de sens convoque les principes d'émergence d'hypothèses, d'anticipation, d'imagination, de représentation de Soi, de projection de soi au sens d'une réalisation en pensée. C'est aussi la reliance entre des moments forts vécus en formation et en entreprise, tissage de liens vécus entre des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Les dimensions psychoaffective et épistémique sont ici reliées. Chez l'apprenant, elles dynamisent *in fine* l'engagement dans ***sa*** formation professionnelle.

Travail de l'Engagement du sujet
Travail conatif ***de réassurance par rapport à ses projets***
Conscience de son engagement se construisant (re-construisant)
Sens de son engagement dans ses projets

2. Des moments de DISTANCIATION / ENRACINEMENT de Soi dans la construction de soi :

La conception de la construction

Elle se fait en tension avec les processus de conception et de conduite de soi. C'est évaluer, prendre du recul d'une part sur le processus de construction de Soi (soi se construisant) et d'autre par sur le résultat c'est-à-dire les formes de soi construites[306]. Il s'agit d'un travail de mise à distance des formes artefactuelles construites. Autrement dit, c'est encore un moment de construction de sens, un moment de lucidité, de réalisation (rendre réel et se rendre compte) de Soi, et de Soi en changement. Ce moment convoque la dimension axiologique en contre-point et s'inscrit dans une dialogique temporelle d'archéologie de soi (les événements d'une histoire personnelle) et de téléologie de soi (les projets professionnel, personnel et existentiel)

Travail de compréhension du sens de la construction / re-construction de soi
Travail sur la compréhension du sens donné à ***sa*** *formation*
Par le sujet

3. Des moments de DISTANCIATION / ENRACINEMENT de Soi dans la conduite de soi :

La conception de la conduite

Elle se fait dans des moments de prise de conscience, de recul réflexif sur la conduite des actions menées. C'est donner du sens à la conduite de l'action menée. C'est aussi s'évaluer dans l'action en lien avec le travail de conception et de construction préalables. C'est évaluer les moments de conception de Soi dans l'action. La conduite

[306] Nous pensons par exemple aux prises de conscience effectives de son évolution par l'apprenant lors de moment d'autoévaluation ou d'évaluation formatrice de soi dans l'action professionnelle.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de la conduite et la dimension existentialiste du libre arbitre, conscience de soi se conduisant ou de son déni dans la mauvaise foi (Sartre, *L'Etre et le Néant*) peuvent ici être invoquées.

Travail du sujet sur le sens de ses transformations
Ou la Conscience du devenir
Sens de soi en changement

Les problématiques possibles

Ces trois formes de moments de distanciation / enracinement soulèvent des problématiques possibles, ce que nous pourrions appeler des pathologies chez la personne en formation. Elles se situent dans le degré de DISTANCIATION / ENRACINEMENT **de Soi** par exemple :

- lorsqu'il n'y a pas de recul sur les processus actionnés et pas d'émergence de sens
- lorsqu'il n'y a pas de conception de la distanciation / enracinement de Soi comme un processus indispensable à la construction du sens aux trois niveaux que nos avons posés : sens sur les savoirs construits, sens de ***sa*** formation , et sens sur la construction de Soi,
- lorsqu'il y a, au contraire, excès d'activation du processus ce qui risque d'induire une introspection permanente au détriment de l'action,
- lorsqu'il y a confusion entre contrôler et évaluer le sens c'est-à-dire conférer de la valeur.

Nous pensons que ces moments périlleux peuvent parfois être contreproductifs. En effet, ce travail de distanciation/enracinement peut produire du doute, de la perte de confiance en soi, des désirs d'abandon, etc. Nous pointons ainsi la vigilance éthique nécessaire de l'accompagnant et sa retenue dans son éventuelle intervention. Dans les formes relationnelles proposées, l'accompagnant ne prend-il pas parfois des risques à « agiter » ces méta processus ou plutôt ne fait-il pas prendre des risques à l'apprenant ?

Avant de conclure provisoirement sur la conceptualisation des relations intra personnelles chez l'apprenant, nous ajouterons quelques réflexions sur ces moments événement de construction de sens : Il faut bien sûr concevoir ces moments-événement comme chaque fois singuliers, travaillés par des processus de distanciation et d' enracinement différents selon les temporalités. Nous nous contentons ici de montrer le principe d'action de ces moments-événement. Leur complexité relève en effet de temporalités différentes dans le parcours de formation, sans doute aussi de récursivité entre ces moments-événement produits par les différences de contextes (temporalité, lieux, acteurs en changement).

En conclusion, ces moments de distanciation / enracinement constituent pour l'apprenant des **moments-événement** en tant qu'ils représentent dans son parcours des moments forts d'émergence et/ou de renforcement et/ou de reconstruction de sens :

- Le sens de ce qu'il apprend,
- le sens de ***sa*** formation : la compréhension des finalités et des grands principes qui la gouvernent, et autorisant son appropriation personnelle ; le sens de sa place dans la construction de ses savoirs ; le sens de son engagement en formation par rapport à ses projets : le sens concernant ses projets (projets toujours en conception-construction-conduite) et, au-delà, concernant la connaissance de soi,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- le sens de ce qui change, du devenir en marche, de la professionnalisation, de l'autonomie.

Relier les trois sens construits c'est atteindre à une dimension holistique des modes d'accompagnement modélisés par les quatre faces de notre modèle.
L'accompagnement porte dès lors sur l'émergence de l'identité professionnelle de l'apprenant. Ce travail de reliance des trois sens produits prend une dimension ontologique actualisée chez l'apprenant dans une double tension vers le Hors Soi et l'En Soi.
A ce niveau de réflexion sur la relation intra personnelle chez l'apprenant, la construction de sens s'apparente à une des finalités recherchées : l'autonomie de l'apprenant dans ses projets et dans la construction de soi. Finalité paradoxale qui nous interroge sur la reliance entre la relation intra personnelle chez l'apprenant et la relation inter personnelle d'accompagnement.

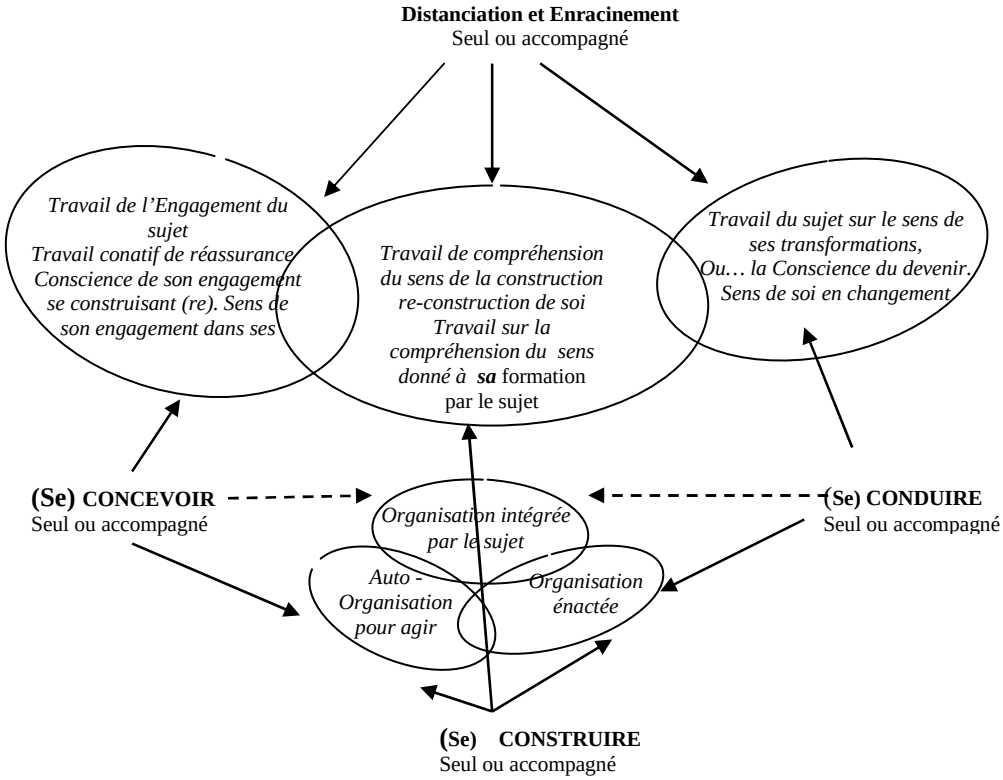


Figure 17 : Les dialogiques des processus constitutifs du parcours de formation

Les temporalités de la construction de sens

Les deux méta processus sont reliés de façon récursive, même s'ils ne sont pas activés toujours en même temps. Nous verrons que les temporalités de couplage des processus distanciation sur l'en-soi / enracinement dans l'en-soi légitiment des formes d'accompagnement collectives ou individuelles qui retentissent ou qui résonnent (au sens de la résonance en physique) dans des temporalités distantes. Le travail d'émergence de sens retentit, s'amplifie, se complexifie dans des temporalités vécues après les moments événement. La construction de sens ne s'apparente pas à un insight c'est-à-dire à un moment précis. Même si les moments événements apparaissent comme des temporalités fortes de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

déclenchement d'un travail de prise de conscience, ce travail se poursuit et se complexifie dans des temporalités qui nous restent pour l'instant mystérieuses. [307]
En d'autres termes se pose également la question des temporalités entre potentialisation des processus et actualisation des changements. Le travail intra personnel, élément de la relation inter personnelle rappelons-le (Lerbet-Séréni, 1994), peut continuer ou changer de forme en dehors de la relation inter personnelle d'accompagnement, c'est-à-dire dans des temporalités plus longues et plus distantes.[308]
En ce sens, l'accompagnement n'agit pas directement[309], si l'on peut dire, sur les processus à l'œuvre chez l'apprenant. Il participe intentionnellement comme élément relationnel de l'environnent de l'apprenant (dans une conception constructiviste de l'environnement perçu et conceptualisé par l'apprenant que nous avons appelé le milieu), environnement avec lequel il interagit aux fins de se concevoir, se construire, se conduire en soi[310].

Nous pouvons cependant tenter d'aller plus loin dans la compréhension de ce que vit l'apprenant et comment la relation intra peut être dynamisée par l'interaction avec l'environnement. Nous envisagerons aussi plus loin comment les changements produits au niveau intra de l'apprenant agissent en retour sur la relation d'accompagnement.[311]

[307] Nous verrons que la conception d'une Fonction Accompagnement peut répondre à cette interrogation
[308] Ces interrogations ouvrent les portes à des investigations de terrain
[309] Voir plus loin le commentaire de Varela sur le couplage par *input*.
[310] Aux fins « d'y voir plus clair » dirons certains apprenants que nous avons rencontrés
[311] C'est ce que nous aborderons avec le tiers modèle d'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

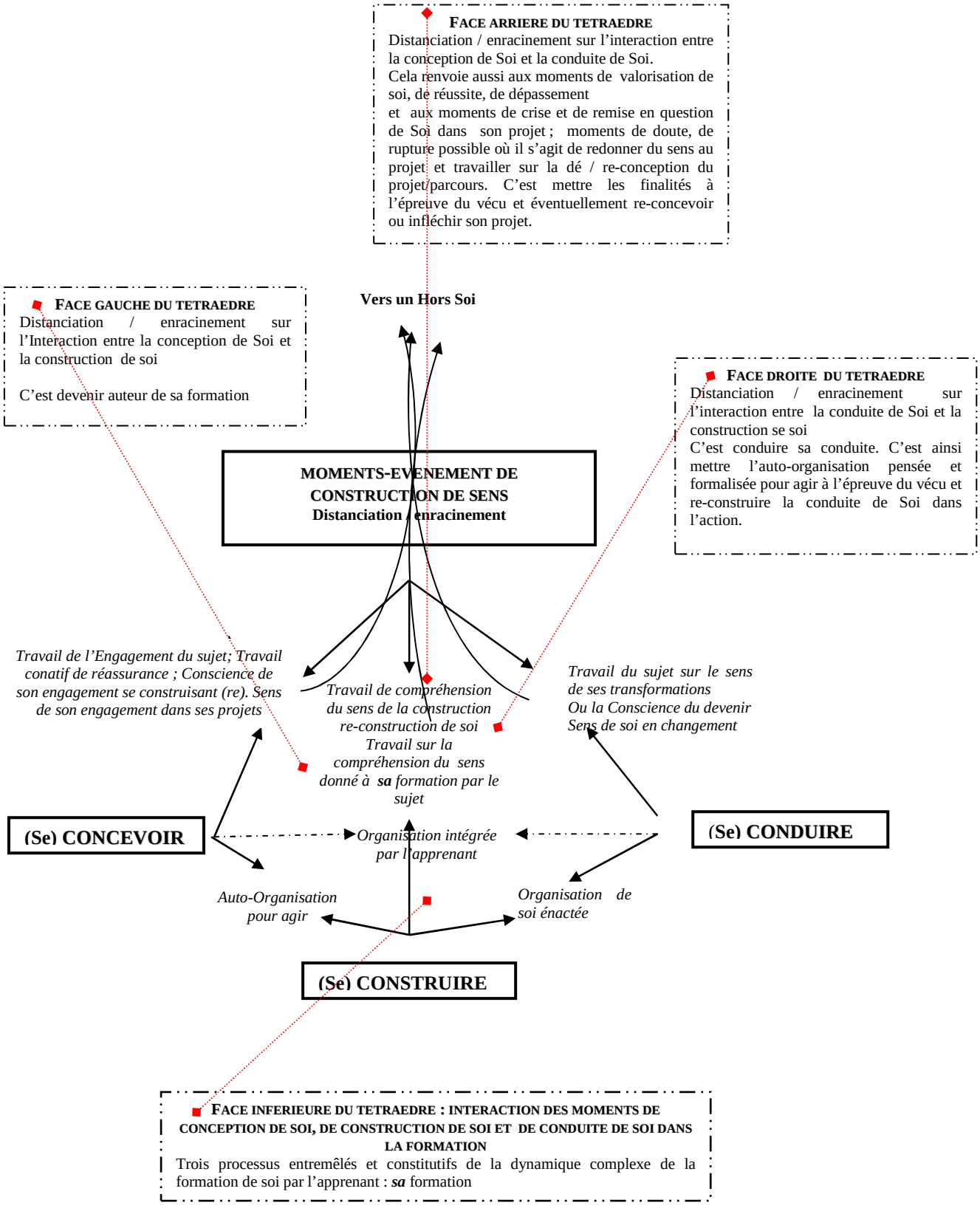


Figure 18 : Essai de modélisation des processus en interaction

Nous avons conscience que ces figures un peu trop géométriques risquent de laisser au lecteur l'impression d'une rupture paradigmatique chez le chercheur. Telle n'est pas notre intention :

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

nous ancrons toujours notre travail dans le paradigme compréhensif. Mais nous souffrons de ne pas pouvoir représenter la complexité de l'interaction des processus vécue par l'apprenant. Nous n'avons pas voulu réduire la complexité de ces phénomènes du vivant. Il ne s'agit pas d'une figure statique. Il faut concevoir cette figure en mouvement c'est-à-dire qui modélise l'interaction des conceptions dynamiques. La figure du tétraèdre réduit la modélisation des phénomènes à trois dimensions mais elle permet de donner un poids différent à chaque pôle en situant des interactions entre deux, trois ou quatre processus selon qu'ils s'effacent plus ou moins momentanément. Nous avons dynamisé la figure en ajoutant une quatrième dimension par l'axe vertical qui finalise dans **le temps** ce travail intra personnel chez l'apprenant**.**

Conclusion sur la conceptualisation de la reliance intra personnelle vécue par l'apprenant

L'étude sur la reliance intra personnelle nous a permis de comprendre que dans ce second modèle de formation et d'accompagnement l'apprenant construisait des savoirs professionnels (dans un système de formation constructiviste). Il se concevait, se construisait, se conduisait en tant que professionnel en devenir. Il concevait, construisait du sens sur *sa* formation, sur ses projets, sur les changements dans la conduite de soi. L'accompagnement était ainsi finalisé par la construction de savoirs et la construction de soi en tant que professionnel, par la construction de sens chez la personne.
Dès lors, les formes d'accompagnement s'apparentaient à des moments (des moments-événements pour l'apprenant) qui relèvent, tant chez l'accompagnant que chez l'apprenant, d'un travail d'un autre niveau que celui de la construction des savoirs professionnels. C'est ce que nous tenterons de comprendre dans la partie suivante (II – 4) lorsque que nous nous interrogerons sur la reliance entre ces formes de relation inter personnelles et intra personnelles
Dans ce second modèle d'accompagnement, l'objet de l'accompagnement dans ces moments-événement est bien la personne : ce qu'elle conçoit, ce qu'elle construit, ce qu'elle conduit mais encore plus comment elle se conçoit, comment elle se construit, comment elle se conduit. Et au delà, quel regard elle porte sur elle se concevant, se construisant, se conduisant.

Nous pouvons pour l'instant pressentir que l'accompagnement dans ce second modèle d'accompagnement joue un rôle :
- dans des moments de conception, de construction et de conduite de soi dans l'action professionnelle, et chaque fois que l'accompagnement est centré sur la construction par l'apprenant de savoirs sur soi et sur le sens de ce qu'il apprend,

- dans les moments-événement de construction de sens par la personne sur les transformations professionnelle, existentielle, identitaire de soi, sur ses projets de vie,

- dans les moments-événements de construction de sens sur sa place dans le pilotage de sa formation, c'est-à-dire sa responsabilité et son autonomie dans la construction de formes de soi,

- dans les moments-événements de construction de sens de son engagement en formation professionnelle dans une dynamique de projet personnel ou existentiel. Ce que nous avons appelé le sens du sens du devenir vécu qui travaille la motivation de l'apprenant dans la continuité de son parcours de formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous concevons pour l'instant que ces moments-événement peuvent advenir (émerger, s'actualiser) dans le parcours de formation de façon imprescriptible, aléatoire, et, en tous cas, à certaines conditions que nous ne connaissons pas totalement[312] et en dehors de l'accompagnant. Cependant nous avançons que l'accompagnement de la personne permet d'optimiser leur qualité et leur fréquence.

Si nous tentons à cet instant de concevoir ces moments d'accompagnement qui constituent pour l'apprenant des moments-événement nous dirons que :

- l'accompagnement est susceptible d'actionner, à certaines conditions qui spécifient ce que nous appelons des moments-événement pour l'apprenant, des méta processus qui autorisent chez le sujet une distanciation sur cette genèse de soi dans ses projets. Dans ces moments d'accompagnement, une mise en tension avec un Hors soi projeté est susceptible de permettre un travail de trans-formations cognitives, affectives et conatives.
- ces méta processus de distanciation et d'enracinement agis et vécus, potentialisent chez l'apprenant des processus de conception de soi, de construction de soi, de conduite de soi qui s'actualisent dans des constructions de sens concernant l'apprenant dans ses trans-formations cognitive, affective, conative.

Ce phénomène nous interroge immédiatement sur le cadre de ces formes relationnelles agies intentionnellement, sur les spécificités de la relation et surtout sur les fondements théoriques qui peuvent nous aider à penser cette interaction entre la relation inter personnelle située[313] et le travail intime de l'apprenant dans ces moments-événement.

C'est à cette dernière question que nous allons tenter d'apporter des éléments de réponse et qu'il nous faudra prendre en compte dans la recherche empirique.

4 - La question de la reliance des reliances intra et inter personnelles

Dans la partie sur la reliance inter personnelle, le recours à une approche philosophique (Ricœur (1990), Sartre (1943) et psychosociologique (le courant existentialiste humaniste et le courant interactionnel) de la relation inter personnelle nous a permis de montrer que la relation à soi et à l'autre se trouve au fondement de l'accompagnement. Cette relation d'accompagnement est apparue comme une construction d'*ipséités*. Cette partie constitue pour nous une première étape dans la compréhension de l'accompagnement vécu, notamment par l'apprenant.
Nous avons approfondi notre recherche en nous intéressant, dans une deuxième partie, aux relations intra personnelles chez l'apprenant. En nous adossant aux théories constructivistes de Piaget, nous y avons posé deux méta processus de distanciation / enracinement actionnés par l'apprenant dans des temporalités complexes et notamment dans des moments-événement accompagnés.
Pour essayer maintenant de comprendre la complexité de la reliance des reliances intra et inter personnelles, nous allons nous adosser à la notion de système dynamique et envisager l'apprenant comme un système vivant autopoiétique, en interactions avec un environnement

[312] Cf. les Systèmes Dynamiques Non Linéaires. Nous pourrions dire « par hasard » en référence à Varela
[313] Nous pensons aux entretiens semi directifs centrés sur la personne, à l'accompagnement des projets, aux récits de vie, aux narrations expérientielles, aux évocations des difficultés d'ordre différent, à la supervision.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

auquel l'accompagnant n'est pas étranger. Les principes d'auto organisation, de clôture opérationnelle et de couplage structurel empruntés à F. Valera (1989) pourront nous y aider. De même nous aurons recours à la pensée complexe développée par E. Morin dans les tomes 1 (1977) et 2 (1980) de la Méthode.
Cette partie terminera notre présentation du second modèle d'accompagnement. Comme dans les deux parties précédentes, pour des raisons de clarté de présentation, nous resterons centrés sur l'apprenant. Nous n'ignorons pourtant pas dans notre réflexion ce que vit l'accompagnant. L'approche systémique d'un tiers modèle d'accompagnement, dès la partie suivante, nous permettra d'inscrire logiquement sa présence dans notre travail.

4.1 - Système personne et autopoièse

Nous allons voir à quelles conditions l'apprenant peut être considéré comme système autopoïétique. Rappelons d'abord qu'un système est « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (De Rosnay, 1975). Cette définition rejoint celle de J.-L. Le Moigne (1994) qui met en évidence « cinq concepts communément entendus » qui constituent « une construction suffisamment formalisée d'un système pour être communicable et intelligible ». Un système est donc :

- quelque chose (n'importe quoi, présumé identifiable,)
- qui *dans* quelque chose (environnement)
- *pour* quelque chose (finalité ou projet)
- *fait* quelque chose (activité = fonctionnement)
- *par* quelque chose (structure = forme stable)
- qui *se transforme* dans le temps (évolution)

ou encore :

- un objet *actif*
- et *stable*
- et *évoluant*

} { dans un *environnement* et par rapport à quelque *finalité*

Pour une personne, il s'agit d'un système vivant, nous dirons aussi un système dynamique, L'apprenant peut donc être vu avec Lerbet (1994) **:**

- Comme un système vivant, c'est-à-dire

1. un système *stable* dans sa structure[314], mais non figé : l'apprenant est identifiable dans sa forme, elle est la même dans son identité sociale. Nous pensons à ce que Dubar (2006) nomme son identité pour les autres,
2. un système *actif :* l'apprenant agit, il fait quelque chose ; il s'implique dans sa formation
3. dans un *environnement*, qui peut être ici considéré comme très varié puisqu'il est à la fois physique, biologique, psychologique et social (Ibid., 1994 p. 143)
4. un système *évoluant* : l'apprenant apprend, construit des formes et se transforme dans une diachronie ; ici il s'agit du temps prescrit de l'accompagnement en formation
5. pour des *finalités :* l'apprenant en formation a des projets professionnel, personnel et existentiel que nous avons déjà présentés.

[314] La notion de Structure du système prête à plusieurs conceptions (cf. Lerbet, 1994 p. 16). Nous adoptons le point de vue de J.-L. Le Moigne (1994) de même pour la notion d'organisation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- Comme un système ouvert

Un système ouvert est en relation (nous dirons en interaction) avec son environnement correspondant à un ensemble temporo-spatio-formel d'où émergent des flux d'énergie (Lerbet, 1994). Comme nous le verrons plus bas, l'apprenant, dans sa formation et notamment dans la relation d'accompagnement, entretient des interactions récursives[315] avec son environnement. Un système clos serait au niveau relationnel, un apprenant qui ne communique pas, c'est-à-dire qui n'échange pas avec son environnement et ne reçoit rien de lui, ce qui n'existe pas : on ne peut penser un être humain en dehors de ses relations à autrui qui le constituent comme ipséité (Lerbet-Séréni, 1994)

- Comme un système autopoiétique (ouvert par définition[316]) **qui s'auto-organise** et qui s'auto-produit dans des interactions avec son environnement, bref un système complexe.

Tentons maintenant de comprendre ce nous avons appelé relations intra personnelles chez l'apprenant et qui s'apparente maintenant à un phénomène d'autopoièse. Pour ce faire, nous nous proposons de relier entre elles les notions d'organisation du système, de tension ordre / désordre, de couplage structurel, de stabilité du système, de clôture opérationnelle. Nous nous efforcerons également de relier ces notions à notre problématique de l'accompagnement des méta processus de distanciation / enracinement.

4.2 - Autopoièse et organisation

L'autopoièse désigne la capacité du système à faire preuve d'autonomie, à produire son identité en se re-créant lui même en tant que système. Varela (1989) pose la notion d'autopoièse comme étant « suffisante et nécessaire pour définir l'organisation des êtres vivants ». Pour lui, le système vivant est une machine (un système[317]) qui est définie par son organisation. …c'est paradoxalement un système homéostatique (ou, mieux encore, à relations stables) dont l'invariant fondamental est sa propre organisation, le réseau de relations qui la définit (Varela, 1989).

L'auto-organisation peut donc être comprise comme l'organisation par le sujet lui-même de sa propre organisation, et l'auto-production doit être comprise comme la production par le sujet de la production de lui-même. Les systèmes autopoiétiques[318] spécifient, en permanence, leur propre organisation et se distinguent eux-mêmes de leur environnement[319]. Les systèmes vivants transforment la matière en eux-mêmes de façon que leur organisation soit le produit de leur opération[320]. Dès lors, se pose la question du sens de cette autopoièse : dans quelle direction se fait-elle et quelle en est sa signification. La notion de projets de l'apprenant devrait participer à l'élucidation de cette question. Sauf que la conception des projets, et au-delà, la conception de soi en devenir professionnel, se vit dans le même mouvement. Dit autrement, la complexité de l'autopoièse s'apparente chez l'apprenant à une boucle récursive productrice du sens d'elle-même. Elle constitue, par la « clôture

---

[315] La récursivité n'est pas la rétroaction. Dans la récursivité systémique, s'apparentant au principe de causalité circulaire, le changement concerne le système et pas seulement les processus.

[316] Von Bertalanffy dans Morin, (1977, p. 198)

[317] Les mots système ou machine sont employés indifféremment par les auteurs.

[318] Selon F. Varela (1989, p. 45) : « *Un système autopoiétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau.* ».

[319] Organisation au sens de structure

[320] Cf. Ibidem p.48

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

opérationnelle », un circuit fermé et pourtant producteur de changement dès lors qu'il est relié avec son environnement.
Varela dégage quatre conséquences des systèmes autopoiétiques que nous synthétisons :

- Autonomie : leurs changements sont subordonnés au maintien de leur propre organisation
- Individualité : leur organisation invariante leur permet de conserver une identité indépendante
- Unicité : s'auto produisant, ils définissent eux-mêmes leurs frontières
- Clôture opérationnelle : ni *input* ni *out put* ; « … toute relation qu'on peut trouver entre une série de perturbations et une série de transformations internes appartient au domaine dans lequel la machine est observée et non pas à son organisation » (Ibid. p. 47). Cela nous invite à rester humble dans la recherche de causes extérieures aux transformations du système et qu'adopter le point de vue du couplage par *input* à l'égard d'un système n'exclut pas, en soi, l'étude de l'auto-organisation de ce système. (Ibid. p. 197). Prudence encore dans une recherche d'identification de formes d'accompagnement à des formes de changements chez l'apprenant dès lors « que c'est indépendamment de leur nature que les perturbations sont à même d'engendrer des transformations et des comportements propres » (Ibid. p. 198)

Nous notons que Varela invite indirectement le chercheur-observateur de systèmes vivants à la vigilance et à la prudence dans la corrélation des perturbations extérieures au système et des transformations structurales internes. Morin (1980), quant à lui, s'interroge sur ce que peut être « l'autonomie d'organisation qui produit et que produit l'autonomie d'un être individuel et d'une existence vivante, tout en constituant un processus trans-individuel d'auto-reproduction ». Pour lui, la notion d'autonomie ne peut être abordée indépendamment des autres notions du vivant : notion d'auto-réorganisation, d'auto-production, d'auto-reproduction et enfin, d'auto-référence qui, bien qu'habituellement présentées séparément, s'appellent et s'impliquent mutuellement (Ibid., p. 109-110).

La notion d'auto-organisation s'applique uniquement aux systèmes vivants et intègre les notions importantes d'ordre et de désordre[321] en tant que facteur paradoxal d'organisation du système lui-même. C'est ce que nous allons développer.

4.3 - Organisation, ordre et désordre

L'apprenant, par ses relations à l'environnement, développe son auto organisation, ses potentialités, ses connaissances[322], sa complexité. C'est du désordre que naissent les liaisons qui génèrent de l'organisation (Lerbet, 1994) et « ces interactions sont inconcevables sans désordre, c'est-à-dire sans inégalités, turbulences, agitations, etc., qui provoquent des rencontres » (Morin, 1977)
« Pour qu'il y ait organisation, nous dit Morin (Ibid. p. 51), il faut qu'il y ait interactions : pour qu'il y ait interactions, il faut qu'il y ait rencontres, pour qu'il y ait rencontres il faut qu'il y ait désordre (agitation, turbulence). » De plus, il faut concevoir ces quatre termes reliés dans une boucle *tétralogique* c'est-à-dire comme termes à la fois complémentaires, concurrents et antagonistes (Ibid. p. 56 et 80). Cette relation complexe entre organisation, ordre, désordre et interactions est suffisamment admise pour que nous ne développions pas davantage. Nous renvoyons le lecteur au tome I de la Méthode, Morin lui-même précisant que

[321] Sur ces notions d'ordre, de désordre et d'organisation par le bruit, nous renvoyons le lecteur à H. Atlan, (1979) et à J.-P. Dupuy, (1982)
[322] Au sens de J. Legroux (1981)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'ouvrage est entièrement consacré à l'idée clé d'organisation (Ibid. p. 80). Nous retenons que la production-de-soi par l'apprenant relève bien des organisations récursives, c'est-à-dire d'organisations « qui dans et par le déséquilibre, dans et par l'instabilité, dans et par l'accroissement d'entropie, produisent des états stationnaires, des homéostasies, c'est-à-dire une certaine formes d'équilibre, une certaine forme de stabilité, une forme certaine de constance, une véritable morphostase » (Ibid. p.187)

4.4 - Désordre, stabilité du système et accompagnement

Ces interactions sont donc à considérer comme perturbations, générateurs potentiels d'une dynamique de changement à condition que le système personne soit paradoxalement suffisamment stable. Cette notion de stabilité ou de cohérence d'un système relève d'un principe d'homéostasie propre aux « systèmes qui maintiennent certains de leurs paramètres soit immobiles, soit légèrement flexibles à l'intérieur d'un intervalle restreint de valeurs » (Morin, 1977). Les événements et ces perturbations que l'apprenant a à gérer sont de natures multiples. Ils relèvent de dissonances affective, cognitive, conative.
La personne adulte en formation peut rencontrer des difficultés personnelles d'ordre privé mais aussi d'ordre existentiel dans ses projets. Les adultes en reprise d'étude pour cause de reconversion par exemple, connaissent des moments de doute, de perte de confiance en elles. Les conflits cognitifs vécus illustrent par exemple ces moments de perturbations qui appellent l'assimilation de nouveaux savoirs et l'accommodation par construction de nouveaux schèmes. Par ailleurs, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés d'adaptation au principe constructiviste de la formation. Le système personne apprenant doit donc en permanence s'auto organiser pour gérer ces difficultés, créer ou redonner du sens.

4.5 - Accompagnement et couplage structurel

Nous avançons dans notre recherche en compréhension sur la place l'accompagnement dans la production-de-soi par l'apprenant : d'une part l'accompagnant est susceptible d'agir intentionnellement pour maintenir la stabilité du système personne apprenant (écoute, réconfort, réassurance, …) et d'autre part il cherche à produire des formes interactionnelles (du désordre, du bruit) de nature à perturber le système personne apprenant, ou tout au moins à provoquer chez lui la nécessité d'un couplage structurel et d'une réorganisation par clôture opérationnelle.
Nous n'ignorons pas que nombre de perturbations viennent d'autres sources : des situations vécues par l'apprenant dans sa vie d'apprenant en formation professionnelle (école et entreprise) ou dans sa vie personnelle, mais qui viennent aussi de lui-même, c'est-à-dire du système lui-même (Varela, 1989 p. 63)
Varela ajoute que « dans le comportement des systèmes autopoïétiques, il est impossible de distinguer ces deux sources et elles se nouent en une unique ontogenèse ».
Retenons pour l'instant ce deuxième volet du rôle de l'accompagnant, c'est-à-dire sa place dans le couplage structurel de l'apprenant. « Les interactions continues d'un système structurellement plastique au sein d'un environnement, sources de perturbations récurrentes, produiront une sélection continue au sein des structures possibles du système. Cette structure déterminera, d'une part, l'état du système et le domaine des perturbations permises, d'autre part elle lui permettra d fonctionner, sans se désintégrer, au sein de cet environnement. Nous nommons ce processus le couplage structurel. » (Ibid. p. 64)

Varela va plus loin en montrant l'impossibilité pour un observateur d'avoir accès à ce processus de couplage structurel entre le système et son environnement et d'en établir une

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

description logique. On ne peut même pas poser une différence de représentation de l'environnement entre l'observateur et l'apprenant, Varela avance que le système personne [apprenant] n'a pas besoin de représentions de l'environnement pour réaliser un couplage structurel. Notre position de chercheur est du même coup limitée au constat d'un couplage structurel potentiellement possible entre l'apprenant et l'accompagnant, considéré comme inclus dans l'environnement.
Cette réflexion nous renvoie en quelque sorte à la limite de notre recherche sur ce que vit l'apprenant dans l'accompagnement. Pour autant, la thèse de Varela sur la clôture opérationnelle devrait nous faire progresser dans la conception de l'autopoièse du système personne apprenant.

4.6 - Couplage structurel, clôture opérationnelle et distanciation / enracinement

Pour ce qui est de la relation entre clôture opérationnelle et distanciation / enracinement, nous nous autorisons à reprendre la définition de la clôture opérationnelle que propose Varela (1989, p. 86) : « *Un système autonome* (…) *est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus :*
a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes », ce qui est le cas pour les processus Se concevoir, Se construite et Se conduire. De même, les méta processus de distanciation / enracinement dépendent récursivement l'un de l'autre dès lors qu'ils contribuent, chez l'apprenant, à la même finalité de construction de sens.
« b) et constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent ». Les processus sont ici singuliers et constitutifs de chaque apprenant différemment. Les sens construits par chaque apprenant participent d'un phénomène de construction existentielle unique procédant de son engagement dans un parcours de formation professionnelle. Deux systèmes autopoïétiques, par ailleurs équivalents (deux apprenants), peuvent avoir des ontogénèses différentes. (Ibid. p. 63)

Nous le voyons, avec la clôture opérationnelle, l'idée d'autonomie fait référence à un système à forte détermination interne. (Ibid. p. 192). Pour autant cela ne signifie pas que le système ne soit pas en interaction avec son environnement.

Par un principe de couplage structurel, « les interactions continues d'un système structurellement plastique [un système vivant, par exemple un apprenant] au sein d'un environnement, source de perturbations récurrentes, produiront une sélection continue au sein des structures possibles du système. » Mais « les transformations qu'un système autopoïétique peut subir pour compenser les déformations qui proviennent de ses interactions avec son environnement **sont déterminées par son organisation** [celle de l'apprenant dans notre cas]» (Ibid. p. 63).
Ainsi, les transformations internes sont le fil conducteur qui nous permet de comprendre la dynamique du système.
« L'autonomie est liée à une attitude qui consiste à définir un système par sa cohérence interne, afin de rendre compte de son identité et de l'histoire de son couplage » (Ibid. p. 193).
En même temps, la reconnaissance du couplage structurel dans la clôture opérationnelle garantit que l'autonomie du système ne soit pas enfermement et repliement. (Lerbet-Séréni, 1994 p. 74)

Dans ces conditions, les concepts varéliens de couplage structurel et de clôture opérationnelle constituent pour nous une théorie de l'accompagnement dans ce second

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modèle. Elles exhibent la primauté de l'organisation interne de l'apprenant sans exclure le rôle de l'environnement.
Les processus de construction de sens (que ce soit par conception, construction, conduite de Soi par l'apprenant, et/ou par les méta processus de distanciation / enracinement sur ces trois mêmes processus) relèvent bien de l'autonomie de l'apprenant.
L'accompagnement, si l'on considère qu'il y joue un rôle, agit comme un élément (relationnel, affectif, cognitif) de l'environnement, perçu par l'apprenant comme une perturbation ou un adjuvant, et susceptible à ce titre de créer de l'ordre et/ou du désordre, en l'occurrence la participation à une construction de sens, que nous pouvons concevoir comme une forme d'auto-ré-organisation du système apprenant.[323]

4.7 - Autonomie, allonomie et accompagnement

Dès la préface de son ouvrage *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Varela (1989) définit l'autonomie par opposition à l'allonomie. «L'autonomie représente la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur » alors que « l'allonomie [ce que Varela appelle « la commande »], représente « la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur » (Ibid., p. 7). « La commande, qui est l'envers conceptuel de l'autonomie, peut certainement être vue comme un concept exact ; il n'en va pas de même pour l'autonomie » (Ibid., p. 21). Pour Varela : « tout système autonome est opérationnellement clos » (Ibid., p. 89).
Nous l'avons vu, une des finalités du second modèle d'accompagnement est l'autonomie de l'apprenant dans *sa* formation et son autonomie professionnelle. Si nous considérons que cette autonomie se construit progressivement, nous devons accepter l'idée que le système apprenant manifeste une clôture opérationnelle en évolution que l'on perçoit de l'extérieur par un état de plus en plus stable du système [son identité par exemple] et une auto organisation de plus en plus active. Toutes les transformations et tous les changements qu'il peut subir sont [alors] subordonnés à la conservation de son identité (Ibid., p. 90)
La clôture opérationnelle renvoie alors à une autoréférence dans le sens où processus et produits se spécifient mutuellement. La boucle récursive interne au système, « où les opérateurs (les processus) sont au même niveau que les opérations (les résultats) : les produits jouent un rôle opératoire dans les processus qui les produisent » (Ibid., p. 234), exhibe ainsi l'autonomie du système[324].
Rappelons que l'autonomie du système-personne ne signifie pas système fermé et repliement sur soi-même : le couplage structurel garantit que l'apprenant reste un système ouvert sur son environnement. Il nous semble que la relation d'accompagnement, incluse dans l'environnement, peut jouer un rôle dans le maintien d'un certain niveau de stabilité du système, qui ne soit pas pour autant rigidité et fermeture (Lerbet-Séréni, 1994) ; mais comment ?

---

[323] Mais les tensions entre le système et son environnement sont complexes, comme le sont dans la pensée complexe ce qui se joue aux limites entre « sujet » et « objet », « intérieur » et « extérieur « , « personne » et « environnement »., c'est-à-dire dans l'entre-deux d'où émerge la possibilité d'une organisation cf. Y. Barel (1993) et J.-P. Dupuy (1999)
[324] Il ne faut pas confondre le principe de « clôture opérationnelle » Varela, (1989) avec la notion de fermeture du système au sens d'E. Morin, (1991). La conception de « système ouvert » est tout à fait compatible avec le principe de « clôture opérationnelle ».

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

A ce niveau nous pouvons évoquer avec Morin (1977) la capacité d'un système personne à s'*auto-éco-ré-organiser* c'est-à-dire à potentialiser et à actualiser des formes de soi (Lupasco, 1986).
Nous pensons que les temporalités de couplage des processus distanciation sur l'en-soi / enracinement dans l'en-soi légitiment l'organisation de formes d'accompagnement individuelles ou collectives de l'apprenant. Ces formes organisées d'accompagnement constituent les contextes possibles de l'émergence d'une *auto organisation*. Elles agissent en effet comme des processeurs générateurs potentiels *d'une auto organisation* intimement vécue par chaque apprenant. Elles sont susceptibles d'actionner les méta processus de distanciation sur l'en-soi et d'enracinement dans l'en-soi.
Nous avançons que ces méta processus sont potentiellement actionnables chez l'humain. Cette axiomatique s'apparente également au principe rogérien de la croyance inconditionnelle de la possibilité chez l'autre de progresser et particulièrement chez l'humain adulte en projet d'un devenir professionnel (le Hors Soi visé).
Ainsi, dans ce second modèle, les formes d'accompagnement visent **l'émergence d'une auto organisation intime au sujet**, une auto organisation dont celui-ci devient progressivement l**'auteur**.
Il nous sera alors permis d'envisager une autodirection progressive de l'accompagnement dès lors que l'apprenant peut actionner lui-même cette fonction et ainsi agir d'autres processus plus intimes qui l'amènent à construire le sens de *sa* formation et de *son* propre parcours.

4.8 - Transformation, autorégulation et accompagnement

L'approche systémique proposée par Lerbet (1993) nous ouvre une autre piste de compréhension de la reliance des reliances intra personnelle et inter personnelle. Elle nous est précieuse en tant qu'elle rejoint les théories piagétiennes que nous avons déjà présentées ainsi que notre modèle en construction des moments événements qui agitent les méta processus de distanciation et d'enracinement.

Lerbet montre comment, pour assurer son évolution et sa survie, un système combine nécessairement des phases de transformation et des phases d'autorégulation. En établissant une corrélation avec les travaux de Piaget (1968) Lerbet montre que par des processus d'autorégulations dominants positifs ou négatifs le système s'organise pour réguler les rétromettances (retour) négatives ou positives afin de s'adapter (assimilation) et d'apprendre (équilibration majorante et accommodation). Les rétromettances positives produisent des changements de formes et des équilibrations majorantes ou minorantes. Avec les rétromettances négatives l'équilibration est stabilisante, les régulations produisent une morphostase (Morin 1977 p. 187), le système ne change pas.
Cette approche nous montre à quel point les interactions du système avec son environnement sont importantes pour agir sur les processus d'autorégulation, et notamment dans le processus apprendre pour ce qui nous concerne. Par exemple, trop d'environnement, que nous pouvons illustrer par une présence trop forte de l'accompagnant ou un mode de formation de type transmissif conduit le système « à savoir se frustrer pour éviter cet excès ». Au contraire, un « manque » d'environnement, comme par exemple dans un dispositif d'accompagnement de type constructiviste où l'accompagnement agit les principes de retenue et de distance, conduit le système à « faire preuve d'astuces, à assumer ce manque, en trouvant des stratégies nouvelle : en apprenant » (Lerbet, 1993 p. 45)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

C'est dire qu'un dispositif d'accompagnement qui a pour finalité l'autonomie de l'apprenant dans *sa* formation et dans sa pratique professionnelle relève de constructions auto-co-éco-organisées.
En tant que tel, cet accompagnement vise à créer des conditions pour que l'apprenant puisse effectivement ***se*** construire. Nous avançons que ces conditions relèvent, comme nous l'avons vu, à la fois d'une attention à contribuer à la stabilité du système personne apprenant **et** à créer le bruit et les perturbations susceptibles de favoriser chez lui la complexification de sa structure cognitive (Hadji1992, p. 151), mais nous ajoutons aussi affective, voire existentielle.

Il conviendra de mettre en tension ces conclusions théoriques avec les recherches empiriques concernant les formes d'accompagnement que nous avons observées, et notre analyse des témoignages recueillis. Ces formes d'accompagnement, dont nous avons déjà évoqué certaines spécificités[325], seront considérées dans leur complexité, dès lors que nous pourrons considérer la dimension systémique abordée de façon théorique dans cette partie. Nous verrons alors que la conception de ces formes habilite un haut niveau de complexité.
Dans la conception de la reliance des reliances intra et inter personnelle propre à ce second modèle d'accompagnement, nous sommes vigilants à ne pas confondre les niveaux d'organisation : la logique d'organisation propre de l'apprenant, celle de l'accompagnant et celle de l'organisation de la relation inter personnelle, que nous n'avons pas encore posée comme un système dynamique.[326]

Il reste enfin que l'idée d'une autonomie en formation pour construire son autonomie en formation … pose un problème pour le moins paradoxal. Aussi après avoir intégré la récursivité de l'auto organisation de l'autonomie chez l'apprenant, il nous faut envisager avec Varela (1989, p 223) « une voie moyenne » disons une voie pragmatique entre autonomie et allonomie dans la conception de l'accompagnement en formation professionnelle.
Nous adhérons à cette notion de voie moyenne avancée par Varela pour aborder la conception d'un tiers modèle d'accompagnement complexe entre conception hétéronome et conception autonome de l'accompagnement par des acteurs (considéré comme des systèmes personnes) en interactions systémiques mais aussi en interactions chacun, avec leur propre environnement.
Nous pressentons que cette voie moyenne, plus pragmatique, nous amènera à complexifier davantage encore notre modèle. Elle devrait nous permettre ensuite d'aborder le versant empirique de notre recherche dans la partie IV

Finalement, dans cette partie sur la reliance des reliances et sur l'approche de l'apprenant comme un système dynamique, nous avons fait le choix théorique de concevoir l'apprenant comme un système vivant. L'approche systémique nous a permis d'appréhender l'apprenant inscrit dans une auto-éco-ré-organisation. Nous avons ainsi pu théoriser la complexité de la reliance des reliances intra et inter personnelles vécue par l'apprenant.

---

[325] Nous essayons de comprendre, dans le cadre du second modèle d'accompagnement, comment l'accompagnant et d'une façon plus générale l'accompagnement peut jouer un rôle dans les moments événements de distanciation et d'enracinement. La réponse tourne autour de la spécificité de la relation et de la qualité de celle-ci. Sans doute aussi faut-il évoquer des formes relationnelles duales ou collectives, susceptibles de créer les conditions d'une parole réflexive, des formes d'accompagnement qui s'apparentent peut-être à l'entretien d'aide rogérien et/ou à l'analyse existentielle (cf. Binswanger dans Pineau, 1998, ch. 10),
[326] Ce sera l'objet du chapitre suivant qui pose l'existence d'un tiers modèle d'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous retiendrons que les événements ou perturbations que le système a à gérer, et à partir desquels il est amené en permanence à s'auto organiser, sont facteurs de changements et de dynamiques, à condition qu'ils se réalisent dans une certaine stabilité qui ne soit pas pour autant rigidité et fermeture.
Les perturbations (le bruit) exogènes et endogènes au système- personne apprenant sont sources de désordre générateur potentiel de ré-organisation à condition que la personne soit capable de méta communiquer avec elle-même, c'est-à-dire qu'elle puisse dialoguer avec soi-même comme un autre (Ricœur, 1990) c'est-à-dire dès lors que le sujet est objet de soi-même (Morin, 1980 p. 175). Nous pensons aussi dans ce travail d'auto-ré-organisation aux changements de niveau 2 (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1975), c'est-à-dire ceux qui concernent l'ensemble du système d'accompagnement lui-même.
Cette conception de l'auto organisation par le bruit, mais aussi à la condition d'une certaine stabilité du système, nous ouvre une heuristique pour comprendre la complexité de la place de l'accompagnement dans la transformation de l'apprenant.
Nous retiendrons aussi le rôle des paradoxes internes et externes comme conditions de la capacité à s'auto organiser pour l'apprenant dans la mesure où ils constituent le potentiel dynamique du système.

L'approche systémique et l'approche par la complexité se conjuguent donc et nous autorisent à complexifier notre modèle de l'accompagnement dans ce second modèle. Nous pouvons finalement avancer que :

1. La reliance des reliances intra et inter personnelles autorise des trans-formations de l'apprenant dans un couplage structurel avec l'environnement. L'accompagnant peut agir cet environnement et créer des situations (des formes d'accompagnement) susceptibles de favoriser ce couplage structurel.

2. Le travail d'auto organisation de soi et de construction de sens se conjuguent de façon complexe (récursive, aléatoire, par potentialisation/actualisation de soi) chez l'apprenant dans des temporalités complexes. L'accompagnant y contribue en proposant des formes d'accompagnement perturbantes génératrices de « bruit » et créatrice du « désordre » indispensable au travail d'auto organisation. Ces formes d'accompagnement habilitent parfois chez l'apprenant ce que nous avons appelé des moments événements.

3. L'apprenant est conçu comme un système opérationnellement clos dès lors que *son organisation est bien caractérisée par des processus a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes* (les processus ***se*** concevoir, ***se*** construire, ***se*** conduire en soi, reliés récursivement, dynamisés par des méta processus de distanciation / enracinement, génèrent des changements de formes de soi cognitive, affective, conative qui génèrent les processus ***se*** concevoir, ***se*** …)
   et b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent ». (« L'unité » créée s'apparente ici à l'émergence, l'énaction selon Varela, à la fois d'un professionnel en devenir, progressivement autonome et aussi d'un apprenant progressivement autonome dans ***sa*** propre formation. Il devient donc « le lieu-unité » d'une autopoièse.

4. La nécessaire stabilité du système apprenant est favorisée dès lors que les conditions d'expression et d'écoute du sujet dans la relation inter personnelle sont réunies.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'accompagnement centré sur la personne dans ce qu'elle vit et ressent peut y contribuer.

L'approche par la complexité nous amène finalement à concevoir l'apprenant comme un système dynamique non linéaire (Sève, 2002) interagissant avec un environnement dont l'accompagnant est un acteur privilégié. Dans ce sens, la relation inter personnelle dans l'accompagnement est donc pressentie comme contributive des possibilités de changements[327] et comme recours pour le maintien d'une certaine stabilité affective, cognitive et conative du système personne apprenant.

III - Conclusion du chapitre II :

Dans ce chapitre, notre souci constant a été de chercher à présenter ce second modèle d'accompagnement en montrant comment les finalités mises en exergue et les valeurs prônées pouvaient être mises en tension avec des modèles théoriques concernant les relations inter personnelles, les relations intra personnelles et la reliance des deux.
Les finalités qui dynamisent l'accompagnement dans ce second modèle relèvent de :
- l'autonomisation de l'apprenant dans la conception, construction, conduite de ses propres projets ,
- l'autonomisation de l'apprenant dans la conception, construction, conduite de sa propre formation,
- l'autonomisation de l'apprenant dans la conception, construction, conduite de soi dans son devenir professionnel.
Dans ce cadre téléologique, l'accompagnement répond à des principes de responsabilité, de doute, de retenue, pour l'accompagnant :

- Responsabilité de la responsabilité de l'apprenant dès lors qu'il s'agit d'accompagner l'apprenant dans un système de formation constructiviste qui nécessite d'être conscient à tous moments de la difficulté pour l'apprenant de vivre l'apprentissage de l'autonomie. Situation souvent angoissante, déstabilisante, au total périlleuse pour l'apprenant. Etre rendu responsable de soi, requiert un accompagnement centré sur la personne. Responsabilité importante à assumer pour que l'invitation à la construction de l'autonomie ne devienne pas contre-productive et génératrice d'exclusion par de l'injonction à l'autonomie.

- Cette responsabilité ainsi conçue appelle assez logiquement le doute chez l'accompagnant quant à la légitimité de son accompagnement. La complexité que nous avons rencontrée à différents niveaux souligne l'incertitude dans laquelle l'accompagnant se situe vis-à-vis de la connaissance qu'il a de la situation, de ce que vit l'apprenant, de ce qu'il convient de faire ou de dire, etc. Le doute accompagne indissociablement la responsabilité dès lors qu'elle est conscientisée.[328]
- Retenue afin de laisser l'apprenant construire son autonomie ; laisser de la place, savoir agir, avec réflexion plutôt que réagir, savoir définir la distance et la posture qui conviennent dans la relation paradoxale d'accompagnement à l'autonomie.

---

[327] Au sens d'une auto-ré-organisation de soi et d'une auto-organisation progressive de son accompagnement

[328] « Le doute pour soi qui permet à toute raison de se raisonner, de se penser, de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s). […] et le doute pour l'autre « créer autour de l'autre suffisamment de désordre pour qu'il hésite, abandonne ses assurances et certitudes et accueille en lui le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre destin» (Beauvais, 2004a)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons retrouvé ces principes dans les théories convoquées pour comprendre les relations inter personnelles d'accompagnement. Nous pensons à l'approche philosophique qui invite à la conception d'ipséités (Ricoeur, 1990) ou à la responsabilité de soi dans son libre arbitre (Sartre, 1943), à la psychologie existentialiste humaniste fondée sur les concepts de congruence ou d'authenticité, d'empathie, de reconnaissance inconditionnelle de l'autre, (Rogers, 1967), aux théories interactionnelles qui nous ont permis de prendre conscience des aspects psycho sociaux des **interactions sociales entendues comme** mise en présence concrète de deux personnes qui vont développer entre-elles une succession d'échanges. Nous avons vu par exemple que les relations révélaient des facteurs cognitifs mais aussi émotionnels importants.
Sans avoir développé ici[329]cette dimension, nous savons que les interactions dans ce second modèle supposent un climat relationnel fait de confiance réciproque et de respect, soulignant par là ce que nous avons appelé la centration de l'accompagnement sur la personne et sur ce que vit l'apprenant. Par ailleurs, nous avons adossé notre conception de la relation inter personnelle aux théories de la communication avancées par l'école de Palo Alto (Marc, 2004) et essentiellement aux travaux de G. Bateson (1977) et de P. Watzlawick (1988)

Pour élever le niveau d'intelligibilité de ce second modèle, nous avons voulu comprendre les relations intra personnelles qui travaillaient l'apprenant dans son parcours de formation. Il nous a été possible d'exhiber trois processus autoréflexifs et récursifs : *se* concevoir, *se* construire, *se* conduire. Ces processus sont dynamisés, dans des temporalités complexes chez l'apprenant et notamment dans des moments-événements dans lesquels l'accompagnant semble jouer un rôle dès lors qu'il se centre sur la personne dans ses dimensions existentielle et identitaire, dans ses projets de vie, c'est-à-dire qu'il finalise sa présence sur la construction de sens chez l'apprenant :

1. le sens de ce qu'il apprend,
2. le sens de sa responsabilité et de son autonomie progressive dans le pilotage de ***sa*** formation qui nécessite la compréhension du cadre constructiviste de la formation
3. le sens de *sa* formation dans ses projets,
4. le sens de son engagement dans ses projets : conscience de son engagement se re-construisant,
5. le sens de soi en changement : la conscience du devenir identitaire.

Ces moments-événement habilitent également chez l'apprenant une réorganisation cognitive et une restructuration de formes de soi d'ordre conatif (motivation, engagement, sens construit) et affectif (confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle).
Si nous tentons à cet instant de concevoir ces moments d'accompagnement qui constituent pour l'apprenant des moments-événement nous dirons que :

- L'accompagnement est susceptible d'actionner, à certaines conditions qui spécifient ce que nous appelons des moments-événement pour l'apprenant, des méta processus qui autorisent chez le sujet une distanciation sur la genèse de soi dans ses projets. Dans ces moments d'accompagnement, une mise en tension avec un Hors soi projeté est susceptible de permettre un travail de trans-formations cognitives, affectives et conatives.
- Ces processus de distanciation et d'enracinement agis et vécus, potentialisent chez l'apprenant des processus de conception de soi, de construction de soi, de conduite de

[329] Nous renvoyons le lecteur à la partie I sur l'accompagnement en général.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

soi qui s'actualisent dans des constructions de sens concernant l'apprenant dans ses trans-formations cognitive, affective et conative

Pour finir, il apparait que l'approche par la complexité nous a permis de concevoir l'apprenant comme un système dynamique non linéaire (Sève, 2005) travaillé par des phénomènes de reliances internes et de couplage ou de reliance avec un environnement auquel l'accompagnant n'est pas étranger.
Cette non linéarité du système personne apprenant se traduit par l'impossibilité pour nous d'établir des liens de proportionnalité et d'additivité entre accompagnement (relation inter personnelle) et effets (changements chez l'apprenant). Nous ne disons pas qu'il n'y en a pas, au contraire, mais nous ne savons pas établir de façon linéaire des relations de cause à effets certaines, c'est-à-dire prévisibles, prescriptibles, déterministes entre des formes d'accompagnement et des effets attendus.[330]

Nous estimons pouvoir conclure sur les deux modèles théoriques d'accompagnement avant de passer à un tiers modèle théorique de l'accompagnement

Nous avons donc distingué deux modèles d'accompagnement purement théoriques: un modèle d'accompagnement exclusivement finalisé sur le métier à apprendre, et un modèle humaniste et constructiviste finalisé sur l'accompagnement de la personne dans la conception, la construction et la conduite de son projet professionnel.

Un premier modèle d'accompagnement

Dans une conception académique de la formation professionnelle, l'accompagnement est pensé comme un moyen d'optimiser le processus de formation à l'œuvre tel qu'il est conçu dans le modèle « enseigner ». Mais comment ?
Il s'agit de passer d'un enseignement collectif à un enseignement individuel : même si le discours explicatif est le même (toujours centré sur le contenu à savoir), la relation pédagogique n'est malgré tout plus la même. C'est ce qui se passe en entreprise lorsque le tuteur montre et explique, c'est-à-dire d'une certaine façon « joue au formateur ». Il s'agit encore d'individualiser la formation, de négocier le déroulement du processus individuel de formation, de répondre aux demandes et aux besoins individuels, de s'adapter au rythme et au style d'apprentissage, etc. Il s'agit enfin d'assurer un suivi personnalisé (notamment lors de la période de formation en entreprise)

En fait, nous avançons que dans cette conception classique de l'accompagnement, il s'agit de faire du même mais autrement. Expliquons nous : « du même » parce que le cadre épistémologique de la formation ne change pas. Il est toujours finalisé sur un savoir prescrit et programmé à s'approprier par l'apprenant, dans un principe général d'enseignement et dans un rapport au savoir peu autonomisant. L'apprenant n'est pas le pilote de sa formation. En revanche, ce qui peut éventuellement changer avec cette forme d'accompagnement, c'est la relation de l'apprenant au processus d'apprentissage, notamment dans la prise en compte de sa singularité par le traitement des difficultés personnelles rencontrées, la possibilité d'une aide individuelle, la confrontation organisée avec d'autres apprenants, la qualité de la relation interpersonnelle, etc.

[330] Cette conception sera mise en délibération dans la partie IV lors de la rencontre avec des conceptions positivistes de la communication inter personnelle affichées par les accompagnants interrogés s'inscrivant dans le premier modèle d'accompagnement, modèle de la « commande » Varela (1989)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En définitive, l'accompagnement est ici pensé plus ou moins confusément comme un moyen possible d'améliorer la qualité de la formation professionnelle. S'il n'est pas considéré comme primordial dans le dispositif de formation, on reconnaît qu'il ne peut qu'améliorer les choses. Il peut donc être utile mais en aucun cas il n'est conçu comme essentiel dans le dispositif de formation

Un second modèle d'accompagnement

Dans une conception élargie, appelons que dans une approche constructiviste et socioconstructiviste de la formation, l'accompagnement est pensé comme une fonction hautement indispensable à l'apprenant dans sa formation. Il s'inscrit dans une finalité autonomisante de l'apprenant dans le déroulement de ***sa*** propre formation.
Dès lors que nous inscrivons l'accompagnement dans une conception constructiviste et humaniste de la formation professionnelle, c'est-à-dire que nous concevons un accompagnement relevant des principes et valeurs précédemment posés (il est finalisé sur la personne en devenir et pas seulement sur le métier à apprendre[331]), les axes de réflexion et de recherche porteront surtout sur la tension entre pragmatique et éthique de l'accompagnement: place et formes de l'accompagnement dans un processus de formation privilégiant l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant dans ***sa*** formation professionnelle et dans la conception et la conduite de ses projets professionnel, personnel et existentiel intriqués.

Pous illustrer la dialogique existant entre ces deux modèles nous proposons un tableau synthétique qui met en vis-à-vis certains éléments spécifiques. Nous enjoignons le lecteur à ne pas y voir une représentation du réel. Il s'agit de deux modèles d'accompagnement théoriques que l'on peut penser séparément (ce que nous faisons ici) mais qui s'enchevêtrent, c'est-à-dire qui se vivent, de façon bien plus complexe par les acteurs de terrain.
Dit autrement, ces deux modèles ont vocation à se conjoindre pour camper un tiers modèle d'accompagnement conçu, agi et vécu, différent pour chaque dispositif d'accompagnement et pour chaque apprenant. Ce tiers-modèle est plus ou moins stable dans sa programmation.[332]
En revanche, nous verrons qu'il est de nature plus complexe au niveau de la conception-action des principes qui le gouvernent ainsi qu'au niveau du vécu de l'accompagnement par l'apprenant et par l'accompagnant, ces deux niveaux relevant en effet de la complexité du vivant.

[331] C'est la différence que nous posons entre formation professionnelle (apprendre un métier ; processus de métiérisation, appropriation de savoirs professionnels) et professionnalisation de la personne (construction de savoirs personnels d'un autre ordre que ceux relevant du référentiels de compétences)
[332] Stable dans sa conception, c'est-à-dire les principes épistémologiques et théoriques qui président à sa conception et stable dans sa construction, c'est-à-dire dans les formes d'accompagnement programmées

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

	Premier Modèle d'accompagnement positiviste	Second Modèle d'accompagnement socioconstructiviste
Le paradigme	Rationalité du monde des procédures professionnelles à appliquer. Accompagnement fondé sur la reproduction du modèle et centré sur le métier et le respect des normes.	Complexité du monde des Processus vécus. Accompagnement centré sur la personne, sur le ressenti, le sens construit, le vécu de la personne se (re-)concevant → se (re-)construisant
Les accompagnants	Des tuteurs d'entreprise, des maîtres d'apprentissage, des référents de terrains. C'est la mission du formateur terrain ou du tuteur professionnel dans un processus classique de formation.	Des tuteurs école, des tuteurs universitaires, ou autres. C'est aussi principalement le travail d'un référent école ou d'un superviseur.
La finalité de l'accompagnement	l'appropriation de savoirs professionnels et la construction de compétences	La construction de l'identité professionnelle, de l'image de soi, de la confiance en soi, du sentiment d'efficacité personnelle, de l'autonomie personnelle et professionnelle. Accompagnement de la personne dans son devenir. Accompagnement de la médiation de soi à soi
Les processus activés	Activation des processus cognitifs de décentration, de distanciation et de réflexion sur l'action professionnelle vécue.	Activation des processus plus intimes, plus enfouis de regard sur soi, de conception – construction – conduite de soi.
L'organisation de l'accompagnement	Une organisation-structure qui fige l'organisation de l'accompagnement	Une organisation systémique dynamique et émergente. Reliance dynamique entre la relation inter et la relation intra personnelle
	Accompagnant Soi professionnel action	Apprenant Accompagnant
Les moyens	Actions professionnelles prescrites, conseils donnés, transmission, monstration, analyse de pratique, évaluation formative, métacognition cognitive	Démarche de projet ; mission professionnelle co-construite, ; recherches personnelles ; métacognition cognitive, affective et cognitive ; évaluation formatrice, ; entretien d'activation des processus de prise de conscience sur soi et des processus d'intériorisation et d'enracinement des transformations de l'en-soi
La relation	Autorité du modèle dans une relation asymétrique	Relation duale de personnes. Congruence, authenticité, complicité, connivence, éthique dans la relation
Transformation visée	Transformation cognitive	Transformation identitaire et existentielle
Principe de formation	Allopoïèse	Autopoïèse

Figure 18 : Essai de modélisation des processus en interaction

Le tiers-modèle s'apparente à un méta modèle qui conjoint et englobe les deux modèles d'accompagnement que nous venons de modéliser. Il évolue entre deux positions extrêmes (en pointillés) correspondant chacune à un modèle exclusif. Intéressons-nous maintenant à ce tiers-modèle émergent.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre III
Un tiers-modèle d'accompagnement : la logique du tiers-inclus

Nous avons constaté que la conception, les valeurs et les finalités qui président à chaque modèle sont d'ordres différents dans les deux modèles d'accompagnement. La conception systémique de l'apprenant nous a permis de comprendre comment celui-ci était capable de générer ses changements intra personnels par autopoièse. Nous avons constaté la place de l'accompagnement dans son environnement. Nous envisageons maintenant l'existence d'un tiers modèle d'accompagnement, tiers inclus dans la tension dialogique entre les deux modèles précédemment exposés. Nous voulons considérer la capacité de ce tiers modèle d'accompagnement à se développer, à s'auto-organiser, à générer ses propres changements, bref à se complexifier en tant que système d'accompagnement.
Nous justifierons d'abord la présence d'un tiers modèle d'accompagnement. Puis nous aurons recours à la modélisation systémique aux fins d'exhiber l'intelligibilité de ce tiers modèle. Il nous sera enfin permis de camper l'émergence de la Fonction Accompagnement dans la relation des acteurs. Rappelons que la modélisation de ce tiers modèle s'adosse à des travaux de recherches théoriques t à nos expériences de praticien-chercheur[333]. Nous mettrons ce modèle théorique à l'épreuve des recherches qualitatives de terrain dans la partie IV.

.Revenons donc au tiers modèle d'accompagnement en formation professionnelle.

I - Pourquoi un tiers modèle ?

Nous pensons que dans l'accompagnement, toutes les postures et toutes les formes sont potentiellement nécessaires, celles du premier modèle et celles du second modèle :

- parce que selon la singularité des apprenants et selon la variété des situations vécues dans le temps du parcours de formation, les formes d'accompagnement qui «conviennent» relèvent d'une palette de postures différentes (cf. partie I).
- parce que l'accompagnement s'inscrit d'une part dans le cadre particulier de la formation professionnelle dont les enjeux sociaux et personnels résident dans **la réussite** de l'apprenant dans la formation. Cette réussite correspond par exemple à l'attribution d'un diplôme ou d'un CQP[334], reconnaissance des compétences construites par une procédure d'évaluation exogène, hétéronome, et sociale.
- parce que l'accompagnement s'inscrit d'autre part dans des finalités dont l'évaluation endogène correspond à la prise de conscience par l'apprenant d'une construction identitaire personnelle, d'un développement personnel, c'est-à-dire de la

[333] Nous renvoyons le lecteur à notre réflexion sur nos postures dans la recherche dans la partie introductive de la thèse
[334] Certificat de Qualification Professionnelle délivré par la branche professionnelle

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

construction de formes de soi qui dépassent ou qui sont d'un autre ordre que celui des savoirs professionnels construits.

Les formes et les postures d'accompagnement doivent ainsi pouvoir répondre à des visées antagonistes :

- dépendance (être formé) /autonomie dans ***sa*** formation (***se*** former),
- adaptation à un poste / réalisation de soi,
- identité pour les autres / identité pour soi,
- réflexion sur l'action / réflexion sur soi,
- appropriation de savoirs / construction de sens.

Pour ces raisons, nous avançons que le tiers modèle d'accompagnement, s'inscrit dans un « entre deux » en tension entre des modèles antagonistes. Il ne faudrait pas chercher à réduire cette tension mais, au contraire, il faut maintenir les deux modèles antagonistes ensemble, mais pas dans la confusion (Fustier, 2007); ils doivent rester différenciés pour l'accompagnant dans les formes qu'il conçoit et qu'il conduit et dans les postures qu'il incarne. Cela est possible dès lors que nous considérons que ces deux niveaux d'accompagnement sont liés de façon antagoniste et/mais s'expriment à des niveaux différents. En effet, dans le tiers modèle, l'accompagnant maintient ensemble une finalité de construction de savoirs professionnels validés de façon exogène dans le cadre d'une formation professionnelle et une finalité de construction de sens, validée de façon endogène dans une transformation identitaire, une construction de soi pour soi.

L'absence d'un tiers modèle signifierait un accompagnement mono finalisé et préjudiciable pour l'apprenant. Le premier modèle développé seul risque de produire chez l'apprenant des pathologies que nous connaissons[335] et générées par le manque de sens pour l'apprenant dans sa formation, le manque d'autonomie dans le pilotage de sa formation, l'apprentissage de savoirs qui relèvent davantage d'un processus d'adaptation à un poste, à une norme ou à des pratiques professionnelles existantes[336] faisant office de modèles.
Le second modèle développé seul risque d'être déstabilisant pour certains apprenants ne s'inscrivant pas dans une démarche de formation constructiviste parce qu'ils se sentent perdus, sans repères professionnels pragmatiques suffisants pour apprendre.[337]

[335] Celles vécues chaque fois que le stage « se passe mal » –du point de vue de l'apprenant ou de celui du tuteur - ou aboutit à une rupture relationnelle et parfois même à une rupture de contrat. Nous pensons notamment au taux important de ruptures de contrat d'apprentissage dans les six premiers mois.
[336] Celles qui sont reconnues dans l'entreprise comme modèles pour des raisons de sécurité, de coût, d'efficience, etc.… et qui s'adossent à des procédures formalisées ou tacitement admises.
[337] Nous pensons aux apprenants au style cognitif plutôt « dépendants du champ » (Michel Huteau (1987), ayant besoin de cadres organisationnels forts, de consignes de travail précises, de contrôles et d'évaluations régulières, d'une relation tutorale sécurisante d'ancien à novice, d'un accompagnement centré sur l'action professionnelle, etc.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

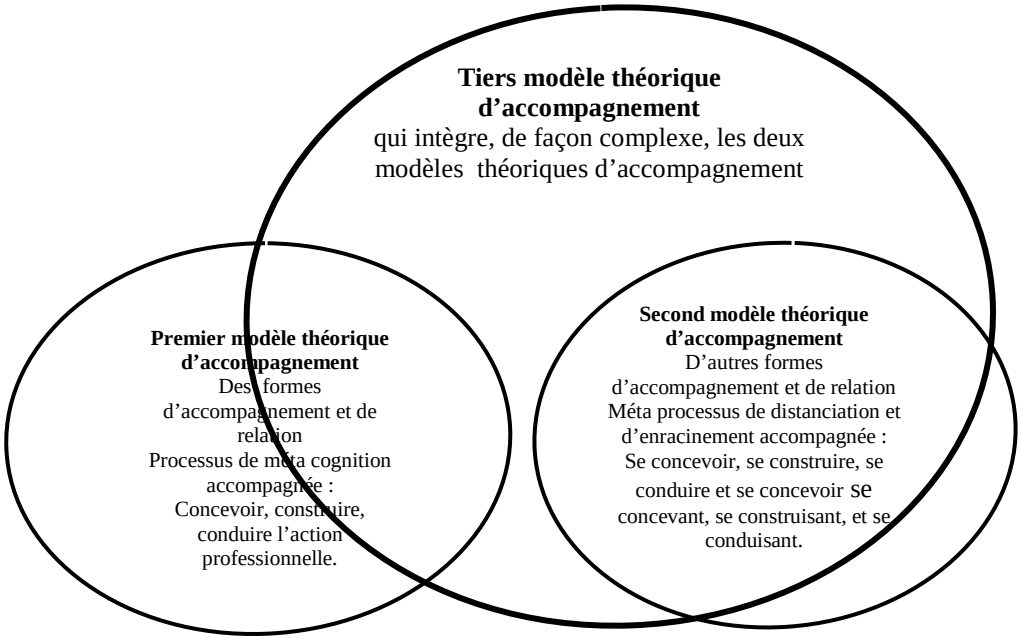


Figure 19 : Synthèse schématique de l'accompagnement en Formation Professionnelle

II - La modélisation systémique[338] du tiers modèle

L'approche systémique s'impose dès lors qu'il s'agit de modéliser la complexité[339]. Elle nous permettra ici d'exhiber la complexité de ce tiers modèle théorique d'accompagnement, de comprendre les processus qui travaillent les acteurs impliqués et, au-delà, en quoi ils se relient aux processus de trans-formation chez l'apprenant.
Nous l'avons vu précédemment, la réalité de la formation vécue par les acteurs se développe dans des tensions paradoxales entre des conceptions épistémologiques et axiologiques de la formation professionnelle divergentes et s'inscrivant dans des finalités et des logiques de mise en œuvre différentes. Parallèlement, les conceptions et les formes d'accompagnement conçues et agies en formation professionnelle s'inscrivent elles aussi dans des tensions paradoxales entre des finalités et des logiques de mise en œuvre différentes. Il nous faut donc concevoir un tiers-modèle d'accompagnement théorique qui aura vocation à permettre la compréhension de la complexité vécue de l'accompagnement dans des dispositifs toujours singuliers, des environnements contingents, et nécessairement situés. A ce titre, nous serons amenés à convoquer ce tiers modèle d'accompagnement théorique dans la recherche empirique lorsque nous aurons affaire à trois dispositifs d'accompagnement différents dans leurs conceptions et dans la façon dont ils sont agis et vécus de façon imprédictible.

---

[338] « Modéliser systémiquement, c'est concevoir –puis construire- un modèle, œuvre d'architecte, de concepteur ; ce n'est donc pas analyser, décortiquer, disséquer une réalité objectivable, œuvre d'analyste manipulant son bistouri. » Le Moigne (1994, p. 271)
[339] ou plutôt modéliser des dispositifs d'accompagnement perçus comme complexes

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous concevons donc ce tiers modèle théorique comme relevant d'une pragmatique de l'accompagnement toujours située, contingente, imprédictible, … au total complexe. Un tiers modèle inclus qui englobe et dépasse les deux modèles et qui résulte en même temps de leur dialogique : le principe hologrammatique [340]de la pensée complexe.

Il ne faudra donc pas concevoir ce tiers modèle comme figé entre les deux modèles comme on pourrait positionner un curseur sur un axe entre deux pôles d'attraction. La complexité que nous cherchons à modéliser est justement celle de la forme potentiellement mouvante et toujours en émergence[341] de ce tiers inclus.

Dans ce travail, nous nous limiterons pour l'instant à situer les problématiques et les paradoxes révélateurs de complexité aux fins d'ouvrir des pistes de réflexion que nous pourrons mettre au contact du terrain dans la partie IV.

La complexité de ce tiers modèle

Ce tiers modèle est perçu comme complexe parce qu'il émerge de la tension dialogique entre deux modèles théoriques d'accompagnement, lesquels s'inscrivent dans des finalités, des buts, des objectifs opératoires différents. La complexité spécifique de ce tiers modèle se décline donc au moins à trois niveaux : la complexité de la conception-construction de l'accompagnement, la complexité de l'action conduite et la complexité du vécu des acteurs.

1. Pour ce qui concerne l'aspect de la conception de l'accompagnement, la complexité réside dans les finalités de l'accompagnement en tension paradoxale avec les environnements institutionnels, socioéconomiques et pédagogiques. Elle réside également dans la tension entre deux types de valeurs.
   Au total, il s'agit dans le tiers modèle de **la complexité de deux éthiques de l'accompagnement divergentes en tension.**

2. Pour l'aspect de la conception-conduite de l'accompagnement lui-même et des interactions entre les acteurs impliqués, la complexité concerne les formes d'accompagnement individuelles et collectives qui se déploient selon des principes d'action en tension paradoxale.
   Au total, il s'agit dans le tiers modèle de **la complexité de deux logiques relationnelles d'accompagnement différentes en tension**.

3. Pour l'aspect du vécu intime de l'apprenant et de l'accompagnant dans l'accompagnement, la complexité relève de la nature de l'éventuel retentissement cognitif et affectif de la relation sur chacun des acteurs. La complexité du vécu de chacun s'apparente dans le tiers modèle à la phénoménologie de l'accompagnement dont nous avons montré la richesse d'approche dès lors que nous sommes en face de situations vécues toujours singulières dans le jeu des interactions subjectives.
   Au total, il s'agit dans le tiers modèle de **la complexité de deux logiques existentielles[342] vécues en tension dans l'accompagnement chez l'apprenant et chez l'accompagnant.**

---

[340] Voir la partie introductive de la thèse
[341] Sève, 2005 p. 42
[342] Ou deux phénoménologies

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Même si ces trois niveaux de complexité peuvent être appréhendés théoriquement de façon séparée, il va de soi qu'ils ne sont pas dissociables. Nous choisirons donc non seulement de ne pas séparer les processus de conception et d'action, mais de les intégrer au vécu individuel de l'apprenant comme à celui de l'accompagnant.
Nous regarderons alors ce tiers modèle comme un système relationnel dynamique dans lequel les éléments (accompagnant et apprenant) sont eux-mêmes des systèmes-personnes en interaction.

Le tiers modèle conçu comme un système dynamique d'accompagnement

Ce système répond aux critères avancés par Lerbet (1993) :

1. un système *stable dans sa structure* : un apprenant et un accompagnant comme structure minimale de la relation d'accompagnement ; ce sont les mêmes acteurs qui constituent les éléments du système, même si chacun des acteurs change avec le temps.
2. un système *actif* : des personnes qui agissent, qui sont en interactions entre elles (interactions au sein du système) et avec l'environnement (interactions du système - via ses acteurs- avec l'environnement) un système qui fonctionne par les activités d'accompagnement, les formes d'accompagnement individuelles et collectives, les interactions entre acteurs
3. dans un *environnement :* cet environnement peut être institutionnel, temporo-spatio-formel, socio-économique, etc. Ce sont aussi le cadre du dispositif de formation par exemple et les autres cadres que nous avons définis (Cf. la relation inter personnelle)
4. un système *évoluant* : le système évolue par la gestion des perturbations intérieures au système et celles avec l'environnement extérieur au système ; la relation entre les acteurs se transforme également dans le temps.
5. pour des *finalités* : ce sont les finalités du tiers modèle en tension entre celles des deux modèles.

Les points fixes du système[343]

Nous considèrerons que **l'inter-action entre acteurs**, constitue un point fixe organisateur du système d'accompagnement. Ce point fixe, tiers inclus produit par la relation inter personnelle, agit récursivement sur le système. Nous retrouvons ici, à un autre niveau, les principes d'auto-ré-organisation et de clôture opérationnelle évoqués dans les relations intra personnelles chez l'apprenant.

Les **interactions du système** d'accompagnement **avec son environnement.** Les cadres institutionnel, socio-économique, politique, temporo-spatio-formel, l'environnement personnel des acteurs, constituent un autre point fixe organisateur. La dimension éco-ré-organisation du système d'accompagnement est alors à concevoir vécue par les acteurs du système eux-mêmes.

L'accompagnement est ainsi vu comme un système dynamique autopoiétique, dont l'auto-organisation repose d'une part sur un point fixe endogène, le tiers inclus de la relation, principe organisateur de la relation entre les acteurs , et d'autre part sur un point fixe exogène, un tiers exclu, correspondant aux cadres imposés, extérieurs au système, et aux

[343] Les points fixes ou les processeurs

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

environnements qui agissent sur les acteurs et, partant, agissent indirectement sur le système d'accompagnement lui-même.
Notons enfin que les deux points fixes du système d'accompagnement (endogène et exogène) ne sont pas vraiment fixes : on peut dire qu'ils sont à la fois structurellement stables mais aussi fonctionnellement variables dans le temps et donc en évolution, ce qui, au total, n'est pas inintéressant dans la dynamique du système d'accompagnement toujours en construction.

Nous considérons que le système relationnel, dans ses interactions internes (entre l'apprenant et l'accompagnant) et externes (avec les environnements au sens large), s'auto organise progressivement pour devenir un système d'accompagnement.
Le niveau de complexité du système d'accompagnement relevant de la conjonction de deux bouclages d'interactions internes et externes s'apparente à ce que nous nommons : la Fonction Accompagnement.

Des antagonismes ou dialogiques aux niveaux :
Des paradigmes et des valeurs
Des finalités et des transformations visées
Des conceptions et des principes de la formation
Des conceptions de la relation d'accompagnement
Des processus activés et des formes d'organisation

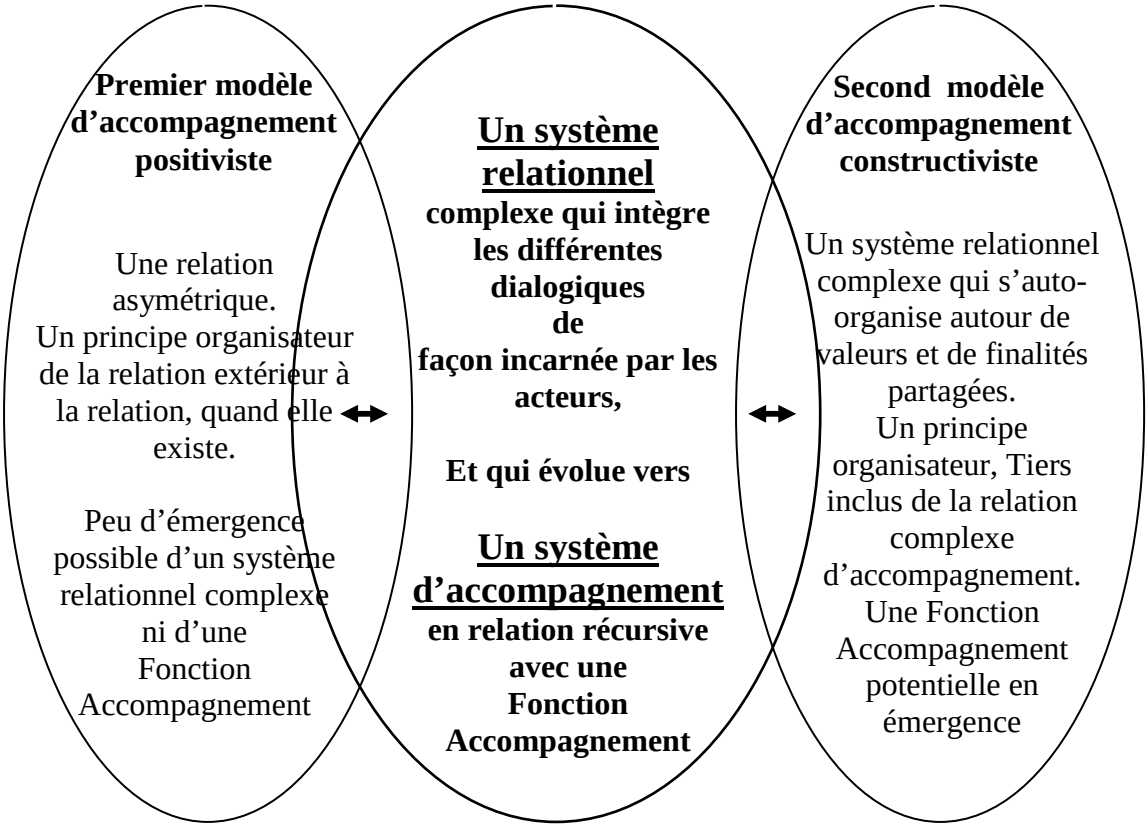


Figure 20 : Du système relationnel au système d'accompagnement

La Fonction Accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'interaction entre les processus de conception-action-vécu chez chacun des acteurs produit **la Fonction Accompagnement**. Celle-ci s'apparente alors à la complexité globale du Tiers modèle d'accompagnement

Cette Fonction Accompagnement est produite par le système relationnel lui-même et lui permet récursivement d'évoluer d'une relation dyadique ordinaire vers une relation d'accompagnement.
Le système relationnel devient système d'accompagnement dans l'émergence et le développement d'une Fonction Accompagnement.

A ce titre, nous pouvons considérer la Fonction Accompagnement comme un tiers inclus émergeant.

La récursivité de la fonction accompagnement

Le développement de la Fonction accompagnement, c'est-à-dire la transformation progressive du système relationnel en un système d'accompagnement repose sur le développement de la conception/re-conception et de la construction/re-construction des formes d'accompagnement vécues par les acteurs et par une prise de conscience progressive de ces processus à l'œuvre. Prise de conscience qui se traduit chez l'apprenant par une lucidité pragmatique de ce qui est bon pour lui et une autonomie grandissante dans l'auto organisation de son accompagnement. L'accompagnant quant à lui prend conscience de son rôle, de sa responsabilité et de ses compétences développées dans l'accompagnement ; cette prise de conscience s'apparente ainsi chez lui à un processus de construction de savoirs en action.

Nous nommons ce niveau de complexité du système d'accompagnement « Fonction » parce que nous y voyons **le principe actif de l'accompagnement** vécu par l'apprenant dans ***sa*** formation et vécu autrement par l'accompagnant dans le processus d'appropriation progressive de sa mission et dans la construction de ses compétences d'accompagnant.
Le terme « Fonction » est intéressant parce qu'il permet de désigner à la fois l'action caractéristique que joue l'accompagnement chez l'apprenant et aussi la place de l'accompagnement dans le dispositif de formation.[344]

La Fonction accompagnement désigne donc **ce quelque chose de nature complexe** qui émerge de la relation dyadique -elle même en interaction avec des environnements- et qui agit sur/chez l'apprenant dans les processus intra personnels que nous avons rencontrés (apprendre, se concevoir, se construire, se conduire, produire du sens). Ce **quelque chose de nature complexe** agit aussi récursivement sur les relations inter personnelles de l'apprenant avec l'accompagnant comme avec son environnement.

La Fonction accompagnement est le lieu de tissage de plusieurs évolutions en interaction multiples et complexes : l'évolution de chaque acteur, l'évolution de la relation inter personnelle, l'évolution du système d'accompagnement autour de ses deux points fixes, eux-mêmes en évolution. Elle s'apparente à un système dynamique non linéaire (Sève, 2005) dans lequel ces éléments en évolution se rencontrent pour produire, dans certaines conditions, une Fonction qui retentit sur les éléments eux-mêmes. La Fonction

[344] Il s'agit bien d'une fonction accompagnement qui s'inscrit dans l'ingénierie de formation et organise les modalités d'actions, désigne les acteurs et précise leur rôle, attribue le temps alloué, etc.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Accompagnement est à concevoir dans une approche systémique comme un tout supérieur émergeant de la rencontre complexe des éléments et dynamisant ces éléments en évolution.

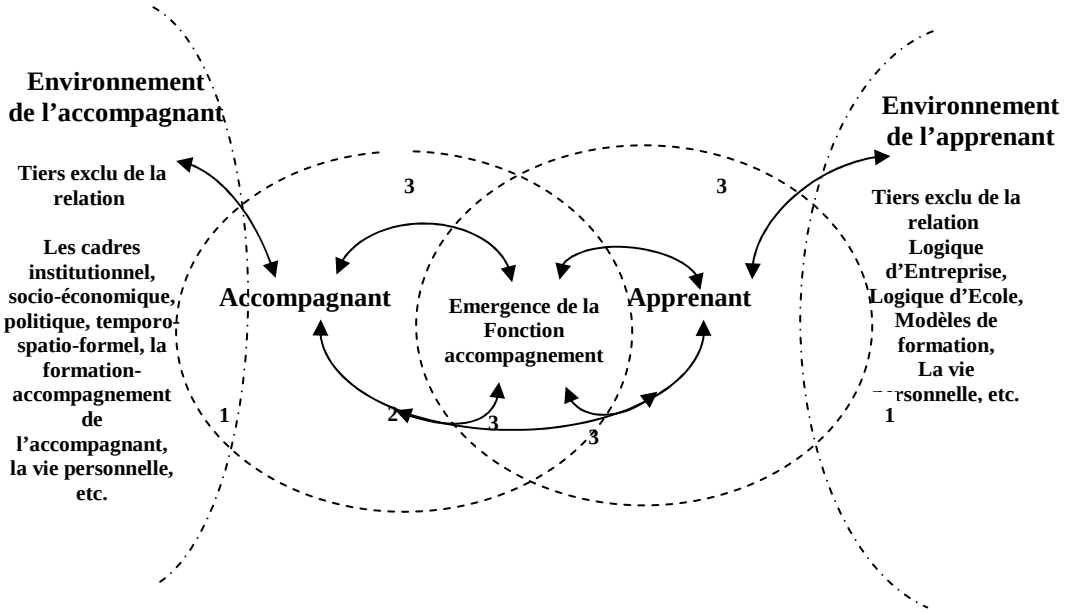


Figure 21 : La Fonction Accompagnement comme tiers inclus émergeant de la relation inter personnelle et agissant récursivement sur cette relation évoluant vers une relation d'accompagnement

Commentaire de cette figure :

-1- Chaque acteur (accompagnant et apprenant) est en interaction avec son environnement professionnel et personnel
-2- Apprenant et accompagnant sont en interactions dans la relation dyadique (une relation dyadique ordinaire car peu spécifiée au début, et qui a vocation à évoluer vers une relation de nature particulière : une relation d'accompagnement)
-3- La Fonction accompagnant émerge de cette relation entre les acteurs (eux-mêmes en interactions avec leur environnement). Elle existe, se développe et se manifeste de façon récursive dans la double boucle d'interaction avec chaque acteur pris séparément et aussi réuni dans la relation d'accompagnement.

Il s'agit bien d'une fonction récursive qui émerge du système relationnel (elle est produite par le système relationnel) et qui nourrit (dynamise) le système d'accompagnement par le vécu de ses acteurs (elle produit le système d'accompagnement)
Dans cette figure du tiers modèle, nous essayons de faire apparaitre la conjonction des deux bouclages : la circularité permanente des interactions au sein du système et la circularité du système avec l'environnement. La reliance de ces deux niveaux de circularité habilite la Fonction Accompagnement.

Même si cela n'apparait pas dans la figure proposée, nous gardons en mémoire que nous concevons toujours les deux acteurs comme des systèmes vivants animés par des processus de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conception-action-vécue et inter agissant[345]. Nous voulons plutôt illustrer ici la capacité du système relationnel à s'auto-organiser dans un environnement instable.
Nous aurons donc affaire à deux niveaux[346] de complexité en interactions: un niveau individuel et un niveau relationnel dyadique eux-mêmes inscrits dans des couplages structurels avec leur environnement.
La reliance (les interactions vécues) de ces deux niveaux de complexité habilite la Fonction Accompagnement en auto-éco-ré-organisation permanente, vécue par les acteurs. Fonction Accompagnement à la fois vécue par les acteurs et organisatrice d'elle-même : gérant les perturbations internes au système, celle des acteurs et de leurs relations et gérant les perturbations externes au système, celles de l'institution, du système de formation, de l'environnement temporo- spatio- formel.

Revenons maintenant aux deux principaux acteurs du système d'accompagnement et à la complexité des formes conçues-agies-vécues dans le système d'accompagnement. Nous y trouverons le sens de l'émergence de la Fonction accompagnement.

III - L'émergence de la Fonction Accompagnement

Nous n'oublions pas que le tiers modèle d'accompagnement s'inscrit en tension entre les deux modèles d'accompagnement que nous avons posés.
Dans notre projet de modélisation systémique de la complexité de ce iers modèle, nous retrouverons cette tension au niveau des finalités et des formes d'accompagnement conçues, agies et vécues par les acteurs. C'est dire qu'elles seront incarnées d'une façon singulière chez l'apprenant et d'une autre façon chez l'accompagnant.
Pour tenter de comprendre l'émergence de la Fonction accompagnement, il convient de modéliser la **Complexité de la conception-action-vécue des formes d'accompagnement par les acteurs en relation.**

Pour des raisons de commodité de présentation et de lecture, nous nous intéresserons aux deux acteurs séparément. Nous envisagerons ensuite la reliance entre ces deux niveaux de la complexité vécue qui s'actualisent dans la Fonction Accompagnement.

Deux natures de complexité différentes

La complexité de la conception-action de l'accompagnement est de nature différente selon qu'on se situe au niveau de ce que vit l'accompagnant ou au niveau de ce que vit l'apprenant. En effet, **l'accompagnant** conçoit et construit des formes d'accompagnement, nous l'avons vu, en fonction de la prise en compte des éléments humains et matériels dont il dispose.[347] A ce titre, nous disons qu'il propose, ou impose selon le modèle d'accompagnement dans lequel on se situe, ces formes d'accompagnement à l'apprenant.
De son coté, **l'apprenant** conçoit et construit lui aussi des formes d'accompagnement. cette expression est à comprendre dans un double sens :

---

[345] Les processus récursifs et interactifs : se concevoir, se construire, se conduire (cf. les relations intra personnelles)
[346] Ou plutôt deux « natures de complexité » car nous n'y voyons pas personnellement de hiérarchie ni d'ordre.
[347] Nous pouvons en reprendre ici quelques unes pour mémoire : le temps en terme de disponibilité, des lieux de rencontre, une organisation souple des activités des acteurs c'est-à-dire une organisation permettant de gérer les emplois du temps et de s'auto-organiser, …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- le premier sens s'apparente à celui évoqué précédemment pour l'accompagnant. On peut penser, qu'en autonomie, l'apprenant est à l'initiative lui aussi de formes d'accompagnement qu'il propose à l'accompagnant, ou à d'autres personnes. A ce niveau nous pourrons prudemment avancer que l'apprenant conçoit et construit son accompagnement.[348]
- le deuxième sens concerne ce que vit l'apprenant dans les formes d'accompagnement qui lui sont proposées (voire imposées). Nous avons pu constater en effet des écarts de discours importants sur le sens attribué à une même situation vécue par apprenant et accompagnant. (cf. partie IV)

Nous nous proposons de reprendre maintenant ces processus de conception-action-vécue par les acteurs. Nous apportons auparavant quelques précisions sémantiques.

Précisions sémantiques

- Ce que nous entendons ici par conception, c'est à la fois le processus de création, d'attribution d'un sens à une forme d'accompagnement par l'accompagnant (ou l'apprenant) **et** le sens produit lui-même. On pourrait dire familièrement que c'est l'idée que l'apprenant ou l'accompagnant s'en fait (l'action de faire -facere- et le résultat).

- Ce qu'on entend ici par action, c'est la mise en action intentionnelle des formes d'accompagnement individuelles ou collectives (entretien, GRT, restitution, ...). C'est le moment où les acteurs co-agissent les formes individuelles et collectives mises en place. Ce sera le plus souvent pour l'apprenant le moment d'une rencontre avec d'autres (l'accompagnant, les pairs, etc.) et pour l'accompagnant la conduite des séances d'accompagnement et des entretiens par exemple.

- Ce qu'on entend ici par vécu, relève d'un sens phénoménologique. C'est l'ensemble des affects, des ressentis, des opérations cognitives actionnées dans l'action. Nous y incluons également les retentissements profonds et ce que nous avons appelé la reliance intra personnelle. Ce vécu s'apparente aux transformations personnelles, les formes construites d'ordres différents, chez l'apprenant et chez l'accompagnant.

1 - Complexité de la conception-action-vécue des formes d'accompagnement par l'accompagnant

- il les conçoit en tension entre deux modèles d'accompagnement :[349]
  - centration sur le métier à transmettre et à apprendre (de l'accompagnement prescrit)
  - centration sur la personne et sur ses projets (de l'accompagnement à construire)

- il les conçoit entre deux éthiques de l'accompagnement et entre deux logiques relationnelles (Cf. les premier et second modèles d'accompagnement)

---

[348] Ce serait une façon, peut-être choquante pour certains, de concevoir la notion d'auto accompagnement, accompagnement de soi par soi (s'apparentant à une clôture opérationnelle) dans des environnements spécifiques.

[349] Mais, y-a-t-il ou pas chez l'accompagnant conception du paradigme dans lequel il s'inscrit …?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- il les conçoit et les re-conçoit en tension entre le prescrit de l'ingénierie (la commande au sens de Varela (1989) et l'agi-vécu, c'est-à-dire en fonction de ce que lui perçoit de la situation d'accompagnement et du sens qu'il lui donne.
- il les vit dans l'action d'accompagnement en relation inter personnelle et en retentissement internes dans sa propre logique existentielle.

Nous retrouvons ici les spécificités de la complexité : récursivité entre action et conception, non prédictibilité ou prédictibilité réduite, impossibilité d'identifier tous les éléments et de comprendre toutes les relations en jeu, multi paramètres en interaction, incertitude de son environnement. Par exemple nous trouverons des formes d'accompagnement plus ou moins stables et plus ou moins émergentes, au sens de Sève (2005), selon les accompagnants, c'est-à-dire :

- selon leurs valeurs personnelles, leurs sensibilité, leur engagement,
- selon qu'ils ont été formés / accompagnés ou pas à l'accompagnement. Certains par exemple appliquent le prescrit et d'autres problématisent les situations et construisent pour s'adapter, etc.
- selon leurs rapports à l'apprenant, à l'environnement, etc.

La multiplicité des facteurs et leur interaction non linéaire spécifient la complexité de la situation (Sève, 2005).

La complexité du tiers-modèle, à ce niveau, se révèle par différents aspects qui se conjoignent selon les dispositifs, selon les acteurs en jeux et selon les moments. Nous ne prétendons évidemment pas réduire la complexité à quelques causes identifiables. Nous avançons plus modestement cinq points fixes que nous avons identifiés, autour desquels se joue la complexité à ce niveau du tiers-modèle

1.1 - Différences de conceptions entre les acteurs

A ce niveau, la complexité du tiers-modèle peut résider dans l'écart existant entre la conception-construction de l'accompagnement lui-même et sa mise en œuvre, c'est-à-dire l'écart entre les formes d'accompagnement telles qu'elles sont pensées par certains et telles qu'elles sont agies par d'autres. La complexité peut même relever de la rencontre de formes conçues dans un certain modèle, et de pratiques relevant d'un autre modèle ou de conceptions différentes de son rôle par le tuteur.

Il arrive de rencontrer par exemple des situations paradoxales dans lesquelles le dispositif d'accompagnement est plutôt conçu pour développer l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant alors que les modes d'intervention restent malgré tout fortement attachés à des pratiques mutilantes, au sens de Morin. Inversement, l'autonomie des accompagnants est parfois limitée dans la conduite de leurs pratiques. Les principes théoriques et les valeurs qui les animent personnellement les mettent alors en porte à faux dans les dispositifs programmatiques

1.2 - Déficit de compétences des accompagnants

On rencontre également des situations où la compétence des accompagnants ne permet pas de mettre en œuvre les formes d'accompagnement conformément aux principes qui les gouvernent. Ce sont par exemple des accompagnants qui confondent autonomie de l'apprenant et absence d'accompagnement. C'est encore le cas lorsque les pratiques d'accompagnement ne sont pas ou peu conceptualisées par les accompagnants et relèvent de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modèles différents. Par exemple, les tuteurs agissent, malgré eux, à l'inverse de ce qu'ils souhaitent produire chez l'apprenant. Les exemples sont nombreux. C'est le cas chaque fois que les tuteurs n'ont pas été formés à prendre un recul réflexif sur les pratiques d'accompagnement qui ont à voir, par exemple, avec la problématique de l'aide en formation, ou avec la question de l'évaluation, ou encore avec la place des dimensions affective et conative dans les processus d'apprentissage.

1.3 - Conflits entre les pratiques d'accompagnement et le cadre institutionnel

C'est le cas lorsque les formes d'accompagnement, conçues pour donner de la souplesse à l'accompagnement et de l'autonomie aux accompagnants, rencontrent des contraintes institutionnelles et deviennent souvent contre-productives. Par exemple lorsque les tuteurs dispensent un accompagnement individualisé, tenant compte du rythme d'apprentissage de l'apprenant (par exemple lors de l'accompagnement à la conception-construction d'un mémoire en Licence professionnelle[350]), et que par ailleurs ils sont obligés de noter les productions de l'apprenant à un moment qui leur est imposé.

1.4 - Evolution du tiers-modèle

Nous pouvons imaginer en suivant la pensée d'Héraclite,[351] que le tiers-modèle évolue nécessairement dès lors qu'il est agi : les formes d'accompagnement proposées se transforment dans leur contenu et dans leur fréquence, les relations changent, le sens accordé à leur mission par les accompagnants évolue, etc.
Il existe ainsi des modèles d'accompagnement davantage centrés sur le métier et l'acquisition de compétences (premier modèle d'accompagnement)[352] qui évoluent vers des modèles centrés sur la personne et l'auto direction de ses apprentissages et de son projet, voire de la direction de son propre accompagnement (second modèle d'accompagnement). Ainsi à ce niveau, la complexité relève de la dynamique du tiers-modèle.
Autrement dit, nous pouvons aussi avoir affaire à un modèle oscillant entre deux pôles. Nous serions tenté d'avancer que, plus il se situe près du modèle constructiviste, plus il est construit pas l'apprenant, c'est-à-dire plus il permet à l'apprenant de solliciter ou d'organiser, pour lui-même, le premier modèle.
Mais nuançons tout de suite en ajoutant que c'est peut être parfois le cas, mais pas tout le temps et pas pour tout le monde[353].

1.5 - Un processus de conception/ re-conception à l'œuvre

La complexité de l'accompagnement conçu/agi, c'est-à-dire vécu par l'accompagnant, relève enfin d'un processus de re-conception permanente des formes d'accompagnement à conduire. Dans l'action, l'accompagnant doit[354] développer une réactivité[355] qui le guide dans

---

[350] Le LMD (organisation européenne du cursus universitaire en trois temps : Licence, Master, Doctorat) oblige à évaluer et à noter l'accompagnement chaque semestre.
[351] Héraclite (VIe siècle av. J.-C)
[352] Nous rencontrerons cette situation avec un dispositif dans la partie IV.
[353] Il est important de préciser que le modèle d'accompagnement d'inspiration constructiviste n'est sans doute pas la panacée, en tout cas pas pour tout le monde et pas tout le temps.
[354] Au double sens de ce verbe : ils sont tenus de ..., ils sont amenés à ...

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'accompagnement de l'apprenant. En effet, il est amené à agir et à réagir dans le déroulement de l'accompagnement dès lors que sont activés au moins trois processus liés à l'action d'accompagner : un processus d'interaction relationnelle[356], un processus de compréhension de la situation (conceptualisation dans l'action) et un processus de conception/invention des formes d'accompagnement qui conviennent. La conjonction de ces trois processus dans les formes d'accompagnement agies s'apparente à un principe global de compétence en situation nouvelle.[357]
Ce processus de re-conception quasi permanent de l'accompagnement constitue une dimension centrale de la complexité du tiers-modèle. Il s'alimente des processus agis dans la relation interpersonnelle avec l'apprenant. Nous aurons donc l'occasion d'y revenir de façon théorique lorsque nous aborderons l'émergence et la complexité de la Fonction Accompagnement.

2 - Complexité de la conception-action-vécue des formes d'accompagnement par l'apprenant

- il conçoit des formes d'accompagnement dans la mesure où il donne un sens personnel, dans la relation et dans d'autres temporalités, **aux formes qui lui sont proposées**, sens qui n'est pas forcément celui donné par l'accompagnant. Il les vit dans l'action d'accompagnement en relation inter personnelle et en retentissements internes dans sa propre logique existentielle.
- il conçoit et agit des formes d'accompagnement dans la mesure où **il en propose lui aussi.** Il conçoit et agit d'autres formes d'accompagnement que celles proposées par l'accompagnant et qu'il agit et vit avec l'accompagnant, ou avec d'autres acteurs.
  Par exemple, il arrive que des formes d'accompagnement directives, relevant plutôt du premier modèle, produisent, par réaction, des formes non prévues ou non finalisées d'autonomisation chez l'apprenant.

En fait, nous pouvons penser que la complexité de la conception-action vécue est intimement liée au développement du processus d'autonomisation de l'apprenant dans sa formation.

Les formes d'accompagnement : entre organisation instituée et auto organisation émergente

La problématique des formes de la relation se situe dans la tension entre deux conceptions de l'organisation : d'une part une organisation instituée et programmée et d'autre part une organisation émergente (Morin, 1980) dans le cours de l'accompagnement. Cette dernière relève d'un principe de co-construction de la relation dans des situations[358] susceptibles d'évoluer.

---

[355] Cf. La réflexion en cours d'action (Schön, 1996b) et la conceptualisation au fond de l'action (Vergnaud, 1996)
[356] Voir plus avant l'approche théorique de la relation interpersonnelle
[357] Compétence au sens d'inventer (concevoir) ce qu'il convient de faire quand on ne sait pas ce qu'il faut faire. Cf. partie II.
[358] Il s'agit toujours d'une situation relationnelle dans le cadre posé d'un dispositif de formation professionnelle. A la suite de Dewey (1993) nous dirons qu'une situation est une interaction entre un sujet et un environnement ou encore un « environnement expériencié ». (Voir aussi Lerbet (1994) sur la notion de milieu.) La situation est ici l'ensemble des interactions entre l'apprenant et les lieux de formation (cf. Durand, Fabre 2007, L'harmattan p. 60 et dans l'intro). L'établissement d'un cadre : par exemple, la formation de l'apprenant et notamment l'aide à la problématisation (voir Durand, Fabre 2007)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le tiers-modèle renvoie ici à des conceptions et parfois à des dispositifs de formation professionnels très construits mais qui sont toutefois le plus souvent vécus de façons beaucoup plus complexes par les apprenants et par les formateurs et accompagnants.
En effet, les situations sont toujours singulières. Les postures des accompagnants peuvent changer selon les situations, les personnes, les enjeux. De plus, l'auto–organisation de l'accompagnement se fait dans des temporalités (durée, moment et rythme) variables, imprévisibles et génèrent de façon récursive des adaptations chez les acteurs de l'accompagnement. Enfin, l'accès à l'auto organisation progressive de son accompagnement par l'apprenant relevant du second modèle, amène l'apprenant à auto-organiser aussi les moments d'évaluation relevant du premier du modèle, c'est-à-dire à gagner en autonomie de conception, de construction et de conduite de *sa* formation.

3 - La reliance des deux niveaux de conception–action-vécue par les acteurs et l'émergence de la Fonction accompagnement

C'est bien chez les acteurs que la Fonction Accompagnement se potentialise dans la tension (ou la dialogique) entre la conception-action-vécue par l'apprenant et celle vécue par l'accompagnant. Cette Fonction accompagnement s'actualise chez l'accompagnant dans la conception-action de nouvelles formes de relation (réajuster, s'adapter, …) et chez l'apprenant dans la conception-action de formes d'accompagnement de soi, d'autonomie dans ***sa*** formation et d'autonomie professionnelle

3.1 - La conjonction de deux complexités de natures différentes

Si nous acceptons de concevoir chacune des natures de complexité du tiers-modèle - celle des formes conçues-agies-vécues de l'accompagnant et celle des formes conçues-agies-vécues de l'apprenant de façon dynamique- il faut aussi les concevoir reliés dans et par l'action (d'ailleurs comment pourrait-on les penser autrement dans la mise en œuvre du processus d'accompagnement?). Nous pensons que ces deux natures de complexité du tiers-modèle interagissent et produisent une complexité d'un autre ordre. **Nous avançons que cette reliance produit une récursivité qui dynamise ce que nous appelons la Fonction Accompagnement.** Ainsi, ce qui émerge de cette interaction nous intéresse au titre qu'il constitue un des principes du changement qui s'opère en retour dans la nature de l'accompagnement conçu, agi et vécu par l'apprenant **et** par l'accompagnant.

Cette Fonction Accompagnant conjoint de façon dynamique les deux natures de complexité que nous avons posées, pour habiliter une complexité d'un autre ordre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

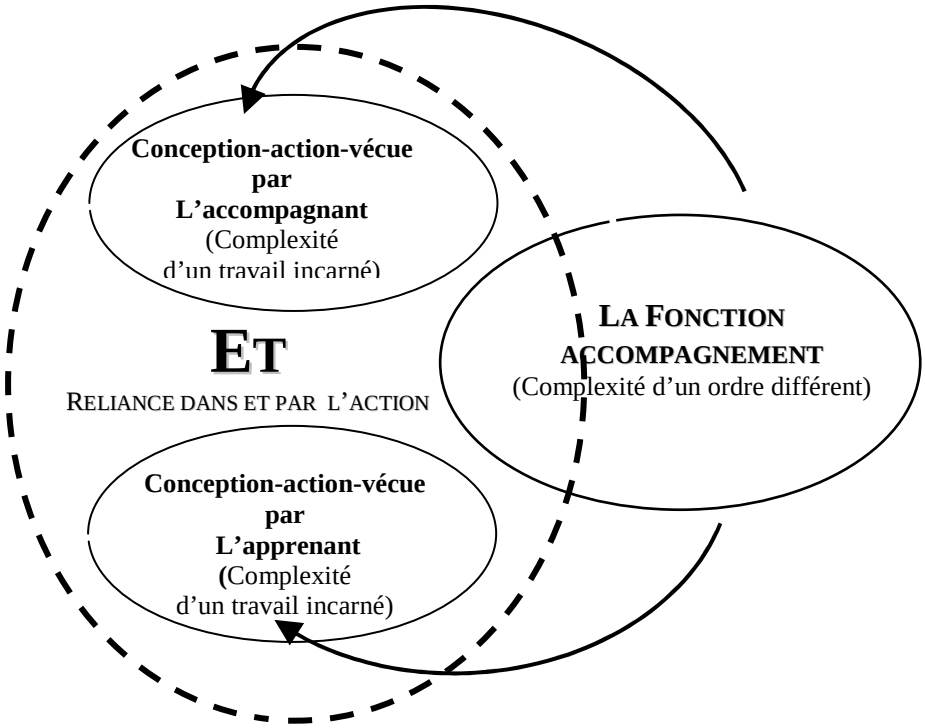


Figure 22 : Une Fonction Accompagnement récursive

Les formes d'accompagnement proposées relevant du second modèle amènent l'apprenant à s'auto-organiser c'est-à-dire à actualiser (Lupasco, 1986) *un principe d'autonomie*, potentiellement présent chez l'humain, lié intimement aux processus cognitifs, affectifs et intentionnels de l'apprendre.
L'accompagnement proposé se fait alors au méta niveau de la conception de soi se concevant, se construisant, se conduisant. Autrement dit l'accompagnement se fait léger, dans la retenue, discret,[359] à la demande de l'apprenant.

[359] «Discret » au double sens de non continu et au sens de la retenue

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

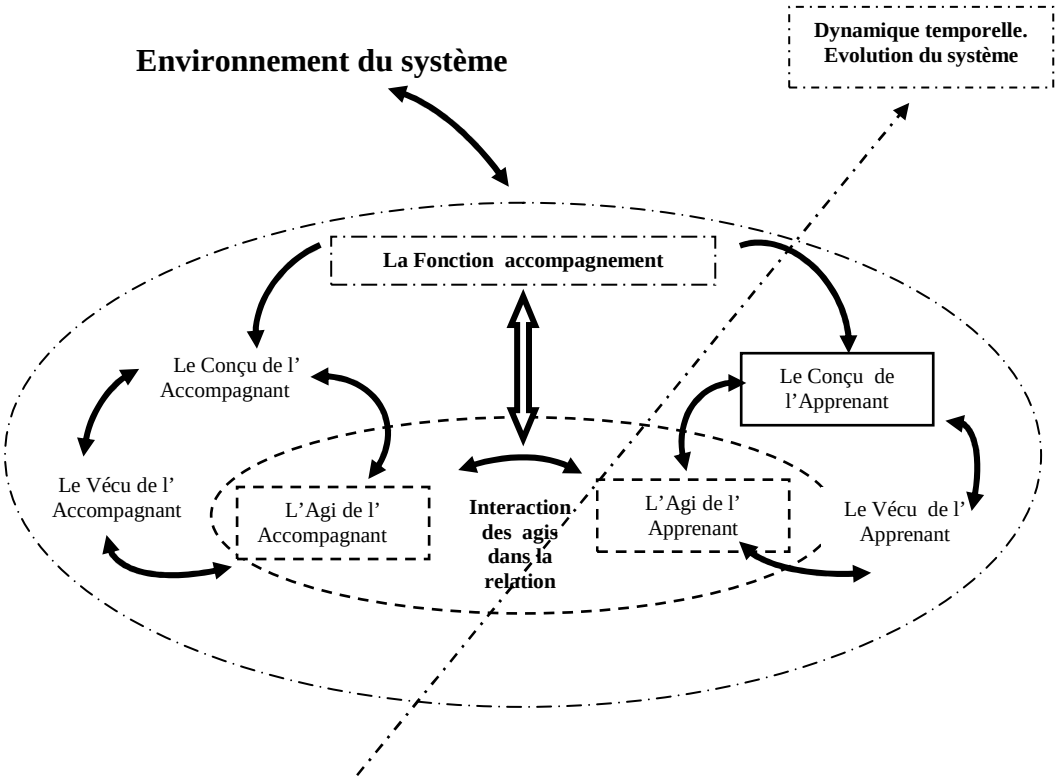


Figure 23 : Reliance des deux niveaux de conception-action-vécue par les acteurs dans le système accompagnement

3.2 - La complexité de la reliance des deux niveaux de complexité

Nous pouvons entrevoir quelques manifestations de la complexité de la reliance entre les deux natures de complexité comme la tension entre : des logiques paradoxales, des finalités institutionnelles et individuelles complexes et entremêlées, des temporalités différentes, des reliances inter personnelles et des reliances intra personnelles.

3.2.1 - Des logiques paradoxales

Logiques institutionnelles ou d'entreprise **et** logiques d'acteurs, logiques d'examen **et** logiques de compétence, logiques de gestion du temps dominées par la productivité **et** logiques des temporalités de l'humain en devenir, l'accompagnement vécu par l'apprenant entre autonomie,[360] responsabilité **et** hétéronomie.[361]Toutes ces logiques qui ont à voir avec les différentes natures de complexité se rencontrent et s'entremêlent de façon paradoxale. Les tensions qui émergent de leur rencontre concernent la Fonction Accompagnement vécue dans les dispositifs de formation professionnelle. Par exemple, le vécu de l'apprenant dans la conception de stratégies d'autodirection de son accompagnement.

3.2.2 - Des finalités institutionnelles et individuelles complexes et entremêlées

[360] Autonomie dans ***sa*** formation et autonomie dans sa pratique professionnelle
[361] Voire par exemple l'injonction paradoxale à l'autonomie et à la responsabilité.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chez l'apprenant d'abord, ce sont les finalités d'ordre professionnel, personnel, existentiel qui s'enchevêtrent pour constituer son projet singulier. Ce sont encore les finalités de réussite pour les écoles et instituts, évaluées quantitativement sur les résultats obtenus. Parce que la réussite de la formation se mesure, et produit un taux de réussite à l'examen ; les abandons en cours de formation sont souvent vécus comme des échecs par les responsables de formation.
En entreprise ce sont des finalités de compétences attendues qui se traduisent en savoirs d'action, ou savoir réussir dans l'action professionnelle située. Or, ces savoirs implicites ne se construisent ni à l'école, ni en institut, ni à l'université[362], mais en entreprise c'est-à-dire là où ils sont attendus.
Ce sont enfin les finalités des accompagnants dans les conceptions qu'ils ont de leur rôle et qui se traduisent par des postures intentionnelles.
Ces finalités, d'ordres différents, et pas toujours explicitées par les acteurs eux-mêmes, se conjoignent de façon complexe dans la Fonction Accompagnement agie et vécue, et contribuent à en dessiner le cadre.

3.2.3 - Des temporalités singulières et imposées en tension

Le rapport au temps et aux temporalités constitue un point nodale de la Fonction Accompagnement. Les formes d'accompagnement conçues et agies par l'accompagnant s'inscrivent dans des rapports aux temps différents des formes vécues par les apprenants. De cette tension permanente et complexe entre temps prescrits et temporalités vécues par les apprenants, peuvent parfois émerger des dissonances dans la Fonction Accompagnement.

3.2.4 - Des reliances inter personnelles et intra personnelles en tension

Nous pouvons en effet intégrer à notre modélisation nos remarques concernant la reliance entre les relations intra et interpersonnelles chez chaque acteur (Cf. Chapitre II) et ainsi aller plus loin que les premières apparences de la relation récursive qui relie les deux natures de complexité.
Nous nous apercevons ainsi que si la relation inter personnelle est centrale dans la dynamique de l'accompagnement ... elle prend sens différemment chez l'accompagnant et chez l'apprenant :

- elle active chez l'accompagnant un processus de conception / re-conception des formes à proposer,
- elle active chez l'apprenant un processus de reliance intra personnelle, générateur de trans-formations professionnelle, personnelle, identitaire. De plus, ces transformations intra personnelles chez l'apprenant modifient ses propres conceptions de l'accompagnement et parfois en génèrent de nouvelles. L'apprenant devenant ainsi le concepteur de ses propres formes d'accompagnement.

La reliance des processus à l'œuvre constitue ainsi la complexité de la Fonction accompagnement en action.

[362] ou en tout cas pas sans un vécu dans l'action sur le terrain

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

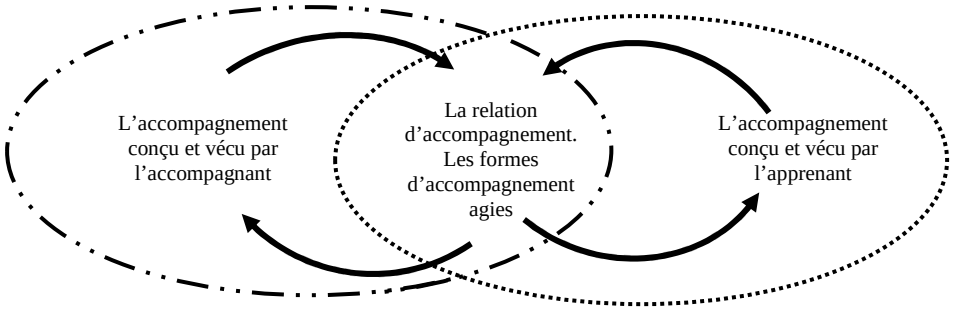


Figure 24: Complexité des reliances inter et intra personnelles à un moment donné.

Finalement, de la complexité de la reliance des complexités de natures différentes émerge et se développe une Fonction Accompagnement que l'on peut qualifier de co-produite, multi finalisée, paradoxale, irréversible, imprédictible, se jouant des temporalités, des logiques paradoxales et des finalités, de l'ordre et du désordre.

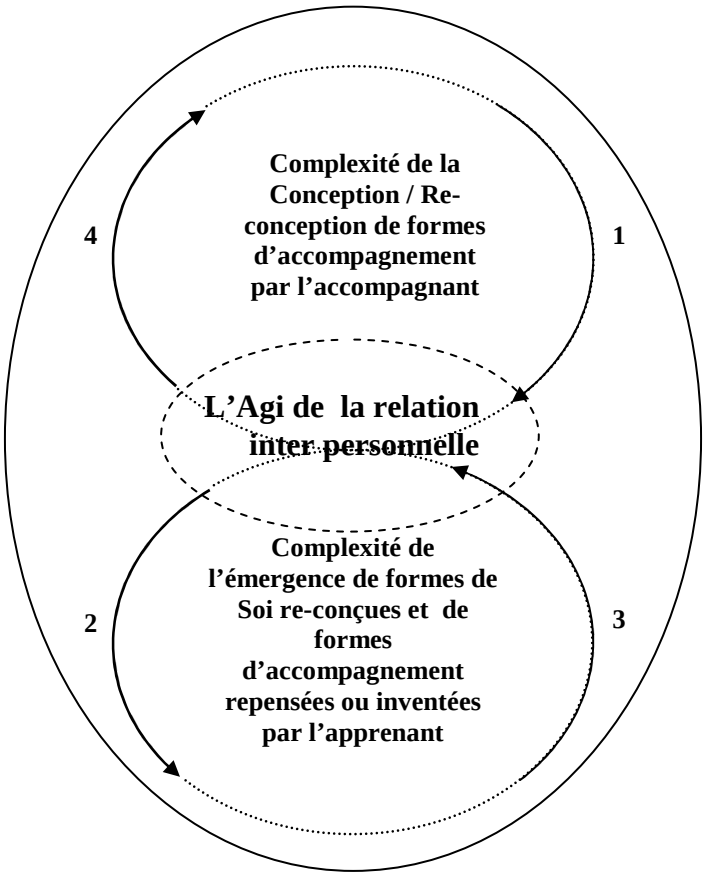


Figure 25 : Reliance des processus de conception-action-vécu dans l'agi de la relation d'accompagnement

Commentaires de la figure :
La complexité de la Fonction Accompagnement émerge de la reliance des deux natures de complexité.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La Fonction Accompagnement génère des changements de natures différentes chez l'un et chez l'autre. L'indice d'un certain niveau qualitatif de la Fonction Accompagnement apparait non seulement quand elle permet une relation satisfaisante pour les deux acteurs mais surtout quand elle génère (ou plutôt favorise) des changements chez les acteurs.

Complexité de la reliance récursive entre les complexités de natures différentes qui dynamisent :

LA FONCTION ACCOMPAGNEMENT

ELLE EST CO-CONÇUE, CO-AGIE ET CO-VECUE

Elle émerge de tensions vécues :

- entre des logiques paradoxales,
- entre des finalités institutionnelles et individuelles complexes et entremêlées,
- entre des temporalités singulières et une organisation du temps imposée,
- entre des reliances inter personnelles et intra personnelles,
- entre le prescrit et le vécu de l'accompagnement chez l'accompagnant,
- entre autonomie et hétéronomie de l'accompagnement chez l'apprenant.

Remarques :
1- Nous avons bien affaire à une co-conception, et co-construction complexe de la Fonction accompagnement.
2- Nous constatons que cette Fonction ne se réduit pas au dispositif d'accompagnement programmé !

Tableau 26: Synthèse des spécificités de la Fonction Accompagnement

Evolution de la Fonction Accompagnement

Il convient maintenant d'intégrer le temps comme objet dans le modèle et nous interroger sur la nature de la régularité de la Fonction Accompagnement mais aussi sur les temporalités de la reliance. En effet, d'une part ce modèle peut varier dans le temps dès lors que l'on prend en compte l'imprédictibilité inhérente à la nature même de la complexité des processus, et que le fait que la Fonction Accompagnement relève de la théorie des systèmes non linéaires.
La fonction accompagnement varie selon les temporalités spécifiques vécues par les deux acteurs. S'il y a changements chez l'un et chez l'autre, ceux-ci seront de natures différentes, pas nécessairement en harmonie, ni en résonance, ni en phase. L'interaction entre ces deux niveaux de changements vécus par les acteurs risque donc d'être chaotique, aléatoire, imprévisible. La Fonction accompagnement apparaît donc comme une composition de complexités de natures différentes. Elle habilite une fonction récursive, qui se nourrit d'elle-même ; c'est une machine non triviale dans le langage de Von Foerester (1988) puisqu'elle dépend à la fois de l'état de complexité de l'accompagnant et de l'apprenant.

Rappelons le principe de récursion à l'œuvre dans le système d'accompagnement : les reliances intra personnelles agissent sur la reliance inter personnelle qui agit sur les reliances

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

intra personnelles différentes qui agissent …etc.. C'est de cette façon qu'émerge et se développe la Fonction accompagnement.
Paradoxalement, ce phénomène de récursion dans l'accompagnement peut aussi aller jusqu'à l'entropie en se rendant inutile dès lors que la finalité même de l'accompagnement en formation professionnelle est de contribuer à l'émergence de l'autonomie professionnelle de l'apprenant. Le sens de l'accompagnement est donc de devenir de moins en moins nécessaire.

En disant cela, nous prenons conscience que les processus ont des poids différents dans le temps. Si l'on cherche à hiérarchiser les processus, nous pouvons prioriser d'une part le processus de conception / re-conception des formes d'accompagnement chez l'accompagnant et d'autre part le processus de conception / re-conception de Soi (des formes émergentes de Soi) chez l'apprenant. Au fil du temps, les changements opérés chez l'apprenant sont susceptibles de générer en même temps des regards différents sur les formes d'accompagnement qui lui sont proposées et de modifier ainsi son attitude dans l'agi de la relation inter personnelle[363]

Dans la figure suivante nous avons tenté de modéliser la dialogique de la Fonction Accompagnement à un temps T : entre extériorité (la relation inter personnelle) et intériorité (les relations intra personnelles). Avant d'en faire le commentaire, nous sollicitons l'attention du lecteur sur deux remarques importantes :
1) Nous avons distingué des temps différents (1, 2, 3, 4) que nous avons présentés de façon séquentielle pour des raisons de clarté de présentation. Nous supplions le lecteur de concevoir ces temporalités de manière complexe c'est-à-dire enchevêtrées, imprédictibles, floues, imprécises, aléatoires, instables.
2) Cette figure montre les effets possibles de l'agi de l'accompagnement sur les acteurs. Il faut évidemment y voir une potentialité actualisée ou pas selon les situations. De même que la symétrie apparente de la figure[364] ne signifie pas une symétrie de fonctionnement dans le temps, ni une symétrie d'intensité des processus, ni même une analogie des processus. Par exemple, nous pouvons imaginer que seule la boucle de l'apprenant est active, c'est-à-dire que celui-ci évolue dans la conception / construction de son accompagnement, tandis que de son coté l'accompagnant n'évolue pas, ou peu, dans la conception des formes d' accompagnement.

[363] Nous sommes bien dans un système dynamique non linéaire. (Lucien Sève, 2005, *Emergence, complexité et dialectique*, O. Jacob)
[364] Nous avons conscience du caractère mécaniste de cette figure. Elle pourrait laisser penser que les processus à l'œuvre chez l'accompagnant et chez l'apprenant sont d'une part de même nature et que d'autre part ils agissent toujours de la même façon ou avec la même intensité. Il faudrait pouvoir symboliser les temporalités, ou mieux, proposer une modélisation dynamique, c'est-à-dire animée.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

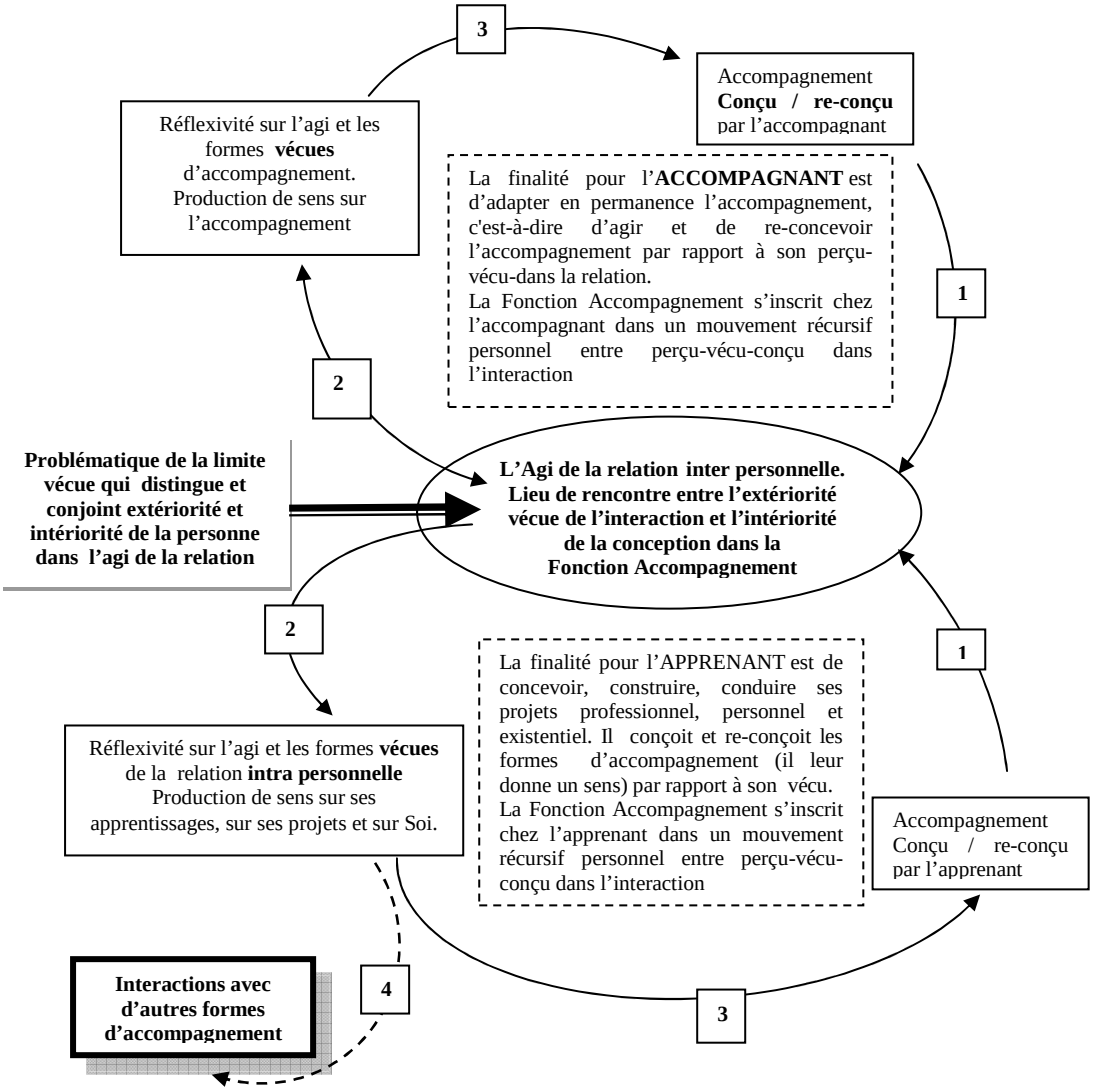


Figure 27 : La dialogique de la Fonction Accompagnement à un temps T : entre extériorité et intériorité.

Commentaires de la figure :

1 - du conçu à l'agi pour l'accompagnant : mise en actes des formes d'accompagnement conçues et re-conçues (cf. le 3)
1 - du conçu à l'agi pour l'apprenant : mise en actes des formes d'accompagnement conçues et re-conçues personnellement (cf. le 3) (ex : les apprenants attribuent un sens particulier aux formes d'accompagnement proposées)

2 - de l'agi-vécu dans l'action d'accompagnement pour l'accompagnant: de l'action intentionnelle d'accompagnement agie et vécue par l'accompagnant à a réflexivité produite et à la production de sens sur lui dans l'accompagnement agi.
2 - de l'agi-vécu dans l'action d'accompagnement pour l'apprenant : de l'accompagnement vécu par l'apprenant (en intra personnel) à la réflexivité produite et à la production de sens sur ses projets et sur Soi.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 - de la production de sens au conçu / re-conçu : du vécu de l'accompagnant au conçu de formes d'accompagnement
3 - de la production de sens sur ses apprentissages, sur projets et sur Soi, au conçu / re-conçu : du vécu de l'apprenant à l'attribution de sens aux formes d'accompagnement proposées

4 – de la production de sens sur ses apprentissages, ses projets et sur Soi, au conçu / re-conçu : du vécu de l'apprenant à la conception / re-conception de nouvelles formes d'accompagnement par l'apprenant : interaction de l'apprenant avec d'autres acteurs, ceux de la sphère privée, les pairs en formation, les collègues de travail, les clients ou les usagers.

Cette dimension de la relation de l'apprenant à d'autres personnes que l'accompagnant institutionnel, nous l'incluons comme un élément important du travail intra personnel de l'apprenant au même titre que les temporalités qu'il vit dans sa relation multidimensionnelle à son passé et au futur de ses projets (professionnel, personnel et existentiel), et au même titre que les autres éléments d'ordre cognitifs, conatifs et affectifs que nous avons considérés comme parties prenantes impliquées de façon complexe dans les processus à l'œuvre du travail interne de l'accompagnement.
Nous considérerons ici une Formation Accompagnement qui se déploie dans le cadre institutionnel d'un dispositif de formation formel, mais qui peut agir sur ce que vit l'apprenant dans d'autres contextes et qui joue un rôle dans ce qu'on peut appeler un accompagnement informel dès lors qu'il est à l'initiative de l'apprenant.

IV - Conclusion du chapitre III

De la dialogique entre les deux modèles d'accompagnement émerge un tiers modèle d'accompagnement.
La complexité de ce tiers-modèle d'accompagnement se situe dans la dialogique de deux modèles d'accompagnement. Elle se traduit aussi par une tension entre trois niveaux et trois natures de conceptions :
- le niveau de l'ingénierie de l'accompagnement pré-pensée et programmée, conception de nature épistémologique et artefactuelle,
- le niveau de la conception-action-vécue de l'accompagnant, conception de nature épistémologique et pragmatique,
- le niveau de la conception-action-vécue par l'apprenant, conception de nature phénoménologique.
Nous concevons ce tiers modèle d'accompagnement comme **un système** dynamique[365] qui émerge de la dialogique entre deux modèles d'accompagnement. Ce tiers-modèle évolue au fil du temps : c'est un modèle vivant, perçu comme complexe qui se développe et disparaît.
Nous verrons qu'il peut présenter des pathologies selon la présence plus ou moins forte, voire l'absence, des processus (se) concevoir, (se) construire, (se) conduire et des méta processus de distanciation et d'enracinement. Autrement dit, selon le point d'équilibre des forces entre les deux modèles d'accompagnement en tension.[366]

[365] C'est-à-dire un système vivant, un système dynamique non linéaire (Sève, 2005)
[366] Point d'équilibre instable comme nous l'avons montré, dès lors que nous acceptons le tiers modèle comme un système dynamique.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce système se développe et s'auto organise autour de deux points fixes : la relation interpersonnelle entre apprenant et accompagnant[367], et la relation à l'environnement du système. Il peut, à certaines conditions, être le lieu de l'émergence d'une Fonction Accompagnement récursive qui inscrit les acteurs dans l'interaction de deux conceptions-actions vécues.
Ces conditions relèvent de l'environnement du système (les cadres institutionnel, organisationnel, relationnel, etc..,) et des acteurs eux-mêmes en relation. Ainsi, la relation inter personnelle initiale a vocation à évoluer vers une relation spécifique d'accompagnement dès lors qu'elle agit (de façons différentes sur l'apprenant et sur l'accompagnant) sur les relations intra personnelles. Cette interaction entre la relation d'accompagnement et la complexité d'évolution du système d'accompagnement s'apparente à la complexité d'une Fonction accompagnement, laquelle agit de façon récursive : elle émerge de la relation d'accompagnement et la nourrit en retour en agissant sur les acteurs de la relation.

Autrement dit, l'évolution des acteurs dans la formation et dans l'accompagnement se traduit par l'évolution de la Fonction accompagnement dans les formes et les actions d'accompagnement proposées, par les comportements des acteurs dans l'accompagnement, le degré d'autonomie de l'apprenant dans ***sa*** formation et dans ses conceptions de l'accompagnement **et inversement.**

En fait, la Fonction accompagnement s'apparente à la complexité du tiers-modèle lui-même. Ou, dit autrement, la complexité du tiers modèle conçu/re-conçu, agi et vécu constitue la Fonction Accompagnement. Il s'agit d'une fonction émergente[368], dynamique, incarnée, vivante, imprédictible (même si on peut faire des probabilités), récursive au sens où elle s'auto organise. Elle relève de différents niveaux de complexité, de reliances enchevêtrées et de différents niveaux d'interactions.

Nous avons choisi de désigner par le mot « Fonction » la complexité des processus à l'œuvre dans le système dynamique d'accompagnement parce qu'il permet de ne pas séparer l'organisation intra personnelle et l'organisation inter personnelle de l'accompagnement dans le système, lui-même en couplage structurel (Varela, 1989) avec un environnement socioéconomique, institutionnel et temporo-spatio-formel.

Cette Fonction accompagnement présente au moins deux effets possibles[369]. D'un coté elle est susceptible[370] de dynamiser les formes d'accompagnement vécues par l'apprenant. D'un autre coté, elle peut intégrer l'accompagnement de l'accompagnant dans la mesure où elle lui

---

[367] Et plus généralement dans les formes d'accompagnement individuelles et collectives. Ces formes organisées d'accompagnement constituent les contextes possibles de l'émergence d'un relation d'accompagnement et de l'actualisation d'une Fonction Accompagnement potentielle.
Les formes d'accompagnement agies agissent en effet comme des processeurs générateurs potentiels d'une fonction accompagnement intimement vécue par chaque apprenant.

[368] « Les émergences sont des propriétés ou qualités issues de l'organisation d'éléments ou constituants divers associés en un tout , indéductibles à partir des qualités ou propriétés des constituants isolés, et irréductibles à ces constituants. Les émergences ne sont ni des épiphénomènes, ni des superstructures, mais les qualités supérieures issues de la complexité organisatrice. Elles peuvent rétroagir sur les constituants en leur conférant les qualités du tout. » (Morin E., 2007, La méthode 5, L'identité humaine, Seuil). .

[369] Ce qui ne veut pas dire que ces deux effets apparaissent nécessairement, ni même qu'ils apparaissent ensemble ou de façon analogue.

[370] Les effets de la Fonction Accompagnement sont rendus possibles mais jamais certains tant chez l'apprenant que chez l'accompagnant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

permet d'évoluer, en conscience, vers des formes relationnelles qui conviennent le mieux à l'apprenant.

Au total, la Fonction Accompagnement est susceptible de permettre aux accompagnants et aux apprenants d'apprendre (pas la même chose, pas au même moment, pas de la même façon) et de produire du sens.

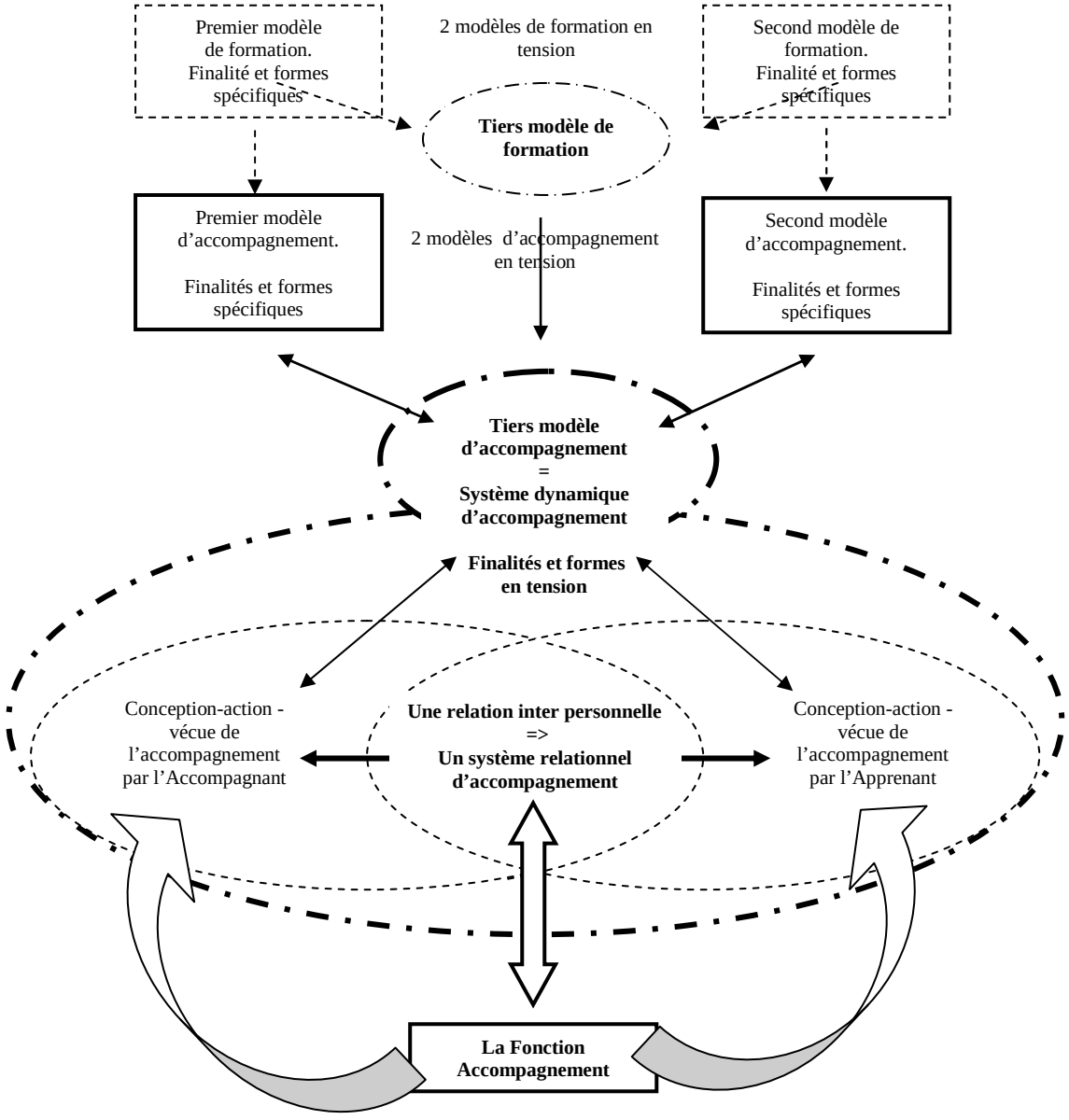


Figure 28 : Modélisation du tiers modèle d'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Troisième point d'étape dans notre recherche

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous avons posé, comme principe axiomatique, une distinction entre les finalités de l'accompagnement relevant de la formation professionnelle qui s'apparente à de la métiérisation (premier modèle de formation) et les finalités de l'accompagnement relevant du processus de professionnalisation de la personne en tant que construction de sens (second modèle de formation).

La finalité de cette troisième partie était de nous permettre de concevoir un modèle théorique d'accompagnement en Formation Professionnelle afin de comprendre, c'est-à-dire de rendre intelligibles, les situations d'accompagnement rencontrées.
A cette fin, notre recherche d'un modèle théorique d'accompagnement s'est adossée à la conception de deux modèles d'accompagnement qui se légitiment par des principes théoriques, pragmatiques et éthiques et correspondent de façon isomorphique à ceux qui fondent les deux modèles de formation présentés dans la partie II.
Le modèle d'accompagnement que nous avons conçu s'apparente donc à un tiers modèle issu de la dialogique entre ces deux modèles d'accompagnement.

Quels sont alors les grands enseignements que nous tirons de ce travail de recherche d'un modèle d'accompagnement en Formation Professionnel ?

Dans le chapitre I, nous avons rencontré un premier modèle d'accompagnement qui procède de pratiques traditionnelles de tutorat en entreprise, et qui ont été largement investiguées par la didactique professionnelle.[371]
Les formes d'accompagnement rencontrées y sont essentiellement finalisées par la construction de compétences professionnelles. L'analyse du travail y occupe une place importante. Pendant la formation, le principe du recul réflexif porte principalement sur l'action avec, dans ses formes les plus dures, les normes et les procédures prescrites comme référent. L'évaluation des compétences y apparaît alors davantage comme du contrôle[372]. Les formes d'accompagnement participent de cet esprit de transmission d'une norme ou d'un savoir-faire déjà construit. Toutefois nous intégrons dans ce modèle les formes d'accompagnement à la construction de compétences au sens que nous avons posé dans la partie II, c'est-à-dire lorsqu'elles permettent à l'apprenant de développer ses propres compétences en situation.

Le second modèle théorique d'accompagnement développé dans le chapitre II se distingue du modèle précédent en tant qu'il s'inscrit dans des finalités d'accompagnement perçues comme complexes dès lors qu'elles intègrent des dimensions téléologique et archéologique de la personne en formation professionnelle, mais également la complexité d'une autonomie

[371] Nous ne disons évidemment pas que le champ de recherche de la didactique professionnelle se réduit à ce méta modèle de formation.
[372] Ce qui est évidemment nécessaire dans une logique d'entreprise (coût, sécurité, qualité, …)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

professionnelle à construire par l'apprenant dans la conception, la construction et la conduite de ses propres projets, de sa propre formation et de soi dans son devenir professionnel.

L'approche par la complexité nous a permis de concevoir l'apprenant comme un système dynamique non linéaire (Sève, 2005) travaillé par des phénomènes de reliances internes et de couplage structurel avec un environnement auquel l'accompagnant n'est pas étranger. Dans cette approche des relations intra personnelles qui travaillent l'apprenant, nous avons exhibé trois processus -*se* concevoir, *se* construire, *se* conduire- autoréflexifs, récursifs et dynamisés dans des temporalités complexes chez l'apprenant.

L'accompagnement est ainsi susceptible d'actionner, à certaines conditions qui spécifient ce que nous appelons des moments-événement pour l'apprenant, des processus qui autorisent chez l'apprenant une distanciation sur la genèse de soi dans ses projets. Dans ces moments d'accompagnement, une mise en tension avec un Hors soi projeté est susceptible de permettre un travail de trans-formations cognitives, affectives et conatives.
Ces méta processus de distanciation et d'enracinement agis et vécus, potentialisent chez l'apprenant des processus de conception de soi, de construction de soi, de conduite de soi qui s'actualisent dans des constructions de sens :

- le sens de ce qu'il apprend,
- le sens de ***sa*** responsabilité et de son autonomie progressive dans le pilotage de ***sa*** formation (sens qui s'inscrit dans la compréhension du cadre constructiviste de la formation),
- le sens de la place de ***sa*** formation dans ses projets,
- le sens de son engagement dans ses projets (la conscience de son engagement se re-construisant),
- le sens de soi en changement (la conscience du devenir identitaire).

Après avoir distingué deux modèles d'accompagnement purement théoriques: un modèle d'accompagnement exclusivement finalisé sur le métier à apprendre, et un modèle humaniste et constructiviste finalisé sur l'accompagnement de la personne dans la conception, la construction et la conduite de ses projets, nous avons conçu dans le chapitre III un tiers-modèle d'accompagnement, tiers-modèle inclus dans la dialogique des deux précédents modèles en tension.
Ce tiers-modèle théorique d'accompagnement professionnel est conçu comme **un système dynamique[373] d'accompagnement** qui se développe et s'auto organise autour de deux points fixes : la relation interpersonnelle entre apprenant et accompagnant[374], et la relation à l'environnement socioéconomique, institutionnel et temporo-spatio-formel du système. Nous avons montré que la relation initiale apprenant / accompagnant évolue vers une relation d'accompagnement dès lors qu'elle produit de façon récursive des relations intra personnelles chez les acteurs qui en retour agissent sur la relation d'accompagnement.
La complexité du système dynamique d'accompagnement s'apparente à une Fonction Accompagnement émergente, dynamique, incarnée, vivante, imprédictible (même si on peut

[373] Système vivant, système dynamique non linéaire (Sève, 2005)
[374] Et plus généralement dans les formes d'accompagnement individuelles et collectives. Ces formes organisées d'accompagnement constituent les contextes possibles de l'émergence d'un relation d'accompagnement et de l'actualisation d'une Fonction Accompagnement potentielle.
Les formes d'accompagnement agies dynamisent des processeurs générateurs potentiels d'une Fonction Accompagnement intimement vécue par chaque apprenant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

faire des probabilités), récursive au sens où elle s'auto organise. Elle relève de différents niveaux de complexité, de reliances enchevêtrées et de différents niveaux d'interactions.

Cette Fonction accompagnement constitue pour nous une avancée significative dans notre recherche en compréhension de l'accompagnement en formation professionnelle.

Il s'agit d'une Fonction émergeante qui ne se réduit pas à l'addition des natures de complexité vécue par les acteurs. Elle ne se réduit pas non plus à des programmations, formalisées dans des référentiels, cahier des charges, etc. Elle constitue une fonction vivante qui émerge de la relation, le couplage au sens de Varela (1989), entre des formes d'accompagnement agies en interaction et des formes singulièrement vécues par les acteurs dans la relation et hors la relation, c'est-à-dire dans le rapport à l'environnement.

Cette Fonction Accompagnement autorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans ***sa*** formation et dans la conception de son accompagnement c'est-à-dire dans l'attribution de sens aux formes d'accompagnement qui lui sont proposées et dans l'auto organisation de formes d'accompagnement personnelles.

Nous constatons que nous pourrons désormais concevoir l'accompagnement en formation professionnelle à la fois comme un processus relationnel interpersonnel accompagnant/ apprenant, spécifié selon les situations par les deux modèles de références, mais également comme une fonction émergente - à certaines conditions - qui génère un processus d'autonomisation personnel dans sa formation et de construction de sens, processus propre à chaque apprenant, dynamique (en changement lors du parcours de formation), situé (en interaction avec un environnement de formation et/ou professionnel)

L'enchainement des trois premières parties aboutit donc à un travail de modélisation théorique de l'accompagnement en Formation professionnelle. Il exhibe aussi des transformations de nos conceptions et de notre posture dans la recherche.
De quelle nature sont donc ces transformations qui concernent le chercheur ?

D'un point de vue épistémologique nous nous sommes nettement inscrit dans le paradigme de la complexité et de l'approche systémique. C'est dire que nous avons résolument abandonné notre souci unique de recherche d'une typologie des formes d'accompagnement et des postures de l'accompagnant. Dans le cadre méthodologique d'une recherche en compréhension, nous nous éloignons ainsi d'une conception binaire de l'accompagnement, celle qui envisage l'accompagnement sous l'angle de la relation accompagnant / accompagné et qui, partant, problématise essentiellement la posture de l'accompagnant (accompagner, oui … mais comment ?) et les nombreux paradoxes de la relation d'accompagnement. Sans nous désintéresser de ces problématiques qui restent importantes dans le cadre de la pragmatique et l'éthique de l'accompagnement, nous voulons poursuivre notre recherche sur la place de l'accompagnement par la compréhension du sens qu'attribue l'apprenant aux formes qui lui sont proposées ou qu'il organise dès lors qu'il s'affranchit des cadres prescrits.
Ainsi de nouvelles questions se posent à nous, et/ou se posent autrement, qui légitiment la dimension empirique de la recherche.
Pour finaliser notre projet de comprendre la place de l'accompagnement dans les processus vécus de formation professionnelle, il nous faut maintenant poursuivre notre recherche en mettant en tension le tiers modèle théorique de l'accompagnement en formation professionnelle que nous avons conçu avec une analyse qualitative des données recueillies sur quatre dispositifs d'accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Entrons maintenant dans la partie IV de notre recherche.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Partie IV :
Constitution et exploitation d'un corpus empirique

Cette quatrième partie présente de façon détaillée la dimension empirique de notre recherche. Comme nous l'avons déjà développé dans la partie introductive de la thèse, la spécificité de notre méthode de recherche relève de la nécessité de prendre en compte notre longue expérience de praticien dans le domaine étudié. La posture duelle du praticien-chercheur et notre choix du paradigme compréhensif constituent les fondements d'une réflexion méthodologique originale. Notre recherche s'adosse à une expérience professionnelle que nous avons confrontée à des cadres théoriques et épistémologiques ainsi qu'à l'analyse qualitative des données recueillies pendant cinq ans dans une recherche longitudinale et par observation participante. Dans ce moment d'écriture de ce mémoire, qui clôt provisoirement notre recherche, nous sommes à même de modéliser notre méthode. Comme nous l'avons déjà souligné, celle-ci s'est construite chemin faisant pendant cinq ans. Cette conjonction de trois dimensions enchevêtrées dans la recherche n'exclut pas une grande rigueur dans le recueil et l'analyse qualitative des données qualitatives (Paillé, 2002).

Dans cette quatrième partie, nous présentons la méthodologie de recherche empirique, la manière dont nous avons procédé pour choisir la population d'étude, pour construire notre corpus, recueillir et analyser les données

Dès lors que les trois dimensions expérientielle, théorique et empirique sont tressées dans une même recherche, se pose la question de la forme et de l'ordre de leur présentation à l'écrit. Nous avons choisi de présenter la dimension empirique de la recherche en fin de mémoire pour souligner symboliquement que la dynamique de la recherche aboutit à une confrontation finale du modèle théorique à la réalité du terrain pour validation.

Dans un premier chapitre, nous abordons les spécificités de la méthode qualitative, dans laquelle s'inscrit ce travail. Nous présentons les dispositifs de formation qui constituent nos terrains de recherche et les acteurs que nous avons rencontrés.
Chaque cas fait l'objet d'un chapitre dans lequel nous explicitons le contexte de la formation et le dispositif d'accompagnement proposé (acteurs, formes d'accompagnement individuel et collectif). Nous modélisons ensuite le processus d'accompagnement vécu par les apprenants. puis confrontons ce modèle empirique aux modèles théoriques conçus dans la partie III.
Le chapitre V nous permet de relier les dimensions théoriques et empiriques de la recherche qualitative et de faire état de la validation interne de nos résultats.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre Premier
Construction du cadre méthodologique de la recherche empirique

Nous nous proposons de construire le cadre méthodologique de cette recherche de terrain. Les méthodes expérimentales et quantitatives concernent davantage les recherches qui se situent dans le paradigme de l'explication, la recherche qualitative s'inscrivant dans le paradigme compréhensif. Celle-ci s'est développée dans le champ des sciences humaines et sociales et semble donc convenir au type de recherche de sens qui est le nôtre.
Nous commencerons par présenter à grands traits la recherche qualitative et ses méthodes. Nous présenterons ensuite les spécificités de notre plan de recherche ainsi que les précautions méthodologiques de sa mise en œuvre. Nous modéliserons enfin notre stratégie de recherche empirique et sa genèse.

I - La recherche qualitative[375]

Nous aborderons les spécificités de la recherche qualitative, les méthodes de recueil de données qualitatives puis l'analyse qualitative des données.

1 - Le sens de la recherche qualitative

L'objet d'une recherche qualitative est par définition un phénomène humain, ou un phénomène social, qui n'est généralement pas directement visible. Ce fait humain, porteur de sens, demande au chercheur des efforts intellectuels faits en « compréhension », orientés vers sa recherche et sa mise à jour. Ces efforts sont supportés par des techniques spécifiques dites de recueil et d'analyse qualitative des données.
L'expression *recherche qualitative*, désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales qui répond aux cinq caractéristiques suivantes :

- la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive,[376]
- elle aborde son objet d'étude d'une manière ouverte et assez large,
- elle inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification voire aucun traitement,
- elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots sans qu'il y ait nécessairement passage par une opération numérique,

---

[375] Nous sommes redevables dans cette partie à Alex Mucchielli, 2002, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, A. Colin et à Pierre Paillé et Alex Mucchielli, 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin

[376] Cf. la partie introductive de la thèse. L'une des spécificités fondamentales des méthodes qualitatives réside dans le fait qu'elles s'inscrivent dans le paradigme compréhensif. (A. Mucchielli, 2002, p. 33).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- elle débouche sur un récit ou une théorie et non sur une démonstration. (Mucchielli, 2002 p. 196). L'administration de la preuve n'y est pas une finalité.

On le voit, la recherche qualitative implique le recueil de données à caractère non mesurable, mais riche de sens et du vécu des acteurs. Il est important de rappeler ici que les méthodes de recherche qualitative n'ont pas pour but de présenter une exactitude chiffrée qui est l'apanage des méthodes quantitatives.

Muchielli (Ibid.) précise que « bien que cette opposition [entre recherche quantitative et recherche qualitative] soit quelque peu artificielle et trop caricaturale, elle permet cependant de saisir une tension bien réelle entre deux pôles épistémologiques et méthodologiques». Il nous propose une comparaison de ces deux pôles dans le tableau ci-dessous :

Recherche quantitative	**Recherche qualitative**
Mots clés : contrôle, étendue	Mots clés : compréhension, profondeur
Approche des sciences naturelles	Approche ethnologique et de la communication
Préoccupée par : objectivité, généralisabilité, reproductibilité	Ces questions sont souvent secondaires
Logique de la vérification	Logique de la découverte
On sait assez précisément ce qui sera significatif	A *priori*, tout peut être significatif
Contexte posé	Contexte appréhendé
Contrôle des variables *a priori*	Contrôle des « variables » *a posteriori*
Peut établir des relations « causales » et des corrélations	Intérêt pour la « causalité » locale, circulaire et symbolique
Procédures codifiées et fixes	Procédures variables
Sublimation (ou négation, selon le point le de vue) de la complexité	Compréhension et présentation de la complexité
Les données sont considérées comme étant « discrètes »[377]	Les données sont considérées comme étant « riches »

Figure 29 : Comparaison des recherches qualitative et quantitative

Au delà de la comparaison, Mucchielli (Ibid.) nous invite à considérer une série de spécificités et de constantes qui marquent le déroulement et l'originalité de la recherche qualitative :

« 1) la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ;

2) la construction de la problématique demeure large et ouverte ;

3) le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu, etc. ;

4) les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie, ethnométhodologie, analyse de contenu qualitative par théorisation, etc.) ;

[377] C'est-à-dire au sens mathématique de données séparées, isolables

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

5) le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche ;
6) l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de "résultats" ;
7) finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve. »

Dans la plupart des cas, les objets ou phénomènes appréhendés par les méthodes qualitatives sont uniques, c'est-à-dire qu'ils sont « non reproductibles ». Cela ne veut pas dire que ces phénomènes ne seront pas stables ni appréhendables par le chercheur. Mais ils se rapportent principalement à des « productions » de l'homme, que ce soit des ensembles d'actions collectives ou individuelles ou encore des façons de raisonner. La dynamique de l'accompagnement participe de ces phénomènes non reproductibles.

Avec Pierre Paillé (2002, p. 159)[378] nous pouvons avancer que la pertinence de notre recherche qualitative peut être évaluée à trois niveaux : épistémologique, méthodologique et social.

- Au niveau épistémologique : « la recherche qualitative se distingue par un rapport à l'objet d'étude qui est, le plus souvent : holiste, voulant prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée ; proximal, la distance par rapport au phénomène étudié étant réduit dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène ; directe, la médiation avec les sujets de l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique ; et interprétatif, s'agissant de manière essentielle d'une quête du sens des vécus et des événements. »

- Au niveau méthodologique : « la recherche qualitative s'avère pertinente dans la mesure où est sollicitée sa logique essentielle, qui est d'être compréhensive, alors que sont privilégiées la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses plutôt que la multiplication des cas, la richesse des données plutôt que la précision de mesures ; inductive, puisque la compréhension du phénomène à l'étude se dégage progressivement du contact prolongé de la situation et en l'absence d'a priori normatifs ou de grilles opérationnelles ; récursive, car les étapes de son déroulement peuvent être répétées aussi souvent que le nécessite la compréhension de l'objet à l'étude ; et souple, dans la mesure où la démarche n'est pas codifiée de façon rigide, pouvant s'adapter aux aléas de la découverte. »

- Au niveau social : « la recherche qualitative représente une option scientifique pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, où elle est écologique (technologiquement soft), et dans la mesure où elle est, presque par principe, collaborative. »

Nous avons-nous-même souligné les termes qui qualifient de façon synthétique la méthode de recherche que nous avons choisie.

2 - Le recueil de données qualitatives

L'essentiel du travail en analyse qualitative porte sur **des données qualitatives**, à savoir des traces matérielles, tels, principalement, les mots, les locutions, les textes mais aussi les

[378] Pierre Paillé, *Pertinence de la recherche qualitative*, p. 159, dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la direction de A. Mucchielli, 2002, Paris, Armand Colin.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

images, icônes et autres formes signifiantes d'organisation picturales (Paillé, 2003). Ces données expriment un rapport de sens dans le moment présent du recueil. Une donnée qualitative est par essence une donnée complexe et ouverte, insérée dans un réseau sémantique. Pour Paillé (Ibid.) la donnée qualitative constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale.
Dans les méthodes qualitatives, ce qui caractérise les techniques de recueil, c'est essentiellement l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise. Cette technique est un prolongement de lui-même, le chercheur est partie prenante de l'instrument (les interviews, les observations, ..) (Mucchielli, 2002 p. 183).
Les méthodes de recueil de données les plus souvent mises en œuvre dans le cas des recherches qualitatives sont : l'observation (participante ou non), l'entretien non directif, l'entretien semi-directif, l'entretien clinique, l'entretien de groupe, la collecte de documents (organisationnels, personnels, historiques, etc.), le journal de bord, etc.

Le travail de transcription
L'étape de recueil de données implique un travail d'écriture. Il s'agit d'un travail de transcription-**traduction** par lequel on passe de la scène observée ou du témoignage livré à une forme discursive écrite. (Paillé, 2003). Ce travail est toujours en partie un travail de traduction (Van der Maren, 1995) et en ce sens fait déjà partie du processus d'analyse. La transcription n'est pas un décalque du réel.

3 - L'analyse qualitative des données qualitatives

Selon Paillé (2002 p. 180), l'analyse qualitative est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. L'essence de l'analyse qualitative est l'émergence de sens qui naît de la rencontre d'un être structuré en projet (intentionnalité de recherche) avec la multiplicité des données en provenance de la situation problématique faisant l'objet de la recherche. (Paillé et Mucchielli, 2003). L'analyse des données impliquera le choix d'une méthode appropriée parmi un nombre fort varié de méthodes : analyse phénoménologique, analyse qualitative de théorisation, analyse des besoins, analyse de conversation, l'analyse thématique, etc.

Pour J.-P. Pourtois et H. Desmet (2002, p. 34), « le paradigme compréhensif accordera donc une attention aux données qualitatives, intégrera l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation et sera attentif à rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés – cela dans le cadre de la vie quotidienne -, à analyser les contradictions et à saisir le singulier ». Nous postulons ici que le comportement humain ne pourra se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec le sens que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. Pour cerner la nature de l'analyse qualitative nous devons donc prendre appui sur **l'expérience essentielle** de l'être humain lui-même. L'analyse qualitative consiste en une représentation et une transposition conscientes, délibérées et rigoureuses du système « soi-monde-autrui » de manière à en faire une nouvelle exploration dans l'optique des sciences humaines et sociales, lesquelles s'efforcent de **faire surgir le sens**. En effet, les phénomènes n'apparaissent pas directement aux acteurs avec des significations « incorporées » en eux, à la manière dont la linguistique[379] voyait le « message », lequel contenait, en lui-même, son sens. La construction du sens résulte toujours d'un travail de

[379] Référence faite implicitement au modèle de la communication de Shannon et Weaver

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

« mise en relation » avec un contexte. L'analyse qualitative se caractérisera donc par la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des valeurs, des raisonnements, des croyances des acteurs. Le choix d'une méthode appropriée d'analyse des données est important et peut s'effectuer parmi un nombre fort varié de méthodes : analyse phénoménologique, analyse qualitative de théorisation, analyse des besoins, analyse de conversation, etc.
L'étape d'analyse des données implique aussi un travail d'écriture. Il s'agit d'un travail de transposition, d'annotation, de catégorisation, de réécriture, de déconstruction/reconstruction, de décontextualisation/recontextualisation, de réarrangement des données de départ qui passe à travers une lecture beaucoup plus explicitement conceptuelle qui réfère à la sensibilité théorique du chercheur, à ses connaissances, à l'orientation théorique de son projet de recherche. (Ibid. p. 31). Il s'en suit un dernier travail d'écriture, un travail de reconstitution sous la forme d'un récit argumenté, par exemple une thèse.

Pour terminer notre présentation synthétique de la recherche qualitative, nous retiendrons avec les auteurs (Ibid. p. 31) quatre grandes caractéristiques que nous avons tenu à respecter dans nos entretiens.
La première a trait à l'émergence d'un sens partagé. Ici le sens est une expérience humaine à laquelle peut être rapporté un énoncé qui en permet la compréhension. Le travail consiste à mettre à jour le sens partagé des expériences vécues par les sujets afin d'éclairer un phénomène donné. Dans notre cas, l'accompagnement vécu par les acteurs, que ce soit aux niveaux des accompagnants ou des apprenants rencontrés constitue ce phénomène.

La seconde caractéristique concerne la charge symbolique de l'analyse. Cela signifie qu'il ne peut y avoir ni pour les sujets, ni pour le chercheur, ni éventuellement pour le lecteur, de rapport univoque au phénomène étudié. En effet l'analyse induite (par le témoignage de l'acteur), l'analyse construite (par le chercheur) et l'analyse comprise (par le lecteur) constituent trois univers symboliques différents (Ibid. p 32). C'est dire que le sens n'est donc pas nécessairement fluide ni transmissible d'un contexte à l'autre et d'un acteur à l'autre.

La troisième caractéristique est l'acceptation par le chercheur, dans son effort de compréhension, d'obtenir une lecture limitée de la complexité de phénomène étudié. Il serait pour le moins audacieux de tenter d'embrasser tous les angles à partir desquels ce phénomène pourrait être étudié. Autrement dit, toute analyse est analyse à partir d'un ensemble limité de positions et représente un compromis ontologique, épistémique et méthodologique. (Ibid. p. 33). Nous pensons que le résultat de l'analyse, sans épuiser la complexité du phénomène,[380] permet d'avancer dans son intelligibilité.

La quatrième caractéristique porte sur l'effort intellectuel, constant, intuitif et naturel visant à trouver un ré-arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur. (Ibid. p. 35). Ce travail doit appliquer des règles et techniques de références pour ne pas devenir une ré-écriture personnelle déconnectée de la réalité ou des expériences vécues par les sujets.

[380] Rappelons que c'est par abus de langage que le phénomène est qualifié de complexe. En fait, le phénomène « est ce qu'il est ». C'est la perception que l'on en a qui est complexe de même que l'artefact que nous produisons et qui relève du paradigme de la complexité.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II - Les spécificités de la dimension empirique de la recherche

Nous nous appuyons sur quatre études comparées, imbriquées, récursives, de dispositifs d'accompagnement en formation professionnelle. Nous montrerons la pertinence du choix de ces terrains, les liens que le chercheur entretient avec chacun d'eux en tant que praticien. Nous verrons enfin ce qui les relie.

1 - Le sens du choix des terrains et leurs pertinences

Le choix de quatre études comparées relève d'abord de notre souci de travailler sur des formations professionnelles présentant des différences.

- Des statuts différents : une entreprise publique pour le premier dispositif, une association de formation professionnelle régionale pour le second et l'université pour les deux derniers,

- Par des champs professionnels et culturels différents : le transport ferroviaire, le travail social, la formation et l'accompagnement des adultes,

- Par des dispositifs de formation différents dans leur organisation : par exemple des durées différentes (D.E : dix-huit mois, - D.I : trente-six mois, D.U : dix mois), la nature de l'alternance éducative, la sélection ou non des apprenants, etc.

- Des publics différents :
  D.E : très majoritairement des hommes, salariés de l'entreprise, s'engageant dans une formation-promotion interne
  D.I : très majoritairement des jeunes femmes, essentiellement en formation initiale
  D.U : mixité des publics, majoritairement des femmes et majoritairement en formation continue et en reconversion professionnelle

Nous avons aussi choisi de prendre, comme terrain de recherche, quatre formations dans lesquelles nous sommes impliqués en tant qu'enseignant, en tant que tuteur universitaire et en tant que formateur de tuteurs. Nous avons montré dans l'introduction générale le sens que prend cette recherche dans notre parcours professionnel. Quitte à travailler sur notre domaine professionnel, autant partir de dispositifs que nous connaissons bien et qu'il est légitime d'investiguer. Rappelons que ces « formations » entrent dans nos expériences. De plus, il nous est demandé, dans ces quatre dispositifs, de participer à l'évaluation de la qualité pédagogique et aux liens entre formation et professionnalisation des apprenants. Notre approche de ces formations est donc marquée de subjectivité, de nos propres représentations, de notre expérience dans ces formations, de notre ressenti. Nous reviendrons sur cette question importante de la posture du praticien chercheur.

Reconnaissons enfin que pour le praticien chercheur, l'un des obstacles matériels les plus importants est la gestion du temps. Aussi avons-nous préféré la facilité matérielle et organisationnelle de travailler au plus près : des lieux proches et des personnes connues.

2 - Le sens du choix des terrains par rapport au chercheur

Nous voulons ici tisser rapidement les liens qui unissent le chercheur aux quatre terrains

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.1 - Le dispositif de formation des cadres tractions (D.E) où mon identité est celle d'un formateur, expert-consultant

Le dispositif de formation des cadres traction, est pour nous le plus ancien, celui qui ancre véritablement notre réflexion sur la qualité de l'alternance, sur la formation professionnelle, sur le tutorat. Nous sommes dans un lieu paradoxal[381] : une culture d'entreprise très normée, une culture de la formation très transmissive, une culture de l'accompagnement en formation peu formalisée et pourtant des responsables de la formation qui expliquent haut et fort que la réussite est due pour 80% aux tuteurs. Nous animons des formations de cadres-tuteurs au niveau national depuis quinze ans et à ce titre nous sommes un peu considéré dans l'entreprise comme un cheminot. Ce terrain est celui d'une recherche longitudinale. Nous avons choisi d'ancrer notre travail de compréhension de l'accompagnement en suivant l'évolution de deux apprenants dans leur processus de professionnalisation pendant trois ans. Nous avions mené nos recherches de DEA sur le tutorat dans ce dispositif. Il nous a semblé légitime de nous centrer sur le vécu phénoménologique des apprenants et le recueil de leur point de vue comme première entrée dans la modélisation de l'accompagnement.

2.2 - Le dispositif de formation des ASS où mon identité est double : professeur de lettres et expert de l'accompagnement

La formation des Assistants de Service Social est radicalement à l'opposé du terrain précédent : la culture du travail social, son histoire, ses valeurs, la centration sur la personne, les références conceptuelles, les finalités du travail, etc. …
Dans ce dispositif nous sommes enseignant immergé dans la structure et intégré dans l'équipe enseignante (l'observation participante en est facilitée). Nous y animons également des formations de tuteurs (anciennement appelés Formateurs Terrains) et de maîtres d'apprentissage. Nous animons également des formations-accompagnement intra institutionnelles aux fins d'accompagner les équipes dans leurs projets de changements. Il nous a semblé pertinent de choisir le terrain du travail social, en contrepoint du premier terrain pour comprendre la place de l'accompagnement dans la formation de ceux dont la mission sera aussi d'accompagner les usagers. La réflexion sur l'accompagnement humain constitue une dimension centrale des compétences des assistants de service social et à ce titre un pôle d'expertise chez les formateurs et les accompagnants. Nous nous sommes ainsi surtout intéressé aux pratiques d'accompagnement en interviewant les responsables de l'accompagnement en centre de formation. Par ailleurs, notre présence dans l'équipe enseignante nous a permis d'être au contact des apprenants, d'observer et de recueillir leur point de vue sur les formes d'accompagnement qui leur sont proposées et telles qu'ils les vivent. Là encore nous avons pu faire ce travail sur la durée d'une promotion c'est-à-dire trois ans.

2.3 - Les dispositifs U1 et U2 où notre identité est celle d'un enseignant en sciences de l'éducation et d'un tuteur universitaire

Dans ces deux dispositifs, nous sommes intégrés dans l'équipe enseignante (observation participante facilitée) en tant qu'enseignant et tuteur universitaire. La posture de tuteur universitaire nous procure l'occasion d'un travail sur soi qui dynamise notre recherche. En

[381] Nous avons montré par ailleurs les paradoxes du tutorat (Ott, 2003).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

effet, notre rapport aux étudiants est complexe car parfois, dans l'action d'accompagnement, nous prenons conscience à un méta niveau de notre statut de praticien-tuteur observé par le chercheur. Ces deux terrains différents, mais qui relèvent d'un même principe de formation, nous permettent d'opérer une triangulation avec les deux premiers terrains afin de recouper les résultats et « d'objectiver les pistes d'interprétation en recourant à des sources diverses de vérification. » (Lorraine Savoie-Zajc, 2002 p. 261). Sur ces deux terrains nous sommes au plus prés des apprenants pendant une année universitaire[382] en tant qu'enseignant, animateur de l'accompagnement collectif et tuteur universitaire.

Ces quatre dispositifs prennent sens dans la recherche par rapport aux représentations du chercheur et aussi par leur pertinence c'est-à-dire par les traits spécifiques qu'ils exhibent dans leurs similitudes et dans leurs différences.

3 - Les traits communs aux dispositifs

Ce sont quatre formations professionnelles post baccalauréat dont le dispositif pédagogique s'appuie sur l'alternance de périodes en centre de formation et de périodes en stage terrain. Dans les quatre dispositifs, les métiers pratiqués nécessitent de travailler avec de l'humain : le management des hommes, l'accompagnement social, la formation. Enfin, l'accompagnement est assuré par des acteurs identifiés.
La notion de projets traverse les quatre dispositifs à plusieurs niveaux :
- celui de l'institution par les finalités de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie d'accompagnement
- celui de l'apprenant par ses projets de formation plus ou moins conçus et construits
- celui de ou des accompagnants par les projets d'accompagnement plus ou moins conçus et construits

Le dispositif de formation s'articule autour de points fixes (organisation, principes, valeurs, un système d'acteurs)

- un centre de formation : des formateurs, des cours, une vie de groupe pour les apprenants, des notes, des validations de modules,
- un lieu de stage: l'entreprise, le terrain professionnel,
- au moins 50% du temps passé sur le terrain professionnel
- une mission ou des missions sur le terrain professionnel pour l'apprenant,
- parfois des objectifs de formation sur le terrain professionnel (D.E, D.I, D.U2)[383]
- des moments d'accompagnement individuels et collectifs,
- un mémoire, un examen, une certification,
- des formateurs-enseignants-accompagnants école/université,
- des pairs en formation,
- des collègues de travail en terrain professionnel,
- un tuteur-entreprise,
- des clients, des usagers, des stagiaires avec qui l'apprenant travaille sur le terrain professionnel.

[382] Rappelons que la Licence professionnelle se prépare en un an.
[383] Nous avons désigné les dispositifs d'accompagnement étudiés par des sigles : D.E désigne le Dispositif Entreprise de formation des cadres traction, D.I désigne le Dispositif Institut de formation des ASS, D.U1 et D.U2 désignent les dispositifs Universitaires 1 et 2.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - Modélisation de notre stratégie de recherche et de sa genèse

Nous rappelons au lecteur que notre recherche s'adosse d'abord à un vécu expérientiel de praticien dans le domaine de l'accompagnement en formation professionnelle que nous ne pouvons pas ignorer. Il constitue une dimension inaliénable du chercheur. Le recul réflexif sur ce corpus nous autorise à théoriser notre pratique non pas dans le sens de construire une théorie mais dans le sens d'abstraire des conceptions sur l'objet de recherche. Dans la partie I, nous les avons mises en tension avec les principaux travaux de recherches existants sur l'accompagnement. Dans les parties II et III ces conceptions étaient sous jacentes dans le travail de modélisation en tant qu'elles s'intégraient chez le chercheur aux cadres épistémologique et théorique posés.
Dans cette partie nous allons tenter de montrer quels sont les outils d'investigation utilisés dans la dimension empirique de notre recherche, de justifier leur emploi en fonction des terrains, des acteurs, des moments, et de formaliser *a minima* leurs conditions d'emploi.
Nous aborderons essentiellement l'entretien comme outil de recueil de données. Il convient de mentionner également les questionnaires, l'analyse documentaire, l'observation distante et surtout l'observation participante qui nous ont permis de recueillir des données dans des situations où nous étions considéré comme faisant partie d'une communauté de pratique et reconnu comme tel. Nous expliciterons notre méthode d'analyse qualitative des données. Nous présenterons enfin notre cheminement dans la recherche en mettant en exergue les dynamiques qui s'articulent autour de quelques moments forts.

1 - Le recueil de données qualitatives

1.1 - Sur le Dispositif de formation des Cadres Transport Traction (D.E)

Nous avons choisi de suivre pendant le temps de la formation deux apprenants d'une même promotion. Notre recherche sera donc ici de type diachronique, c'est-à-dire qu'elle prendra en compte l'évolution de notre objet de recherche dans le temps. Nous pensons que certains aspects de l'accompagnement ne peuvent être mis à jour que par l'étude et l'observation dans le temps de ce phénomène. Nous espérons ainsi mettre à jour les dynamiques internes, les évolutions dans les comportements et le vécu des apprenants.

Nous avons donc dû attendre le démarrage d'une nouvelle promotion. Le responsable pédagogique de la formation nous a proposé deux candidats de la région, relativement proche de notre domicile (une heure de route), candidats qu'il connaissait pour avoir été leur hiérarchique. Les autres candidats venaient d'autres régions de France. Notre souhait était de suivre deux candidats dans deux établissements différents pour varier les contextes. Finalement nous avons opté pour cette proposition, qui en définitive se révèlera particulièrement instructive.
Tous les entretiens se sont déroulés sur leur lieu de travail, c'est-à-dire pendant les périodes d'intermodules de formation. Nos pensons que le lieu de l'entretien n'est pas neutre pour parler de leur accompagnement en formation et il me semblait normal de me déplacer.
Nous avons rencontré les deux candidats avant le démarrage de la formation pour nous présenter et faire connaissance. Nous avons jugé nécessaire de leur expliquer clairement l'intérêt de notre recherche avant le début des entretiens. Nous avons abordé avec eux notre démarche et notre problématique. Nous les avons rassurés sur les conditions d'anonymat. Cet entretien n'a pas été enregistré.
Le deuxième entretien s'est déroulé après trois mois de formation avec les deux candidats réunis. Nous avons hésité à mener cet entretien collectivement. Comme nous avions senti une

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

bonne entente entre les deux apprenants nous avons initié un axe de travail sur cette situation particulière de deux apprenants en co-formation avec le même tuteur dans le même établissement.
Les troisième et quatrième entretiens se sont déroulés après 12 mois de formation avec chaque candidat séparément. Il nous semble pertinent de rencontrer les deux apprenants pour permettre l'expression éventuelle de données personnelles, ce qui a été le cas pour Hervé.
Le cinquième entretien s'est déroulé 6 mois après l'examen avec les deux candidats réunis. La formation est terminée, les deux apprenants sont en poste dans des lieux différents. Nous les voyons donc deux mois après leur prise de poste de cadres. Nous avons choisi l'entretien collectif afin d'échanger sur les pratiques professionnelles en lien avec l'accompagnement du processus de professionnalisation. Nous avons eu également l'occasion de rencontrer une candidate d'une autre promotion deux mois avant examen.
Tous ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement.
Nous avons enfin pu rencontrer individuellement le directeur du centre de formation et le responsable pédagogique de la formation. Ils nous ont facilité l'accès aux documents internes régissant l'organisation de la formation.
Il convient de préciser que nous avons l'occasion de rencontrer, chaque année, quatre groupes de tuteurs que nous avons en formation. C'est dire que lors des journées de retour d'expérience nous avons pu mener des entretiens de groupe, recueillir des données et valider des hypothèses de travail.

1.2 - Sur le Dispositif de formation d'Assistants de Service Social (D.I)

Nous avons rencontré la directrice du centre de formation, le responsable de l'alternance et du suivi des stagiaires et une intervenante extérieure en supervision. Ces trois entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement.
Nous avons observé et enregistré trois séances de Groupe Retour Terrain (GRT), animées chaque fois par une personne différente et menées avec des étudiantes différentes de deuxième et de troisième année.
En tant qu'intervenant extérieur dans ce centre de formation[384], nous avons l'occasion de rencontrer maintes fois les étudiants et de mener parfois des entretiens de groupe. Nous leur avons proposé deux questionnaires sur les GRT.
Nous animons par ailleurs dans cet institut des formations de tuteurs (référents de site qualifiant) et de maîtres d'apprentissage qui nous donnent l'occasion de recueillir des données précieuses sur l'accompagnement qu'ils vivent et de valider des hypothèses de travail. Nous avons eu accès aux documents officiels organisant la formation et la certification

1.3 - Sur les dispositifs de formation universitaire aux Licences professionnelles des ressources humaines (D.U1) et (D.U2)

Dans le **(D.U1),** mention *Gestion et Accompagnement des Parcours Personnels et Professionnels,* nous avons participé depuis quatre ans aux « entretiens processus ». Il s'agit d'une épreuve orale préparée où l'étudiant prend la parole devant un jury restreint afin de présenter son processus de professionnalisation. Nous en avons enregistrés vingt chez des

[384] Nous assurons les cours sur les écrits professionnels et les cours de sciences de l'éducation dans le parcours de formation des ASS.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

étudiants volontaires. Nous ne sommes pas allé plus loin dans les enregistrements car la saturation des données était atteinte.
Nous nous appuyons aussi sur l'observation participante lors des séances d'accompagnement collectif. Précisons enfin que notre statut de tuteur universitaire nous amène à accompagner sept étudiants par an depuis quatre ans. Nous avons déjà souligné le travail métacognitif à l'œuvre dans certains de ces moments.

Dans le **(D.U2),** mention *Métiers de la formation,* nous avons participé depuis quatre ans aux soutenances de rapports de stage. Nous en avons enregistrées quinze chez des étudiants volontaires. Nous avons proposé un questionnaire aux étudiants en fin d'année (juin 2007).
L'observation participante nous a permis de recueillir également des données lors des séances d'accompagnement collectif. Nous sommes également tuteur universitaire pour huit étudiants, depuis quatre ans.
En tant qu'enseignant, nous intervenons dans les UE relatives au relationnel en formation, aux modèles de formation, à la pédagogie de l'alternance, à la documentation.
Signalons enfin que, l'observation participante dans les dispositifs où nous sommes en permanence (D.I et D.U), mais aussi les relations fructueuses avec quelques collègues enseignants chercheurs nous ont amené à tenir un journal de bord constitué de notes personnelles, de questionnements, d'étonnements, de réflexions, de prises de conscience, etc. que nous avons petit à petit restructurés par thèmes.
Les entretiens organisés ne sont pas forcément la principale source d'information. Les rencontres, informelles par définition, notamment avec les étudiants, sont aussi des moments féconds d'informations.

2 - Les entretiens comme méthode de recueil de données

La phase de préparation des entretiens

Avant de rencontrer les personnes nous avons établi des thèmes, orientés vers notre objet de recherche sorte de guide d'entretien différent pour les apprenants (D.E) et pour le niveau méso (D.I). Cet outil nous a servi à orienter l'entretien sur les thèmes précis. Malgré cela, nous nous sommes fortement appuyé sur les réponses des interviewés pour « relancer » la discussion. Leurs réponses ouvrent des voies et donnent naissance à des questionnements en réaction à ces propos. Martine Lany-Bayle (2007) montre que dans l'entretien clinique, qui s'inscrit dans l'esprit des méthodes qualitatives, la relation verticale, asymétrique entre le chercheur et les personnes interviewées bascule pour devenir horizontale. En fait, il s'agit d'accepter que « le schéma élaboré en phase préparatoire [puisse] donc être inopinément remis en cause, abandonné, modifié voire oublié. Il est ainsi important de l'élaborer, certes, mais pour s'autoriser éventuellement à ne pas le suivre. Il aide aussi, sinon surtout, à éviter la dispersion ainsi que les dérives (non seulement le *hors sujet*, mais aussi le *hors jeu*, à savoir le glissement vers l'intimité de la personne qui n'est pas de mise dans la recherche. » (Ibid.)

Les entretiens avec Samuel et Hervé, apprenants dans le D.E

Nous commençons par une question générale très ouverte « comment ça va ? » qui laisse libre cours à la discussion sur le thème qui vient. Le cadre de l'entretien limite les sujets abordés. Il s'est agi à chaque fois de l'expression d'états d'âme sur la formation. Nous avons ensuite une ou deux questions de recentrage pour situer le sens de notre rencontre. En fait, ils connaissent ma posture de chercheur et d'une certaine façon font de leur mieux pour participer à la recherche. D'ailleurs, nous terminons l'entretien en leur demandant s'ils voient

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

un thème que nous n'aurions pas évoqué et qui pourrait nous intéresser ou une question qui leur semblerait intéressante. Chaque fois l'entretien s'est prolongé utilement

Lors des entretiens, nous avons observé ce que M. Lany-Bayle (2005) appelle *un retournement* c'est-à-dire « un moment où la situation est oubliée pour elle-même et où chacun s'intéresse et entre vraiment en communication sur le thème ou plus souvent aborde (de façon narrative) une situation vécue signifiante, qu'il nous faut immédiatement comprendre et en reformuler le sens pour relancer et aller plus loin dans l'évocation. Nous pensons aussi que dans ces entretiens, les représentations des apprenants sont à l'épreuve dès lors que dans l'entretien ils construisent du sens sur ce qu'ils vivent dans l'accompagnement ou dans les situations de formation. Nous les invitons à aller plus loin dans la verbalisation et l'explicitation (Vermersch, 1994) de ces situations et ainsi à ouvrir une possibilité de prise de conscience sur les phénomènes vécus.
D'une façon générale, nous avons chaque fois pris le parti de mener l'entretien sur **le vécu en formation**, sur le processus de professionnalisation, sur l'avancée dans le parcours pour en arriver peu à peu à les orienter indirectement[385] sur les conditions de dynamisation des processus d'accompagnement, et plus précisément les moments-événements, les acteurs et les formes. Comme dans tous les entretiens, nous utilisons des relances, des murmures d'empathie, des reformulations ; nous respectons les silences et sommes vigilant à l'observation du non verbal.
En fait, il ne s'agit pas vraiment d'entretiens non directifs (Rogers, 1967) mais d'entretiens qui laissent la place à une co-construction d'un matériau de recherche qui intéresse le chercheur mais aussi les apprenants au sens où ils disent progresser dans la compréhension de leurs propres processus de professionnalisation. Ce type d'entretien s'apparente, sur la méthode, aux entretiens d'accompagnement que nous menons avec les étudiants en Licence professionnelle et qui relèvent du deuxième modèle d'accompagnement. Il consiste à « considérer l'autre (apprenant ou interviewé participant à l'entretien) dans sa singularité historique et existentielle pour l'appréhender dans sa totalité à travers une relation personnelle nouée avec lui » (Muchielli, 2002). En ce sens il procède d'une démarche clinique qui se spécifie aussi par sa valeur heuristique pour les protagonistes de la relation discursive. (Lani-Bayle, 2007). Nous avons remarqué que ce travail a personnellement intéressé les apprenants. Nous avons constaté chez eux la manifestation de prise de conscience sur leur parcours de formation. En outre ils ont exprimé un véritable désir d'apporter leur contribution à la recherche.
Nous venons de le voir, la finalité des entretiens avec les apprenants Samuel, Hervé et Pauline (D.E) et les étudiants du (D.I) et du (D.U) relèvent d'un travail phénoménologique visant à décrire et comprendre leur expérience vécue dans l'accompagnement. En revanche, la méthode d'entretien avec les responsables et les intervenants des quatre dispositifs de formation s'apparente classiquement à des entretiens semi directifs.

3 - L'analyse des données

L'attitude du chercheur dans l'analyse qualitative des données
Il semble primordial de développer une attitude d'écoute particulière aux données d'une recherche qualitative que Paillé et Mucchielli, (2003) nomment l'écoute complète et totale des témoignages c'est-à-dire l'examen phénoménologique des données. La vigilance

[385] Il faut comprendre que le mot « accompagnement » n'a sans doute pas le même sens dénoté et connoté que pour nous. Aussi nous nous méfions des approches trop directes sur ce thème.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

méthodologique s'impose car « nous avons souvent sous la main, sans le savoir, un argumentaire prêt à porter, une interprétation toute faite, un contexte d'accueil plus ou moins déformant pour les données d'observation […] tout se passe comme si la réalité ne pouvait pas nous surprendre au point de se situer en dehors des avenues tracées par nos premières explorations du phénomènes. » (Ibid. p. 70). Autrement dit, il convient d'accepter que « la compréhension [soit] parfois fonction d'un processus de maturation qui s'inscrit dans des temporalités plus ou moins longues ». Très concrètement les auteurs montrent que dans la recherche qualitative « les notes de terrain (notre journal de bord), les témoignages doivent être lus et relus, (les entretiens ré-écoutés), intercalés de moments où on s'occupe à autre chose (par exemple ses activités de praticien ou de lectures théoriques) histoire de laisser le message authentique de l'autre pénétrer lentement notre esprit. ». L'examen phénoménologique de terrain est avant tout écoute de l'altérité. Il s'agit de se laisser toucher, lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives impératives, et voir, penser, comprendre autrement, donc ne plus être tout à fait soi suite à cette expérience de l'autre. La compréhension véritable ne peut advenir autrement : comprendre c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu ». Nous retrouvons ici l'attitude d'empathie décrite par Rogers (1967), attitude que nous nous sommes efforcé de tenir pendant cette recherche.

Le recueil et l'analyse des données se sont faits chemin faisant, tout au long du parcours de recherche, dans un processus itératif d'alternance de ré-écoutes des entretiens, de relectures des transcriptions, de croisements avec des entretiens informels, de lectures théoriques, de reconstructions de notre modèle, de triangulations entre les terrains, de moments-événements qui infléchissent la recherche (que nous développons plus bas), et d'écriture de la thèse. Nous nous sommes inscrit dans une recherche diachronique sur trois ans dans le suivi des apprenants du (D.E). Les recherches sur les autres terrains se sont déroulées de façon concomitante et croisée dans la même durée. Cette stratégie a été facilitée par notre présence sur les terrains (surtout D.I et D.U) en tant qu'enseignant et que tuteur universitaire. Nous avons pu ainsi recueillir des données par l'observation participante. Il s'agit d'une méthode qualitative qui consiste pour le chercheur à participer réellement à la vie et aux activités des personnes observées.
Notre recherche portant sur la place et le rôle de l'accompagnement dans le processus de formation professionnelle, nous avons interrogé les terrains à différents niveaux :

- les conceptions de la formation professionnelle et de l'accompagnement par les différents acteurs,
- le processus de professionnalisation,
- le vécu de la formation et le vécu de l'accompagnement par les acteurs,
- les relations inter personnelles dans l'accompagnement,
- les formes d'accompagnement proposées et les formes re-conçues par les acteurs,
- l'organisation interne de l'accompagnement dans les entreprises et dans les centres de formation,
- les compétences des accompagnants,
- les effets non prévus produits par l'accompagnement,
- les liens entre accompagnement et développement de l'autonomie professionnelle et dans sa formation par l'apprenant.

Nous avons assez spontanément adopté l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123) pour une facilité d'analyse et de croisement des données. En effet, la recherche menée sur quatre terrains fournit très vite un corpus assez volumineux. Pour ce qui est des entretiens nous avons retranscrit : six entretiens (D.E), trois entretiens et trois GRT (D.I), trente-cinq

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

oraux d'examen de trente minutes environ (D.U). De l'observation participante résulte un journal de bord de deux cents pages dactylographiées. Ajoutons le recueil et l'analyse des données écrites : questionnaires, documents institutionnels et pédagogiques utilisés par les quatre dispositifs étudiés.
Une autre raison est sans doute que, de par notre formation initiale de professeur de lettres et notre pratique professionnelle de formateur à la synthèse de documents, nous sommes habitué à l'analyse thématique des textes écrits ou oraux, c'est-à-dire enclin à dé-tisser ce qui est tissé.[386]
Le choix des thèmes s'est constitué peu à peu au fil des premiers entretiens formels ou informels. Ils s'adossent aux grandes questions qui nous guident dans notre recherche. Nous pensons que les conceptions de l'accompagnement en formation professionnelle ne sont pas indifférentes aux conceptions que l'on a des principes de la formation et du modèle dans le quel on s'inscrit. Ainsi, nous n'avons jamais séparé la recherche sur le processus de professionnalisation et celle sur l'accompagnement. Nous pensons que le vécu phénoménologique des apprenants en formation professionnelle intègre des dimensions imbriquées d'ordre biologique, cognitif, affectif, conative, mais aussi spatio-tempo-formel dans l'action et tendues vers des finalités professionnelles, personnelles, existentielles. Cet axiome que nous posons préside aux choix des thèmes, à l'articulation des commentaires que nous avons pu faire, à la logique de présentation des résultats de la recherche, aux logiques sous tendent le choix des extraits de témoignages.
Sur les quatre terrains, nous avons adopté une logique de « regards croisés » entre ces différentes catégories d'acteurs. Ainsi,
- les apprenants ont été amenés à se positionner de manière ouverte sur leur conception de l'accompagnement (son rôle, sa place dans la formation), sur leur vécu dans l'accompagnement, sur les formes d'accompagnement qui leur sont proposées et sur les stratégies personnelles d'accompagnement.
- les acteurs de l'accompagnement ont été amenés à parler de leurs pratiques d'accompagnement en entreprise ou en centre de formation et à verbaliser leur vécu d'accompagnant, leur conceptions de leur rôle.
- les responsables et intervenants en centre de formation ou en entreprise ont été invités à exprimer leurs conceptions de l'accompagnement telle qu'il s'inscrit dans l'ingénierie de formation

4 - Le cheminement de carte en carte

Nous empruntons à Korzypski (1998) la notion de cartographie pour nommer cette démarche idiographique, voire nomothétique, qui nous a animé dans notre recherche. Cette métaphore de la cartographie est intéressante dès lors qu'on la met en abîme pour signifier ce travail de recherche toujours poussé plus loin et/ou plus précis et/ou plus complexe. Elle souligne l'importance du vécu du praticien comme territoire épistémologique, un territoire vécu mais pas cartographié. La carte, c'est l'expérience c'est-à-dire un vécu réfléchi qui peut devenir le territoire d'une autre carte et produire d'autres niveaux d'interprétation : des cartes sur des cartes sur des cartes, lors de la ré-écoute des entretiens par exemple nous en avons retiré des enseignements différents. On y trouve la notion d'échelle, de précision, de zoom vers le haut ou le bas. Le chercheur-cartographe est toujours dans un espace-temps singulier.
La recherche évolue ainsi avec la posture. Elle permet de parler du singulier (pas dans le sens d'excentrique c'est-à-dire en dehors de tout) mais du singulier comme celui qui se distingue

[386] texte du latin *textus* : tissu, trame, de *texere* : tisser

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

en faisant partie d'une communauté ; il est singulier parce qu'il est comme les autres. Dans mon cas il s'agit de s'engager dans une communauté de chercheurs ; c'est le cheminement de praticien chercheur à chercheur praticien, celui qui a publié.

Le cheminement de la recherche dans le champ de l'accompagnement en formation professionnelle s'est fait par aller-retour entre recueil de données qualitatives et analyses qualitatives de ces données. D'autre part, il est marqué de sauts qualitatifs dans la compréhension et l'émergence de sens.
Nous nous proposons de retracer rapidement la genèse de ce parcours que nous avons vécu dans sa continuité temporelle et que nous présentons aujourd'hui en trois étapes qui ne correspondent pas à des années.
La genèse de ce processus de conception-construction de la recherche s'apparente corrélativement au processus de transformation du praticien chercheur en chercheur praticien.

Première étape
Ce temps est nécessaire à la maturation des questions qui finiront par constituer une problématique. Nous y avons vécu des temps d'appropriation des questionnements des experts dans le domaine, de dialogue et de confrontation avec nos conceptions d'origine essentiellement expérientielles. Nous avons présenté les premières pistes de recherche à la communauté scientifique lors des séances de travail en laboratoire et lors des rencontres avec le directeur de thèse. En même temps, nous conduisons les premiers entretiens exploratoires non enregistrés afin d'identifier les personnes ressources sur les terrains, nous menons une observation participante dans notre entourage professionnel. Dès ce stade, la tenue d'un journal de bord s'est avérée indispensable. Il constitue un outil - 200 pages dactylographiées - de recueil d'étonnements, de notes, d'observations participantes, de réflexions, etc. …. annoté, enrichi, restructuré en permanence.

Deuxième étape
L'identification des terrains de recherche nous conduit à rechercher les couplages possibles et les différences grâce à des thèmes d'analyse. Nous enregistrons les entretiens « processus », les soutenances de rapports de stage, et les trois Groupes Retour Terrain (GRT). Nous menons les premiers entretiens avec les acteurs du D.E surtout centrés sur le rôle du tuteur et des pairs en formation, avec les professionnels de l'accompagnement dans D.I. Nous continuons notre observation participante dans le D.U. Les résultats de la recherche sont assez décevants (cf. plus bas les moments critiques dans le cheminement de la recherche). Au début des recherches (les premiers entretiens) le questionnement, ou plutôt, les intentions de recherches à travers les entretiens (car les entretiens étaient plutôt non directifs) portaient sur les modes de fonctionnement de l'accompagnement, en quoi l'accompagnant jouait un rôle. Nous essayions de comprendre en cherchant à identifier (isoler, distinguer) des formes d'accompagnement, des postures, des situations, des mots, …Nous étions encore essentiellement centré sur l'accompagnant, par exemple : qui a joué un rôle dans votre accompagnement ? Nous attendions le tuteur alors qu'il n'était jamais cité.
En même temps, la confrontation avec la communauté scientifique nous invite à revisiter nos certitudes autour de la notion d'accompagnement vécu dont le sens construit par l'apprenant est différent de ce que fait ou dit l'accompagnant. Enfin, le deuxième moment critique sur le bilan des GRT par les étudiants nous amène à concevoir les effets d'une Fonction Accompagnement qui s'inscrit dans des temporalités longues (trois ans), qui mobilisent des acteurs nombreux, des situations différentes, etc. et reliée au développement d'une autonomie de l'apprenant dans sa formation, dans sa pratique professionnelle et dans sa construction identitaire.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La construction progressive d'une posture de chercheur s'affirme avec une conscience plus claire du paradigme de la recherche qualitative et la clarification du principe d'une recherche qui se construit chemin faisant, ce qui paradoxalement rassure. Ce travail de construction de soi en tant que chercheur s'articule autour de questionnements sur les postures de praticien chercheur, sur les limites dans lesquelles les sites où nous sommes praticien peuvent devenir des objets de recherches, sur l'évolution de notre posture de praticien chercheur par rapport à ces terrains.
Les réflexions des collègues sur l'avancée de nos travaux, leur sollicitation du chercheur dans les rencontres quotidiennes, leur invitation à participer à des colloques, à réfléchir à des problématiques sur les liens accompagnement – formation, l'intérêt qu'ils portent à l'avancée de nos travaux, etc. pointent la reconnaissance d'une « identité pour les autres » de chercheur en devenir. Les liens qui s'établissent entre nos expériences passées, le recueil de donnée, l'observation participante, le recul réflexif sur notre propre pratique d'accompagnant (individuelle et collective), les lectures, l'écriture, la confrontation à la communauté scientifique (les autres chercheurs) et la conception-construction d'un modèle théorique contribuent à l'émergence progressive du chercheur.

Troisième étape
Cette dernière étape de la recherche marque le passage dans la finalisation de la conception-construction du modèle de la Fonction Accompagnement. La relation est maintenant beaucoup plus forte entre les recherches théoriques et l'observation participante aux fins de modéliser la Fonction Accompagnement. Nous avons ré-écouté les premiers entretiens, relu les transcriptions, retravaillé sur notre journal de bord. Toutes les situations sont bonnes pour multiplier la triangulation des données. Nous restituons chaque fois que possible nos résultats de recherches, aux étudiants que nous accompagnons, aux collègues enseignants-chercheurs, à notre directeur de thèse, et bien sûr aux personnes interviewées. Par exemple, le dernier entretien dans le D.E (6 mois après la fin de la formation) avait vocation à valider la thèse par le terrain. Cette troisième étape dans la recherche est aussi l'occasion d'un travail récursif d'écriture et d'approfondissement théorique, travail toujours inachevé.

Nous nous apercevons que dans ces trois étapes les dimensions théorique et empirique de la recherche évoluent en même temps. Le recueil et l'analyse des données sont étroitement liées. La dimension empirique de la recherche a sa cohérence, elle n'est pas opportuniste car nous avons toujours un certain niveau d'intention et d'organisation (même si le hasard a aussi sa place dans la recherche). Le chemin de la recherche s'inscrit ainsi dans un rapport dynamique, une tension complémentaire et antagoniste, c'est-à-dire une dialogique, entre ses dimensions théorique et empirique. Nous avons repéré dans cette dynamique des moments-événements vécus qui ont infléchi le chemin. Nous allons en présenter trois.

5 - Des moments-événement pour le chercheur

Ce sont des moments de rupture-continuité dans le parcours de recherche, des moments critiques d'infirmation des hypothèses de travail. Leur évocation montre ici comment, chemin faisant, la recherche se construit, car « il n'est pas d'objet de recherche qui ne réserve des surprises au chercheur l'abordant de manière ouverte et curieuse » (Paillé, 2002)

Premier moment-événement

Au sortir d'une séance d'accompagnement collectif d'ASS (D.I) que nous avions observée et enregistrée, notre déconvenue fut grande lorsqu'à notre question posée à une étudiante de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

troisième année: « que pensez-vous du rôle des GRT ? », celle-ci répondit : « ça ne sert à rien ! … »
- ça ne sert à rien… ?
- ça ne sert plus à rien aujourd'hui, … c'était peut être utile en seconde année, … mais maintenant on perd notre temps.
Là où nous pensions avoir trouvé une forme d'accompagnement collective intelligente qui permettait la confrontation, le conflit sociocognitif, le recul réflexif sur soi dans sa pratique, etc...nous avions quelqu'un qui détruisait notre théorie naissante.

La réflexion sur notre propre étonnement dans cette situation nous a appris que nous étions dans une attitude de vérification d'une hypothèse de travail erronée (nous pensions que les GRT étaient des modes d'accompagnement forcément utiles) sans doute postulée un peu trop vite, ce qui est méthodologiquement plus grave car « le problème redouté par les chercheurs qualitatifs est celui de l'importation d'une logique étrangère à la réalité empirique, contextuelle et locale» (Paillé, 2002). Nous nous sommes rendu compte que nous pensions encore fortement à l'accompagnement en termes d'efficacité des formes proposées (individuelles et collectives), et que nous réduisions inconsciemment la complexité de l'accompagnement à ces formes. Nous avons compris que certaines formes d'accompagnement peuvent être pertinentes à certains moments et pour certaines personnes. Suite à cet événement, nous avons proposé un questionnaire individuel à tous les étudiants de la section. Leurs réponses ont confirmé l'opinion recueillie tout en la nuançant.[387]

Deuxième moment-événement

Suite à l'événement précédent, les étudiants n'avaient pas suivi le protocole proposé et avaient rempli le questionnaire en petits groupes. Que fallait-il en penser ? Sur le moment nous étions surpris, déçu et contrarié de n'avoir que quelques feuilles (encore une représentation quantitative de la qualité de la recherche en intention de départ !). Nous nous sommes ensuite aperçu qu'il s'agissait de cinq réponses collectives (même si sur le plan éthique les personnes ont le droit de répondre à leur manière) et accordions une valeur très relative à ce recueil collectif de données. Mais les étudiants nous ont expliqué que loin de refuser la consigne donnée, ils avaient préféré en parler, discuter, échanger (créer du sens) ensemble avant de répondre. Ainsi, ils avaient saisi cette demande pour échanger sur leur vécu dans ces formes d'accompagnement collectif. Le principe du GRT (processus de confrontation) était finalement transféré au questionnaire même. Nous y avons vu alors la manifestation d'une certaine autonomie dans la façon de s'approprier leur accompagnement, qui correspond à la culture du travail en équipe, culture centrale dans le travail social.
Cet événement montre également que nous avions sous estimé l'impact de la formation qu'ils étaient en train de vivre : paradoxe du praticien qui incite les étudiants à travailler ensemble et du chercheur qui resterait encore un peu dans une conception analytique de la recherche ?

Troisième moment-événement

Quand on écoute les étudiants lors de leurs rapports de stage (D.U2) ou qu'on les interroge sur le processus de professionnalisation (D.U1) **l'accompagnement universitaire n'est jamais nommé !**[388]Bien sûr, la non présence ne veut pas dire la non existence; c'est la forme

[387] Voir chapitre III pour le détail.
[388] Nous écoutons tous les ans une vingtaine d'étudiants. Nous n'avons enregistré que trente-cinq oraux sur deux ans parce que nous sommes arrivé à une saturation des données.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qui n'existe pas ; ces oraux qui devaient valider notre hypothèse de travail d'une présence forte de l'accompagnant pour l'étudiant venaient de l'infirmer.
Comment fallait- il comprendre cette non évocation de l'apprenant ? La première réponse était que l'accompagnement était tellement en retenue (principe éthique) qu'il se faisait léger, presque absent à la conscience de l'étudiant. Cette hypothèse était recevable mais dénotait encore une conception binaire de l'accompagnement (un tuteur / un apprenant).
Nous avons ainsi envisagé progressivement la recherche sous un autre angle, et changé de paradigme : nous sommes passé de l'accompagnement incarné par une personne à une fonction partagée ou distributive, nous sommes passé d'un tutorat désigné à un tutorat choisi par l'apprenant dans lequel il devient le concepteur des formes d'accompagnement qui lui conviennent et nous sommes passé ainsi à une approche complexe. Nous constatons dans ce troisième moment-événement de notre recherche une rupture épistémologique qui a contribué à nous mener vers une conception systémique de la fonction accompagnement.

Ces moments-événement vécus sur le terrain sont nombreux. Ils existent aussi dans la rencontre avec la communauté scientifique lorsque le directeur de recherche et les enseignants chercheurs ouvrent le débat sur la pertinence scientifique, sur le positionnement de la recherche dans le cadre des sciences de l'éducation, sur la cohérence du champ disciplinaire (dérive philosophique ou introspective), sur la cohérence paradigmatique (des conceptions parfois très mécanistes dans des approches constructivistes, etc. Par les « planches », nous sommes alors progressivement passés d'une conception encore imprégnée de logique rationnelle[389] à une conception plus complexe, ce qui nous a ouvert à une conception systémique de l'accompagnement dans laquelle l'apprenant développait une autonomie plus grande dans l'organisation de son propre accompagnement.
Nous constatons finalement que la construction identitaire du chercheur passe par ces moments de continuités-ruptures (Ott, 2003) qu'ils se situent dans la dimension empirique, méthodologique ou théorique de la recherche.

Conclusion : Le cheminement dans la recherche qualitative

« La recherche qualitative est toujours, en partie, logique de la découverte, de l'exploration, de la construction émergente » (Paillé, 2002 p. 166). Des données recueillies sur le terrain peuvent brutalement contredire les conceptions du chercheur. Ces moments de dissonance ébranlent les conceptions et les convictions. À ce moment là, le découragement et le doute peuvent mener vers l'abandon de la recherche ou au contraire se transformer en défi de compréhension et produire des questionnements qui permettent de rebondir, voire de dépasser l'obstacle épistémologique. Pour la recherche qualitative, « la conceptualisation de l'objet est toujours, en, partie, une affaire de terrain, d'examen *in situ* des matériaux empirique» (Ibid.)
Ce cheminement dans la recherche s'apparente aussi au devenir du praticien vers le chercheur, c'est-à-dire à une transformation du praticien en praticien-chercheur, puis en chercheur (encore praticien par obligation). Le cheminement d'une posture à une autre emprunte les voies de la recherche qualitative. La prise de conscience par exemple que ce que nous percevons et que nous interprétons de la réalité est fonction de notre cadre théorique et de nos expériences. Le doute s'installe davantage dans notre démarche. Les affirmations deviennent propositions plus nuancées, les certitudes sont plus souvent objets de questionnements. Aller plus loin dans la recherche en compréhension des phénomènes perçus

[389] Notre travail de modélisation systémique (J.-L. Le Moigne, 1995) était encore empreint du registre conceptuel propre à la modélisation analytique.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

comme complexes devient une posture qui marque la transition du praticien vers le chercheur. L'accompagnement objet de pratique devient objet de recherche.

C'est ainsi que la recherche qualitative s'apparente à une stratégie de développement professionnel et personnel. Elle met en tension chez le [praticien ↔ chercheur][390] deux modèles d'action et de recherche pas toujours faciles à vivre. Ces postures multiples ne présentent pas forcément des obstacles dans la recherche qualitative dès lors que l'on est capable de les identifier clairement. Par exemple, il convient bien de distinguer les trois postures différentes de praticien, de praticien réflexif et de chercheur. La recherche dynamise chez le chercheur la construction de savoirs discursifs, de savoirs méthodologiques, de savoirs d'action, au service du développement de stratégies de compréhension des phénomènes et des points aveugles qui en limitent l'intelligibilité. Nous employons le concept de stratégie (Morin, 1990)[391] afin de montrer que la recherche peut être réorientée selon les événements rencontrés. Nous nous inscrivons ainsi dans le paradigme de la complexité et à ce titre nous nous rapprochons des méthodes propres à la modélisation du vivant et des systèmes complexes.

[390] La double flèche nous permet de symboliser l'interaction entre les deux identités. L'ordre des mots n'a plus ici d'importance

[391] « «La complexité appelle la stratégie. Il n'y a que la stratégie pour avancer dans l'incertain et l'aléatoire [...] la stratégie est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitude pour affronter l'incertain » (Morin, 1990 p. 178)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre II
La formation des Cadres Transport Traction

Le dispositif E

Nous appellerons ce premier dispositif d'accompagnement en formation professionnelle « Le dispositif E » que nous noterons D.E , « E » comme entreprise, puisque notre premier terrain de recherche concerne un dispositif de formation interne à une entreprise nationale de transport ferroviaire.

Nous aborderons dans un premier temps les éléments constitutifs de cette formation. Il nous semble nécessaire de comprendre *a minima* le contexte de la formation pour appréhender les formes et les problématiques de l'accompagnement. Dans un second temps, il nous sera possible de faire état de nos recherches empiriques sur l'accompagnement dans ce cas. Nous aborderons d'abord rapidement les formes d'accompagnement telles qu'elles sont proposées par l'ingénierie de formation et par les tuteurs. Nous analyserons ensuite les données recueillies auprès de trois apprenants, dont deux que nous avons suivis pendant trois ans. La troisième partie sera consacrée à la modélisation de l'accompagnement dans ce dispositif.
Rappelons que notre posture est celle d'un chercheur impliqué dans le dispositif en tant qu'intervenant dans la formation des tuteurs depuis quinze ans et qu'à ce titre nous nous adosserons aussi aux discours recueillis lors de rencontres avec d'autres acteurs de l'entreprise dans le cadre de l'observation participante.

I - Le contexte de la formation

1 - Les intentions de l'entreprise

Les intentions de l'entreprise sont doubles. Il s'agit, d'une part, de répondre à un besoin récurrent de Cadres Traction Dirigeant de Proximité et, d'autre part, de rechercher une meilleure efficacité économique et une meilleure organisation du travail par une évolution des missions en qualité et des compétences de l'encadrement Transport-Traction. A ce titre, le projet de l'entreprise de former des Cadres dans un système en alternance peut être considéré comme un outil de changement conduit par l'entreprise dans une démarche de progrès. Nous avons pu en effet constater que l'entreprise est passée, à partir de 1992, d'une formation/promotion par la **transmission** de savoirs académiques à une formation/promotion par une **construction** de savoir-faire organisés en lien direct avec les situations de travail. Cette nouvelle forme de formation a provoqué une réflexion sur les compétences et la gestion prévisionnelle des emplois des Cadres. « *On sait mieux qu'avant où on veut amener les futurs candidats et, par conséquent, les préparer et les suivre* » est une formule d'un responsable hiérarchique qui résume assez bien cette interaction entre formation et changement.
Les ambitions affichées aujourd'hui témoignent de ce souci : « L'environnement socio-économique et l'arrivée de la concurrence font évoluer les modes de fonctionnement du domaine Traction. Le maintien d'un très haut niveau de sécurité, allié à la contribution d'une

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

bonne qualité de service, a toujours constitué la raison d'être du management de l'encadrement des agents de conduite. L'ouverture à la concurrence du mode de transport ferroviaire introduit une nouvelle donne, la dimension économique. Tout en maintenant le très haut niveau de sécurité qui est un des fondamentaux du domaine, le Cadre Traction doit contribuer aux évolutions de l'entreprise et relayer les orientations stratégiques et leur déclinaison auprès de ses agents. Cette évolution exige une adaptation du mode de management que la formation des futurs Cadres Traction doit préparer »

2 - Le public en formation

Il s'agit d'agent de conduite volontaires ayant une très bonne expérience du métier de la conduite. Ce sont des personnes motivées et repérées par leur hiérarchie comme capables de s'engager dans une formation de Cadres traction Dirigeant de ProXimité (DPX)

3 - Le métier de Cadres Traction DPX

Les documents que nous avons étudiés désignent le cadre traction comme le « premier niveau hiérarchique », [qui] « encadre une équipe de conducteurs et assure l'ensemble des missions et responsabilités dévolues aux dirigeants de proximité». Il doit manager son équipe « dans ses dimensions techniques, économiques et sociales pour assurer la production conduite dans les meilleures conditions de performance et de qualité au service des clients de l'Unité ».
Nous relevons donc cette double exigence de formation : d'une part « une base technique solide, qui lui donne efficacité et légitimité dans ses domaines d'action », et d'autre part « des capacités managériales, relationnelles, et une connaissance élargie de l'entreprise ».

Les missions et attributions du dirigeant de proximité sont les suivantes :

- Développer la qualité de la production de son équipe,
- Habiliter les conducteurs,
- Favoriser l'engagement et le développement de son équipe,
- Assurer la communication au sein de son équipe,
- Assurer la formation,
- Contribuer à la garantie de service,
- Assurer des missions spécifiques.

Ces missions exigent la mise en œuvre des compétences clés qui constituent les objectifs visés par la formation :

- Maîtriser la technique du métier,
- Manager par les résultats,
- Agir dans la complexité,
- Débattre des orientations de l'entreprise et les relayer,
- Diriger pour faire agir.

4 - L'organisation de l'alternance

L'organisation est intégrée aux établissements concernés et régie par des règles qui rythment et régulent les apprentissages en tenant compte des impératifs de production. Pour ne pas développer trop longuement le contexte de la formation, nous nous limiterons à présenter trois éléments spécifiques de l'alternance dans ce dispositif de formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4.1 - Les temps de l'alternance

La formation d'un groupe d'une douzaine de personnes dure dix-huit mois, rythmés par onze modules d'une semaine dans l'un des trois centres de formation interne à l'entreprise et onze intermodules dans l'établissement d'origine de chaque apprenant.[392]60% du temps de l'intermodule est, en principe, réservée à la préparation des missions avec le soutien du tuteur. Le reste du temps est affecté à la production.
Les missions à réaliser dans les établissements pendant les intermodules sont choisies par les tuteurs et les centres de formation en rapport direct avec les objectifs et les contenus des modules. Les apprenants restituent oralement leurs missions devant le groupe d'apprenants, les tuteurs et les formateurs qui co-évaluent le travail[393].
La formation est également ponctuée de deux stages de synthèse au terme du sixième et du neuvième module. Les thèmes sont définis par les directeurs d'établissement et concernent un problème interne à régler.[394]

4.2 - Les documents de l'alternance

Un ensemble de documents communs structurent très précisément l'action :

- un cahier des charges national rédigé par le Département Métier fixe les enjeux, les objectifs, le dispositif pédagogique de la formation depuis la sélection jusqu'à l'évaluation finale, les missions des acteurs et les moyens mis à leur disposition,
- un référentiel des compétences des Cadres,
- un cahier des objectifs de formation,
- un cahier des charges des missions types en établissement,
- les fiches guides pour chaque module et intermodule,
- les fiches de présentation des stages de synthèse,
- les grilles d'évaluation des stages de synthèse.

Le nombre et la nature de ces documents témoignent d'une organisation du travail stabilisée et très contrainte par la réglementation et en particulier par les normes de sécurité.

4.3 - Les acteurs de l'alternance

a) **Les candidats à la formation**. Ils sont détectés pour leur compétence de conducteur, par leurs projets personnel et professionnel de changement, et par leur potentialité à suivre une formation longue pour devenir Cadre dans l'entreprise. Ils sont aussi accompagnés dans cette démarche à projet par leur hiérarchique, parfois pendant plusieurs années.

---

[392] Cette organisation initiale a évolué récemment : la formation en alternance, qui ne dure plus que 12 mois, est précédée d'une période de préparation, dite de « présélection », de deux fois neuf mois en établissement.
La période de présélection permet à la hiérarchie d'affiner son appréciation sur le candidat en évaluant : sa capacité à s'adapter à des situations nouvelles, à assimiler de nouvelles connaissances, à mettre en pratique de nouvelles techniques, en évaluant aussi ses facultés d'étonnement, son sens des responsabilités, ses aptitudes relationnelles (dans ou hors du service), sa faculté à proposer des solutions aux problèmes.
[393] Ces moments se répètent après chaque intermodule. Ils se déroulent dans le centre de formation et constituent des moments d'évaluation des missions effectuées en établissement, et de confrontation de points de vue sur des aspects techniques du métier. Ils s'apparentent également à des moments d'accompagnement collectifs comme nous le verrons plus loin.
[394] Il n'y a plus qu'un seul stage de synthèse dans la formation rénovée.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

b) **Les formateurs**. Ce sont des cadres traction ayant des capacités d'enseignement et d'expertise dans la connaissance de l'organisation de l'entreprise et des métiers du transport. Leur appartenance à l'entreprise apparaît comme une condition favorable à l'alternance.

c) **Les tuteurs**. Ce sont des Cadres volontaires dans leur établissement. Ils suivent une formation de trois jours qui les prépare à tenir leur mission de Cadre-Tuteur. Il n'y a pas officiellement de décharge de travail ou d'autres formes de compensation pour assumer cette mission.[395] Les tuteurs jouent un rôle déterminant dans l'ensemble des phases du dispositif depuis la détection des potentiels, la préparation à l'examen d'entrée dans la formation, l'accompagnement pendant les dix-huit mois de formation en alternance et la préparation à l'examen final.
Un document interne à l'entreprise précise les missions des tuteurs.

5 - Le processus de formation en alternance

Il s'inscrit dans la durée d'un parcours individuel des apprenants qui va de la détection des potentiels dans les établissements à la reconnaissance des acquis de la formation par un examen organisé par l'entreprise. L'organisation du dispositif de formation a été conçue sur des représentations d'une alternance de type déductive : les enseignements délivrés au Centre de formation par des intervenants spécialisés sont mis en **application** dans les établissements sous la forme de missions définies au début de la formation.
En réalité, le processus de formation est beaucoup plus complexe puisqu'il intègre, par exemple, des démarches inductives, non prescrites, lors des activités en intermodules et notamment lors des situations de résolutions de problèmes en vraie grandeur et plus largement encore lors de rencontres de situations événementielles et de management d'une mini équipe d'agents de conduite.
Pour l'instant, nous dirons que le fonctionnement des intermodules semble un point fort de la construction des savoirs en lien avec les différents moments de restitutions orales et écrites des activités menées en établissement. Il semble bien que l'alternance visible, c'est-à-dire celle prescrite dans le cahier des charges, masque des processus de formation en établissement relevant de niveaux de complexité qu'il conviendrait de modéliser. Il serait intéressant, par exemple, de chercher à comprendre comment les connaissances sont mobilisées ou non dans la situation de travail en établissement, comment cette dernière peut être source de formation nouvelle et comment la formation en établissement génère des changements dans les formes de management et dans les conceptions du rôle du Cadre dans l'établissement. (cf. les objectifs de changement de l'entreprise)

6 - Conclusion sur le contexte de la formation :

Le dispositif de formation en alternance que nous venons de présenter illustre la mise en place d'une forme nouvelle de formation aux fins de répondre aux exigences de changements à opérer dans l'entreprise. Les finalités sont, d'une part, de former des Cadres Traction en nombre et, d'autre part, de rechercher une meilleure efficacité économique et une meilleure organisation du travail par une évolution des missions en qualité et des compétences de

[395] Le document interne qui fait référence pour l'organisation de la formation précise que « Le tutorat constitue une charge de travail significative qui doit être prise en compte lors de la répartition des missions permanentes entre les Cadres Traction de l'établissement. »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'encadrement de proximité Transport-Traction. Il s'agit là d'un tournant pris par l'entreprise au début des années 90.
Le dispositif de formation choisi à l'époque bouleverse les habitudes pour au moins deux raisons essentielles. D'une part, une formation livresque cède la place à une formation en alternance, c'est-à-dire que l'on passe d'une logique de connaissances transmises, enseignées, « professées », à apprendre par cœur, à une logique de compétences à mettre en œuvre en situation professionnelle réelle. D'autre part, le choix de l'alternance déplace partiellement, dans l'établissement, la responsabilité de la formation. En effet, la fonction formation n'est plus seulement l'apanage des Centres de Formation mais concerne les établissements de production et, du coup, provoque des conflits qui seront, à termes, profitables à l'entreprise. En effet, bon nombre d'acteurs des établissements se verront impliqués dans l'évaluation et dans la formation des Cadres et, partant, dans la réflexion sur leurs compétences et leur place dans l'établissement.

Malgré cette volonté affichée de changement dans les méthodes de formation, l'alternance reste plutôt déductive ; le dispositif est contraignant, hyper-organisé, verrouillé, compliqué, mais juridiquement convenable. Cela s'explique par la place importante qu'occupent les statuts, les règlements, la norme, la sécurité dans l'entreprise, autant de paramètres qui ne permettent guère de modifications brutales des mentalités. Ici, la qualité de la formation reste dans le prescrit : la qualité de la formation, c'est d'abord la qualité de l'ingénierie de formation Elle répond aux critères de la qualité officielle dans l'entreprise c'est-à-dire : des référentiels, des cahiers des charges, de l'organisation très contraignante, des procédures, etc.
Notons quand même chez les concepteurs une réelle volonté de développer une pédagogie en alternance de qualité, par exemple en aidant les apprenants, quand ils sont en établissement, en leur attribuant (voire en leur imposant) un tuteur (en principe formé), un suivi très proche (voire du contrôle), des évaluations constantes, un travail par objectifs, etc. Nous soulignons ici les effets contre-productifs qu'ont pu avoir, parfois, de telles bonnes intentions.

En fait, même si le changement s'opère lentement, à la fois dans le dispositif de formation et dans les établissements, force est de constater, à terme, que « ça marche », c'est-à-dire que le dispositif de formation, malgré sa rigidité structurelle, produit les changements attendus, tant chez les apprenants que dans les établissements et dans les Centres de formation.
En effet, certains auraient pu penser, de l'extérieur, que la réussite de la formation était imputable à la qualité programmatique du dispositif de formation. Or, paradoxalement, les responsables de l'ingénierie de formation reconnaissent eux-mêmes que si « ça marche », c'est à 80 % grâce au tutorat et à la qualité du travail réalisé en intermodule. Il est vrai qu'en module la pédagogie reste toujours très marquée par la Pédagogie Par Objectifs et qu'elle a peu évolué dans le cadre du dispositif en alternance mis en place. En revanche, les formateurs ont dû évoluer en participant à des retours d'expérience, à des restitutions de missions réalisées en intermodules et en collaborant avec des acteurs des établissements pour évaluer des compétences.
L'efficience du dispositif se développe apparemment là où n'est imposé que le cadre institutionnel de l'activité des apprenants (les missions, par exemple), là où les concepteurs du dispositif ne contrôlent pas trop, là où il y a de la friction entre des logiques différentes (formation/production), là où il faut développer de l'autonomie pour réussir dans l'action, là où les apprenants ont des marges de manœuvre suffisantes pour apprendre, là où on apprend en vraie grandeur, là où émergent les compétences attendues.
Nous pouvons donc légitimement nous interroger sur les stratégies et les processus mis **réellement** en œuvre en établissement pendant les intermodules. Pour ce faire, il nous faudra essayer de comprendre ce qui fait la qualité de la situation de formation-action en

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

établissement et la place de l'accompagnement dans les processus d'émergences des compétences attendues.

II - Le dispositif d'accompagnement

Nous nous intéresserons successivement à l'accompagnement tel qu'il est prévu par l'ingénierie de formation puis tel qu'il est vécu par les acteurs de la formation.

1 - Les formes d'accompagnement proposées

Quel en est le principe organisateur ? Quels sens prennent-elles pour les organisateurs de la formation ? De quel modèle d'accompagnement relèvent-elles ? Qu'en est-il ici du tiers modèle d'accompagnement ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre.
Dans les documents que nous avons étudiés, seul le rôle du tuteur est envisagé comme élément de l'accompagnement. Ajoutons qu'une séance de restitution **à forte finalité évaluative** est aussi considérée comme pouvant apporter un « enrichissement mutuel des apprenants, par la confrontation des situations de terrain présentées. » Nous y reviendrons plus loin.

1.1 - Le tuteur

Ce que nous apprend le cahier des charges de la formation :

Pendant la formation en alternance, le tuteur doit :	Analyse de la nature des tâches
assurer l'interface entre le centre de formation traction et l'établissement,	organisation
faire respecter le cahier des charges et les objectifs de formation,	contrôle
désigner parmi les membres de son équipe, un sous groupe de conducteurs (5 à 6 personnes) avec lequel le candidat pourra progressivement mettre en œuvre les compétences acquises (ce que nous appelons la mini équipe)	organisation
s'assurer que les missions sont effectivement réalisées par le candidat,	contrôle
réaliser l'évaluation des compétences acquises par le candidat en inter module et en réaliser la traçabilité sur le document fourni par le centre de formation traction,	contrôle
participer aux restitutions des candidats en unité formation,	Accompagnement
soutenir les candidats lors des parties de modules en établissement,	Accompagnement
faire respecter les temps de conduite,	contrôle
s'assurer de l'avancement normal de la formation,	contrôle
s'assurer de la disponibilité des moyens prévus lors des parties de module en établissement,	contrôle
s'assurer de la disponibilité des moyens prévus pour la réalisation du stage de synthèse,	contrôle
conseiller le directeur d'établissement dans le choix du thème pour le stage de synthèse,	organisation
aider le directeur d'établissement lors de la restitution du stage de synthèse,	organisation

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

aider sa hiérarchie pour organiser la détection des candidats	organisation
conseiller ses collègues pour la partie détection et présélection des candidats.	organisation
assister aux réunions de pilotage,	organisation
assister aux réunions « Échanges –Évaluations » organisées par le centre de formation traction.	organisation

Les principales tâches évoquées relèvent de l'aspect réglementaire de la formation et de son organisation sur le terrain établissement pendant les intermodules. Seules les tâches 6 et 7 font explicitement références à la présence du tuteur auprès de l'apprenant. Nous ne portons pas ici un jugement de valeur sur l'organisation de l'accompagnement, ni sur le rôle effectif du tuteur. Nous voulons souligner que le rôle du tuteur est **conçu** par les concepteurs de l'ingénierie de formation **principalement à travers ses responsabilités dans l'organisation** de la formation (les tâches à effectuer) et non par sa place dans l'accompagnement, c'est-à-dire dans sa participation éventuelle au processus de formation de l'apprenant. Il en est de même pour ce qui est de la période de présélection.

Le tuteur des agents en présélection :	Analyse de la nature des tâches
fait respecter le cahier des charges et les objectifs de formation,	contrôle
assure ou organise la formation et le suivi des candidats en phase 1 et phase 2 (par validation des différentes capacités à atteindre),	organisation
remplit le dossier de suivi des stagiaires,	Organisation
participe aux différents points d'étape avec l'établissement,	Organisation
participe aux restitutions des candidats en établissement,	accompagnement
fait respecter les temps de conduite,	contrôle
s'assure de l'avancement normal de la formation,	contrôle
s'assure de la disponibilité des moyens prévus lors des parties de module en établissement.	contrôle

Voilà donc le cadre institutionnel pour agir. Cette mission de tuteur s'apparente d'abord à un cahier des charges à respecter et sur lequel chaque tuteur sera évalué. C'est dans ce cadre prescrit que les tuteurs vont devoir développer une relation tutorale avec les apprenants.

1.2 - L'identité tutorale

Ce que nous connaissons du tuteur s'appuie ici sur notre expérience de quinze années de formation-accompagnement de tuteurs dans le dispositif de formation des Cadres Transport Traction et particulièrement, ici, sur les représentations qu'ils sont amenés à exprimer en formation de tuteurs.[396]
Ces travaux, à la fois collectifs et individuels, d'expression sur l'élaboration d'une identité de tuteur, permettent de faire émerger des conceptions différentes : le concept de tuteur s'adosse en effet à ceux de maître d'apprentissage, de parrain, de guide, d'entraîneur, pour s'en rapprocher et s'en distinguer tout à la fois. Ils montrent également que ce n'est ni un métier, ni une profession qui aurait un statut social et professionnel reconnu, comme celui

[396] Au début de chaque session de formation-accompagnement de tuteurs, les participants sont amenés à exprimer par des mots et des dessins puis à confronter leurs représentations de ce qu'est un tuteur. C'est là le fondement d'un travail de construction personnelle de sens sur la mission qui les attend.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de formateur par exemple, ni une forme de reconnaissance sociale interne à la profession comme dans la tradition du compagnonnage.
En effet, le tuteur n'est pas un formateur en tant qu'il n'est pas détaché de son poste de Cadre dans l'établissement, ni allégé d'une partie du travail pour lequel il est rémunéré. Il n'est pas non plus investi d'une responsabilité de formateur comme l'entendent les textes de la formation des adultes. Il n'est pas un formateur parce qu'il n'en a ni la charge officielle, ni la responsabilité dans l'entreprise, ni les activités pédagogiques avec un groupe d'adultes en formation. Il n'en a ni le statut social ni la reconnaissance professionnelle.
Et pourtant, ... ce qu'« on » attend de lui est paradoxal. Ce « on » représente collectivement : l'apprenant, l'entreprise, le centre de formation, le financeur du dispositif de la formation, la société en tant qu'elle s'exprime dans les représentations sociales du tuteur « On » attend de lui, donc, qu'il joue « un rôle (de) formateur terrain» auprès d'une personne qui lui est confiée. C'est généralement la représentation que le tuteur a de son rôle en acceptant sa mission. Dès lors, s'imposent à lui des situations quasi schizophréniques quand il s'interroge sur le sens de sa mission: comment « (faire) apprendre » sans être formateur, comment ne pas «transmettre» ce que je sais et ce que je sais faire, comment ne pas « montrer » afin de « gagner du temps », comment ne pas limiter l'apprenant à mes propres conceptions et à ma propre expérience, et ... comment rester en même temps dans le fil rouge de la norme et du cahier des charges?
Le tuteur doit donc « faire apprendre » sans être dans la position d'un formateur (telle qu'on peut la définir par ailleurs, c'est-à-dire celui qui « transmet »), il doit faire découvrir sans « dire » ce qu'il a mis du temps à « construire ». Il devra accepter que l'apprenant devienne ce Cadre de demain, différent de lui, capable de s'adapter aux évolutions et aux attentes de l'entreprise.

Autrement dit, le tuteur se voit dans la situation dialogique de dépasser à la fois une identité de Cadre, expert dans son domaine, et une identité de pseudo-formateur en responsabilité singulière d'une personne dans l'entreprise. C'est dans cette dialogique que l'identité du tuteur se construit, c'est-à-dire dans l'action contextualisée et dans l'interaction complexe avec les acteurs de l'alternance. C'est ainsi que le tuteur se retrouve « marginal sécant » (Croziers et Friedberg, 2001), à l'intersection de deux systèmes, complexifiant sa position identitaire.

Cette situation peut apparaître comme un handicap. En effet, le tuteur ayant une double mission de Cadre dans un établissement tourné vers la production et de tuteur centré sur l'accompagnement d'un professionnel en devenir, cumule un double rôle d'acteur dans une organisation professionnelle et dans le cadre institutionnel de l'alternance. La rencontre de deux types de responsabilités et de deux zones d'autonomie dans des réseaux d'acteurs différents l'oblige à faire des choix personnels et à donner une place plus ou moins importante au tutorat. En même temps, cette situation apparaît souvent comme une source d'enrichissement potentiel pour le développement de réseaux relationnels au bénéfice de la qualité de l'alternance. Retenons que, même si le rôle du tuteur est prescrit dans le cahier des charges de la formation comme dans les textes de loi régissant l'alternance, l'identité de tuteur n'est pas donnée du même coup à celui qui en la charge. Cette identité va se construire dans l'action, chemin faisant, ce qui constitue un premier niveau de complexité dans le dispositif de formation. Cela signifie que chaque tuteur construit de façon différente une forme de tutorat en fonction, d'une part, des conceptions qu'il a de sa place dans les deux systèmes, d'autre part, de son projet d'accompagnement de l'apprenant ... et aussi en fonction de ce qui lui est possible de faire.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En définitive, nous avançons que l'identité de tuteur se construit, chez la personne investie de la mission, sur une remise en cause de ses conceptions personnelles du rôle qui lui est confié, sur du doute et de l'incertitude quant à ce qui l'attend (car il peut très bien donner du sens à sa mission et construire son projet d'accompagnement sans pour autant savoir comment faire), mais aussi sur du projet individuel, grâce au sens qui émerge collectivement. La prise de conscience de cette incertitude d'une part, la mesure de l'importance de sa mission et l'intentionnalité de se lancer dans l'action d'autre part, constituent un niveau de complexité (et d'angoisse) qui déstabilise généralement, et momentanément, le tuteur.

1.3 - Les entretiens individuels

D'une façon générale nous pouvons poser l'existence d'une relation tutorale qui se développe dans des formes toujours différentes selon les environnements professionnels, les enjeux, les cadres spatio-tempo-formels, etc. Elles constituent des formes d'accompagnement personnelles finalisées par le cahier des charges (cf. plus haut), par les conceptions des personnes et par leurs projets respectifs.
Ces formes d'accompagnement individuelles proposées par chaque tuteur prennent sens par rapport à l'alternance module / intermodule et notamment autour des missions à réaliser par l'apprenant lors de chaque intermodule. Généralement le tuteur rencontre l'apprenant au début de l'intermodule pour faire le point avec lui sur le module qu'il vient de vivre et sur les missions à réaliser. Il l'interroge sur ses intentions d'organisation de ses missions et l'amène à un travail d'anticipation sur l'action.
Pendant l'intermodule, les relations sont le plus souvent informelles et contingentes selon les aléas de la production et les besoins de l'apprenant. Ces formes d'accompagnement intentionnelles mais non planifiées relèvent de l'aide à apporter, de l'explication, de la monstration, de l'évaluation, du conseil, de l'orientation, de l'écoute, …au quotidien. A la fin de l'intermodule tuteur et candidat se rencontrent pour préparer la restitution des missions.

1.4 - Les restitutions

Lors de chaque module les apprenants sont amenés à restituer oralement devant le groupe, (apprenants, tuteurs, formateurs, et parfois d'autres experts métier), les missions réalisées en établissement. Les objectifs annoncés sont de permettre aux apprenants de travailler leur expression orale devant un groupe et aux formateurs d'évaluer le travail effectué.
Nous considérons ces restitutions comme des moments d'accompagnement collectifs à part entière et d'enrichissement mutuel des apprenants, par la confrontation des situations de terrain présentées. Dans la pédagogie de l'alternance, ces moments de restitutions permettent un recul réflexif sur l'action (ici les missions en établissement) au sens de Schön (1994). De plus, la confrontation des points de vue entre novices et experts doit permettre d'enrichir la réflexion chez les apprenants par ce qui s'apparente à des conflits sociocognitifs (Doise et Mugny, 1997).

1.5 - Les rencontres tripartites Formateur / tuteur / candidat

Ces rencontres ont lieu après chaque restitution. Elles ont pour objectifs de faire le point sur les résultats et sur l'évolution de l'apprenant dans sa formation. A la fin de l'entretien une note sur 20 lui est attribuée pour le travail de l'intermodule.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.6 - Les formes mixtes d'accompagnement

Il arrive que plusieurs apprenants effectuent leur formation dans le même établissement avec un même tuteur. Ce sera le cas des deux apprenants que nous avons suivis pendant trois ans. Cette situation, non exceptionnelle, constitue une source de réflexion pour le tuteur quant aux formes d'accompagnement à proposer entre accompagnement individuel et accompagnement collectif. Nous y reviendrons en analysant les propos recueillis auprès des trois apprenants.

2 - L'accompagnement vécu par les apprenants

Nous situons maintenant notre recherche au micro niveau du vécu des apprenants. Nous nous inscrivons dans une chronique de l'accompagnement vécu afin de comprendre comment les formes prévues sont vécues par les acteurs au fil du temps. Nous nous adossons à l'analyse qualitative (Paillé et Muchielli, 2003) des entretiens que nous avons menés avec une apprenante en fin de formation (deux mois avant l'examen) et avec deux apprenants avant le démarrage de la formation, au début (3 mois) et en fin de formation (trois mois avant l'examen). Nous avons mené un dernier entretien 6 mois après l'examen final, c'est-à-dire avec cette fois les apprenants devenus cadres traction DPX en poste.

2.1 - Entretien 1 : au bout de trois mois de formation

Cet entretien est mené avec deux apprenants que nous appellerons Samuel et Hervé. Nous avons accès aux projets de l'un des apprenants, à la prise de conscience chez eux de leurs rapports au savoir que nous associons à un début d'une certaine autonomie dans leur organisation pour apprendre, au regard qu'ils portent sur les formes d'accompagnement vécues, aux leviers de motivation

2.1.1 - Les projets des apprenants

Les projets de Samuel ne sont pas évoqués lors de cet entretien.[397] Chez Hervé, nous constatons la rencontre d'un projet personnel, d'un projet existentiel et d'un projet professionnel. Hervé se décrit comme une un élève qui ne pouvait réussir des études que fortement encadré par les enseignants. D'un naturel jovial, il dit avoir une image de lui assez négative en ce qui concerne les études et la réussite en formation

H - J'ai eu un bac et j'ai fait des études supérieures très très courtes. Le fait de savoir qu'on a une reconnaissance des diplômes d'une équivalence de bac + 4, ça nous motive.

I - Ça ne vous plaisait pas le Deug ?

H- Si mais j'ai décroché trop vite par ce que pas assez encadré … quand on a 19 ans et qu'on fait ce qu'on a affaire et pas plus … là on a l'avantage c'est que derrière on a un tuteur qui nous met un coup de pied au cul, en Deug j'avais personne et j'avais besoin de ça.

S - Et c'est qu'en Deug, tu comprends pas et tu te débrouilles pour trouver la compréhension…

Hervé parle de lui. Il se sous estime beaucoup et se dévalue malgré ce que peut lui dire le tuteur sur lui :

H - Je ne suis pas un optimiste dans l'âme

[397] Ils le seront dans l'entretien 3

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - vous aviez des craintes , des peurs…
H - moi je me dévalue beaucoup, je me sous estime beaucoup et déjà au départ, c'est pas facile,
S – c'est incroyable, ..
H - c'est pas facile …
S - …faut le voir pour le croire
H- c'est pas facile …pour moi … c'est pas facile
I - et l'accompagnement joue un rôle particulier dans ce cas là ?…le tuteur …
H - ben disons que oui, enfin il essaye quoi …mais je suis un peu bourrique aussi … il a beau me répéte les choses, je les assimile pas je les prends pas heu…pour argent comptant si il me dit c'est bien , tu as bien restitué, je vais dire oui d'accord et s'il me dit il faut avoir confiance en toi parce que t'as le potentiel, j'arrive pas à le prendre, c'est le genre de chose que j'arrive pas à prendre et ça ça l'énerve un peu … le formateur au débriefing jeudi après les restitutions il me l'a dit aussi …mais je suis comme ça je ne peux pas changer du jour au lendemain

Hervé est devenu agent de conduite par un concours de circonstance : après un essai infructueux en Deug, il « cherchait du travail et … comme l'entreprise recrutait… ». Autrement dit, l'identité professionnelle de conducteur ne suffit pas à satisfaire un besoin de reconnaissance sociale. Nous entendons aujourd'hui que la possibilité d'être **reconnu** « Bac + 4 » donne du sens aux efforts qu'il doit fournir aujourd'hui en formation. D'ailleurs il minimise le temps à passer « ce n'est que 18 mois »[398].

La recherche de reconnaissance sociale par la formation nous semble un puissant moteur chez Hervé. Par ailleurs, les rapports avec un père « devenu directeur d'entreprise en étant parti du CAP », ont été évoqués lors d'une discussion informelle. Sans entrer dans une « explication » psychologique, nous pouvons penser que chez Hervé, un projet existentiel plus ou moins enfoui puisse s'imbriquer et se réaliser dans son projet professionnel et personnel.

Enfin, passer du temps à la maison avec sa fille le motive fortement à s'organiser dans son travail en formation, rigueur qu'il n'avait pas vraiment plus jeune.

2.1.2 - Prise de conscience d'eux-mêmes dans le rapport au savoir et à l'apprendre

Dans ces premiers mois de formation, les apprenants ne font pas de liens entre les savoirs théoriques ou méthodologiques qu'ils apprennent et les situations professionnelles qu'ils rencontrent.

S - *la méthode SPRI[399], pourtant c'est bizarre parce qu'on la connait on l'a fait en première partie pour passer l'examen, c'est la dessus qu'on bâtit nos restitutions mais on ne pensait pas à l'appliquer pour les dossiers, nous on restait très techniques, la première partie d'examen était très technique, que sur le métier et là on n'arrivait pas à l'appliquer sur les généralités de l'entreprise… et c'était tout bête*
On pensait savoir, on était perdu, on ne savait pas s'organiser, on ne prenait pas en compte les destinataires

[398] En fait c'est au moins le double en comptant le temps de préselection et de préparation aux différents examens de recrutement
[399] Situation, Problème, Résolution, Information

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.1.3 - Prise de conscience de leurs rapports au tuteur

Ils prennent conscience de la nature de la relation qui s'est instaurée, et qui leur convient ; ils sont capables de distanciation sur cette relation y compris dans sa genèse depuis le choix d'un tuteur qui leur était proposé.
H - « moi je sais que j'ai besoin de travailler comme ça » (en parlant de l'attitude cadrante du tuteur)
I - c'est-à-dire …
H - j'ai besoin d'avoir quelqu'un comme ça derrière pour me mette un coup de bâton régulièrement … je le sais

2.1.4 - Prise de conscience des formes d'accompagnement vécues

2.1.4.1 - Les formes d'accompagnement proposées par le tuteur

H - mais en formation conducteur on avait un moniteur permanent qui jouait un peu le rôle du tuteur, c'est aussi vachement important de l'avoir aussi en formation … même si c'est plus du travail par soi même en formation DPX
C'est quand même important d'avoir quelqu'un à qui se raccrocher en cas de ….quand ça va pas quoi … le creux de la vague comme ils disent au niveau de la formation

S - On l'a surtout senti au module 1, on s'est retrouvés paumés on est arrivé ici, il nous a expliqué comment il fallait faire, enfin comment lui il voyait le truc et comment il voulait nous lancer quoi et on a travaillé 10 jours tout seuls, et en fait on s'est rendu compte qu'on était complètement paumés donc euh ben
C'est là qu'on a vu que le tuteur était vraiment important parce que ….. il est venu recadrer il nous a réexpliqué les bases, comment ça marchait et puis on est reparti du bon pied

Le tuteur les laisse chercher « vous êtes adultes, vous devez vous organiser » (il les laisse créer leur propre chemin, il crée aussi du désordre, de l'incertitude)) et le moment venu, il les remet dans le chemin, en les aidant à mettre en adéquation les informations à présenter et la demande des destinataires. Ils ont vécu cette expérience.
I - quand vous êtes sorti de l'entretien vous étiez comment ?
S - dépité …on était dépités car on avait beaucoup travaillé et ça ne servait à rien ; c'était le premier sentiment et on était un petit peu abattus
I - vous étiez découragés ?
H - non pas découragés mais abattus en se disant on n'a pas bossé comme il fallait et c'est pénible parce qu'on avait l'impression d'avoir travaillé pas mal; pas de découragement mais on s'est dit il faut qu'on recadre à chaque fois
S - on s'était pris une claque dans la figure …quoi
ça nous a montré que ça n'était pas si simple que ça
H - il nous a donné les points négatifs mais en insistant sur le fait qu'on avait fait des choses bien ; mais on est ressortis avec l'idée que ça n'avait pas été

Le ressenti que c'est un bon tuteur (« *on a pris une claque mais ça nous a fait du bien* ») permet de comprendre que « *C'est pour ça qu'on n'a pas été si démotivés que ça, on a retravaillé* ». Le tuteur est très prévenant très proche, très encadrant et est ressenti comme tel par les apprenants; il semble avoir toutes les qualités « *cool, exigent, sérieux, psychologue* »
« *C'est lui qui fixe les restitutions à blanc. Lui pour l'instant, il ne nous laisse pas partir en module sans qu'on ait restitué devant lui ou sans qu'on ait accompli les missions devant un*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

autre public… les dossiers sont corrigés entièrement et quand on part on a déjà fait des premières rectifications et quand on arrive à Lille (en restitution) on est à l'aise.
S - le tuteur nous dit je suis là peut-être pour vous défendre à Lille si jamais ça va pas mais ici quand il faudra que je vous entasse je vous entasserai…et ici il n'hésite pas…
« on a fait pas mal de restitutions à blanc où il n'hésite pas à nous mettre un uppercut »
H - il nous recentre à chaque fois, et ça ça nous motive. Le tuteur indique les points qu'il faut retravailler : *Il nous dit « vous avez su vous adapter rapidement à ce qu'on vous a demandé » et ça nous a boostés malgré qu'on avait pris une claque 25 minutes avant.*

2.1.4.2 - Une fonction tutorale partagée dans l'établissement

S - comme il y a une bonne entente même s'il n'est pas là, c'est pas grave on va chercher un autre on n'hésite pas et puis lui le prend pas mal il nous l'a même dit vous allez voir heu.. il n'y a pas que moi et les autres sont super disponibles
H - on a une équipe fort impliquée … même ceux qui ne sont pas tuteurs viennent pour nous voir ou assister au restitution à blanc
H - il y en a même un qui vient régulièrement
I - il vient pour vous voir ?
H - il vient bosser et il monte exprès pour nous voir pour dire bonjour
S - il s'installe et demande t'es en train de faire quoi comme dossier et puis il ne va pas hésiter à me piquer mon ordi, à regarder ce que j'ai fait dans mon dossier et m'en lancer une bonne…
I - et alors vous réagissez comment ?
S - ben moi super bien
I - oui ?
S - franchement moi ça me va bien cette méthode là parce qu'au moins on n'a jamais l'impression que .. on maîtrise … on n'est pas infaillible
H - ça ça nous permet de rester terre à terre parce que quand on a fini de boucler nos dossiers en général on se dit …qu'est-ce qu'on a encore appris ! … on est contents de ce qu'on a appris …dès qu'ils disent vous avez appris mais vous ne savez pas tout ça nous permet de rester quand même bien terre à terre …ils viennent nous aider, vraiment beaucoup
I - Trop ?
H - non non je pense que c'est bien dosé
I - parce que c'est quand même fort, il va directement sur votre ordinateur voir ce que vous avez fait…
- ben disons on est en train de travailler .. vous bossez sur quoi les gars ... aujourd'hui on fait tel ou tel thème …montre un petit peu que je vois ce que tu as mis …souvent c'est beaucoup : tu as oublié une virgule, il y a des fautes …et s'il y a quelque chose qui cloche un peu il dit :comment tu le vois ton truc ? t'as bâti comment tes dossiers ? ben on explique et là il dit : repose toi les questions, reformule …ou il vient là, il fait une petite démonstration au tableau : si il y a ça c'est peut être parce qu'il ya ça …et là on réfléchit, on voit le problème différemment, nous on le voit avec notre point de vue, on a déjà deux points de vue parce qu'on travaille beaucoup ensemble et le fait qu'il y en ait un, deux ou trois qui viennent ça fait des points de vue différents
I - mais vos points de vue sont peut être meilleurs que le sien … non ?
S - de toute façon on n'hésite pas à débattre … Il a son œil de CTT qui est beaucoup plus haut
H - On ne dit pas que c'est eux qui ont la science infuse mais en général il va nous amener à quelque chose

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La collaboration entre le tuteur et les autres membres de l'équipe est très forte. Nous pouvons parler ici d'une fonction tutorale partagée appréciée par les apprenants.

2.1.4.3 - La restitution en école

La restitution que nous pensions être une forme d'accompagnement collectif apparaît plus comme un moment d'évaluation à préparer que comme un moment d'accompagnement enrichissant.
S - Quand on arrive à Lille, on est à l'aise parce qu'on a déjà pu rectifier les points qui n'allaient pas.

2.1.5 - Le début d'une certaine autonomie

L'autonomie se révèle dans leur organisation pour apprendre et pour réaliser les missions (même si le tuteur reste très présent (cf. le rôle perçu du tuteur) et même s'ils travaillent à deux (cf. le travail à deux : « on ne se partage pas le travail mais on met en partage tout ce qu'on fait …mais c'est pas pour faire du copier / coller»). Notons que le tuteur a bien compris l'intérêt de laisser les deux candidats travailler ensemble :
H - le fait qu'on bosse à deux ça motive si je m'étais retrouvé tout seul, ça m'aurait saoulé de travailler tout seul, ça m'aurait pris la tête alors que là je suis motivé, le soir on peut communiquer sur les dossiers
Dans ces deux premiers modules, la formation est surtout centrée sur des savoirs formalisés qu'il faut s'approprier et être capable de restituer oralement devant différents publics.
L'autonomie porte sur la recherche, la compréhension et la problématisation de l'information, sur les modes de présentation ciblés pour différents publics. Nos percevons que le tuteur laisse une marge de manœuvre maximum aux apprenants dans la réalisation de leur mission sans toutefois les laisser prendre le risque d'une restitution non contrôlée par lui auparavant. Une évaluation formative pas trop tardive leur permet de prendre conscience de leurs erreurs et de les rectifier.
S - comme il y a une bonne entente même s'il n'est pas là, c'est pas grave on va chercher un autre on n'hésite pas et puis lui le prend pas mal il nous l'a même dit vous allez voir heu.. il n'y a pas que moi et les autres sont super disponibles
H - C'est préconisé de toutes façons, il faut avoir plusieurs points de vue ….ne serait-ce qu'au niveau du management de la façon de faire

Conclusion sur ce premier entretien de début de formation

Nous retiendrons de ce premier entretien :
- l'existence de projets professionnels, personnel, existentiel plus ou moins explicités et plus ou moins imbriqués chez Hervé.
- le réel projet du tuteur avec le sentiment de quelqu'un qui sait où il va ; il a conceptualisé sa mission autour de :
  - la notion de responsabilité (par rapport aux exigences des restitutions (la norme), et dans une démarche d'apprentissage plutôt constructiviste,
  - la notion de retenue (dans la forme d'aide apportée et la possibilité laissée aux apprenants de développer une certaine autonomie dans leur formation)
  - l'existence d'une fonction tutorale partagée par l'équipe et comprise comme telle par les apprenants
  - la prise de conscience par les apprenants de leurs rapports au savoir que nous associons au début d'une certaine autonomie dans leur organisation pour apprendre,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- la prise de conscience du regard qu'ils portent sur les formes d'accompagnement vécues
- la prise de conscience des jeux d'acteurs dans leur formation

Nous avons rencontré les deux apprenants huit mois plus tard et avons mené cette fois des entretiens individuels.

2.2 - Entretien 2 : au bout de douze mois de formation

Entretien avec Samuel seul.

Dans ce deuxième entretien nous avons voulu évaluer une éventuelle évolution de l'apprenant dans son rapport à la formation, à l'accompagnement, à ses projets et dans le processus de transformation professionnelle. L'analyse qualitative vise ici à comprendre son propre vécu de l'organisation de la formation et des formes d'accompagnement qui lui sont proposées depuis un an, l'autonomie éventuelle qu'il peut maintenant manifester par rapport aux processus de formation et de professionnalisation, la prise de conscience éventuelle d'une évolution personnelle et professionnelle.
Nous commençons par une question on ne peut plus ouverte « alors, comment ça se passe ? » afin de ne pas orienter le recueil des données. (cf. l'entretien compréhensif). Rappelons que notre démarche est d'essayer de comprendre avec Samuel son évolution en co-explicitant ce qu'il vit. L'entretien qui suivra nous permettra alors d'aborder de façon non linéaire les thèmes suivants :

- la formation vécue,
- la prise de conscience d'un changement personnel et professionnel,
- l'évolution du rapport au temps : d'un temps prescrit à un temps vécu,
- l'évolution du regard porté sur les activités de formation et sur les formes d'accompagnement,

Par ces quatre thèmes nous abordons l'essentiel des éléments qui nous intéressent dans notre recherche sur l'accompagnement en formation professionnelle.

2.2.1 - La formation est vécue comme une charge de travail importante

I - Alors …comment ça se passe ?
S - Très bien … par contre la gestion de la mini équipe à plein temps prend énormément de temps ...et P (le tuteur) joue le jeu et ne vient pas à la rescousse si on est débordé.
Nous remarquons que le rôle du tuteur a évolué ; il prend garde de laisser les apprenants vivre leur expérience. Samuel a pris conscience du rôle du tuteur (il joue le jeu) et du principe de la formation sur le terrain qui engage la responsabilité de l'apprenant dans sa propre formation.
S- Ce qui est difficile c'est la charge de travail par rapport au début où on pouvait se consacrer aux dossiers. C'est assez lourd.
I- C'est assez lourd et ça se traduit comment ?
S- L'investissement personnel est plus conséquent ; on travaille plus chez soi ... au départ je m'étais fixé pour ne pas travailler chez moi quitte à venir ici plus tôt ou partir plus tard ce n'était pas possible pendant le stage de synthèse.
L'évolution de la charge de travail oblige l'apprenant à hiérarchiser les tâches et à repenser le temps. Le temps personnel permet d'amortir la surcharge ponctuelle de travail. Cela n'empêche pas Samuel de porter un regard critique sur les activités de formation. Le rapport au temps dans l'action professionnelle rend l'apprenant plus lucide dans ses choix d'activités. Il se tourne vers ce qui est important pour lui et vit relativement mal (« supporte mal ») **les**

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

contraintes dépourvues de sens pour lui. Il manifeste en cela un esprit critique sur sa formation et manifeste ainsi une forme d'autonomie dans ***sa*** formation

2.2.2 - Son regard sur la formation a changé

2.2.2.1 - Pour lui le dossier est une perte de temps.

S- On perd du temps pour la conception du dossier alors que la mission par elle-même elle est faite, que les compétences sont atteintes comme ils disent c'est du papier
I- Tu as l'impression que concevoir le dossier ça ne t'apprendra rien de plus
S- non ben non pour moi c'est de la perte de temps, c'est du papier
- Ça te permet de préparer la restitution ...?
S- Non parce qu'on ne restitue en 20 minutes qu'une mission ou une partie de la mission
- est-ce que tu veux dire que le dossier qui était utile aux modules 1, 2 3 4 ça devient moins utile, moins prioritaire
S- complètement… pour moi ça n'a plus lieu d'être
- donc ce qui était utile devient un handicap
S- au niveau temps, oui
Nous comprenons que le dossier est en dehors du « faire », en dehors de l'action vécue par l'apprenant. Le temps important est ici le temps vécu dans l'action professionnelle, celle qui place l'apprenant dans une posture (une identité) de professionnel et non plus celle d'un élève ou d'un stagiaire en formation.
Nous essayons alors de proposer une modélisation du parcours de formation autour des grandes activités de l'apprenant : Missions + dossiers + restitution + révision pour le mois de mai + examen final.
I- Dans cet enchaînement d'activités dans des lieux différents ... à quel moment as-tu l'impression d'apprendre ?
S - (Réponse immédiate) ben c'est uniquement dans la première partie ; c'est uniquement là... silence ... parce que pour remplir cette mission il y a un travail préparatoire qui est la recherche de textes pour connaître la norme ; quand on réalise la mission on voit ce qui est fait sur le terrain et on peut calculer un delta s'il y en a un (parce que il y en a souvent un d'ailleurs) et la mission elle est réalisée parce qu'on a appris la norme et on a vu comment c'était fait sur le terrain et s'il faut justement remédier à cet écart ou est-ce que ça peut fonctionner comme ça fonction là maintenant
Il donne un exemple :
S - Là on a vu les autorisations d'accès cabine, on a vu qu'il y avait une norme qui était bien écrite, on a vu qu'il y avait peut-être un petit dérapage mais qui est pas gênant parce que je veux dire la responsabilité elle est toujours bien mise sur une personne donc il y a pas de risque
…toute la mission elle a bien été réalisée, on a vu comment on a demandé un accès cabine, on a bien vu les différents types d'accès cabine parce que justement on l'a fait concrètement on a demandé un accès cabine TGV et un accès cabine TER, on va réaliser la mission jeudi avec un DPX comptable … donc je veux dire on aura tout vu quoi... et puis derrière il faut quand même faire du papier pour montrer ce qu'on a fait, ...moi personnellement je veux dire qu'on écrirait une lettre, on marquerait dessus nous sommes allés voir madame L., tel jour, nous avons eu 2 accès cabine, nous avons accompagné M. un tel qui voulait découvrir la traction,... la mission elle est remplie point barre ! si on a su ***faire*** *ça c'est parce que derrière on a su* ***faire*** *le boulot sinon on ne peut pas faire ça. …Pour ce genre de mission le dossier il n'a pas lieu d'être .Un dossier sur la présentation de l'entreprise je veux bien*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

parce que c'est tellement vaste que dans ... je veux dire que si on ne le marque pas quelque part on va oublier
I - oui, ça dépend, des modules, ça dépend des thèmes
S - voilà ! de toute façon sur toutes les missions qu'on avait à faire ce module ci, pour moi il y en avait aucune ...Si !, les fils rouges parce que les fils rouges c'est un truc sécuritaire où on analyse un retour d'expérience donc là je veux dire concrètement de toute façon il faut qu'on fasse des tableaux Excel et tout ça …donc un rapport écrit c'est pas grave ça, c'est pas gênant ; le seul truc c'est que pour toutes les autres missions ...

Le ton catégorique et le jugement péremptoire dans ce passage montre la force du ressenti de l'apprenant face à la contrainte que représente la constitution de dossiers *post* mission. Il a compris que la compétence était atteinte et dès lors ne comprend plus le sens du dossier demandé. Il a compris aussi l'utilité des dossiers dans certains cas, par exemple les fils rouges. J'insiste alors et m'interroge sur une éventuelle finalité du dossier qui pourrait échapper à l'apprenant
I – « dans le dossier, il y a uniquement du descriptif ou vous analysez, …non pas ce que vous avez fait, mais ce que vous avez ressenti, …découvert, …appris …ou ce qui vous a interrogé ?
S - ben au départ non on fonctionne pas comme ça... là je vois sur la mission où on va accompagner le DPX, là on va incorporer une petite note sur le ressenti mais sinon non …on fonctionne pas en ressenti on fonctionne en comment on a réalisé concrètement
I - d'accord... je veux dire que vous n'écrivez pas sur le fait que ...comment dire ...sur en quoi ça vous a transformé ...
S - non
- tu comprends .. je veux dire... si on vous a donné une mission etc. c'est pour apprendre, c'est pour se former, c'est pour se transformer, comment dire ...pour devenir un peu plus CTT..
S - oui, d'accord
- dans le dossier vous n'écrivez pas là-dessus ?
S - non. On fixe un rôle du DPX vis-à-vis de la mission donnée mais c'est un rôle de DPX …général …on va dire, ce qu'on doit faire vraiment pour assurer la mission ; c'est pas un ressenti personnel
- ça veut dire que sur la même mission les dossiers quel que soit le candidat sont quasiment les mêmes ?
- oui
Nous constatons encore un fois que l'enseignement de la norme est primordial. Le dossier apparait ici comme une forme de contrôle supplémentaire de l'acquisition de la norme demandé par le centre de formation.

2.2.2.2 - Pour lui les notes sont inutiles

Nous constatons dans ce que dit Samuel la prise de conscience d'un dispositif scolaire décalé par rapport à la réalité vécue des adultes en formation.
S - bon après la restit' ils mettent des notes, alors si c'est ça l'évolution, c'est nul parce que les notes pour moi … c'est un peu ….ça rime presqu'à presque rien, à la rigueur un SAMI[400] *ce serait peut-être mieux... parce que là ils mettent 14 , 13, 12 . c'est bien* ....(non verbal qui montre que ça n'a pas de sens)

[400] Satisfaisant, Assez bien, Moyen, Insuffisant

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- en fait ce que tu dis c'est que ça n'a pas de sens ... ?
S - pour moi, non.... c'est pareil on a aussi une note dossier … une note restit',... (souffle) ; ouais...c'est bien …(ironie) quand on voit le niveau de la promo, ben je veux dire on est tous bien quoi je ne sais pas si est-ce que ça a vraiment de l'intérêt...
- alors « Samuel : 14 » … ça te fait quoi ?
S - ben ça ne me fait rien .. c'est que j'ai bien travaillé …mais bon …
- 14 c'est bien ?
S - oui, 14 à l'oral c'est bien mais bon ...est-ce que ça représente réellement …heu une valeur de l'homme, enfin du futur DPX,

2.2.2.3 - Pour lui la restitution est devenue inutile

- c'est bien …parce au point de vue heu … je parle devant des gens, on me pose des questions, je réponds, on est mis en situation heu …(situation) qui au fil du temps est erronée parce que comme en face on a une promotion qu'on connaît, on n'a plus que des copains, ça n'a plus le même attrait que quand on était au début qu'on ne connaissait personne où il y a ce stress : « je suis en face de qui ? » ; donc ça perd de sa valeur au fil du temps je pense

Autrement dit, la restitution qui présentait un intérêt formatif au début de la formation est vécue aujourd'hui comme un exercice inutile
Nous constatons une transformation du point de vue de Samuel sur la formation théorique au centre de formation. Outre la critique des dossiers, du système de notation et de la restitution, il déplore ce qu'il appelle *la déconnexion du centre de formation vis-à-vis du terrain.*
- c'est impressionnant … la contrainte de production, la charge de travail du DPX, le facteur humain et l'aspect social des conducteurs ne sont pas pris en compte au centre de formation.

2.2.2.4 - L'évolution ressentie

La réalisation des dossiers, l'attribution de notes, les restitutions peuvent d'une certaine façon constituer des éléments pouvant permettre une évaluation de l'apprenant et un auto positionnement dans son évolution. Pourtant Samuel situe ailleurs les indicateurs de sa propre évolution.
I - comment savez-vous que vous évoluez alors ? …que vous vous transformez ? …que petit à petit vous vous approchez de …
S - ben déjà dans l'approche de nos conducteurs, quand ils viennent nous parler ou nous poser des questions on voit qu'on est plus pareil qu'avant ; c'est clair on a déjà un angle de vision qui est totalement différent parce qu'il est très élargi...
I - ça tu le vois ça, tu t'en rends compte
S - je le ressens oui
I - tu t'en rends compte au moment où le conducteur vient poser des questions, c'est ça ?
- oui
I - c'est-à-dire qu'est ce qui a changé ?
S - pour une question réglementaire déjà on a été creuser beaucoup derrière, on a la facette de l'infrastructure, de l'équipement, derrière on a un champ qui est énorme ... si lui il comprend pas dans son petit monde de la traction, nous derrière on sait parce qu'on a un champ de vision qui est énorme quoi donc déjà là on sait qu'on a évolué ; après il faut voir tout ce qui est question RH tout ça, les rendez-vous conditionnés, les …enfin là on sait qu'on a évolué parce qu'on sait le faire, maintenant en entretien on sait qu'on sait bien parler,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

enfin pas bien … mais facilement...enfin je sais pas , il y a des moments on le ressent, on se dit en là j'ai répondu ça .heu ...
I - d'accord, c'est dans l'entretien, dans l'action au moment ou je suis en relation avec le conducteur
S - et puis après il y a P.(le tuteur) aussi qui est derrière pour nous dire là c'est bien, tu as tenu compte de mes remarques par rapport à l'accompagnement précédent ; je t'avais demandé de faire ça , tu l'as fait, ... l'évolution elle se fait aussi par le point de vue du DPX enfin du tuteur quoi
I - et donc il n'y a rien qui se passe dans cette restitution, quand vous vous retrouvez tous à Lille, là il n'y a rien qui se passe ? …dans la discussion avec d'autres…
S - ben en fait pendant 20 minutes on restitue ; les collègues ils ont le même point de vue ou il l'ont pas sur le sujet donné ; derrière il va y avoir des questions, on va répondre et puis si jamais il y a des questions à débat on va débattre...mais …

En fait, l'évaluation de son évolution par l'apprenant se fait dans le vécu de rencontres professionnelles : avec les autres professionnels et avec le tuteur. Ces moments donnent à l'apprenant l'occasion de prendre conscience qu'il a changé.

- c'est-à-dire que tu te sens CTT ?
- ah oui, ... oui parce que dans la tâche du CTT tous les jours vis-à-vis du conducteur on fait tout...donc si on fait tout c'est qu'on est capable de le faire puisque le tuteur n'a plus qu'un regard la dessus ... le seul petit delta qui me manque là, et ça je ne sais même pas si je l'aurai à l'examen c'est la petite partie expérience mais que je n'aurai pas au mois de mai …quoi je pense …, si ! j'aurai les six sept mois de plus, donc j'aurai un petit peu plus d'expérience, mais il manquera toujours un petit …

Samuel confirme, qu'à ses yeux, l'action professionnelle en vraie grandeur constitue aujourd'hui pour lui les temporalités réelles de formation. Ce sont ces moments de rencontre avec d'autres professionnels, dans des situations où les enjeux sont réels, qui ont une valeur expérientielle.
Pour aborder le thème de son évolution dans la formation nous invitons Samuel à jeter un regard rétrospectif sur cette année de formation.

I - est-ce qu'il serait possible de voir comment ça a évolué …par exemple des grandes phases, …des périodes plus ou moins courtes ou plus ou moins longues d'une part et des moments stratégiques, des événements qui font changer les choses ou est-ce que t'es incapable de dire comment ça évolué ?
S - si parce que pour moi les modules 1,2,3 pour moi c'est plat...
I - d'accord
S - pour moi c'est plat … modules 4 et 5 là c'est vraiment (il fait le geste que ça grimpe) une grosse blinde parce qu'on voit et les événements conduite et les accompagnements …après on gère sa mini équipe
I - c'est plat ?
S - ouais ... et après donc là il y a le stage de synthèse mais là le problème c'est que comme le mien était super intéressant que j'ai pu aller carrément en direction nationale de la traction pour le réaliser au niveau expérience c'est énorme... et en plus c'est à nous à proposer des solutions et … déjà avec ce qu'on a acquis derrière c'est clair que pour pouvoir proposer des solutions il y a une base qui s'est ajouté par rapport au conducteur qu'on a été… pour moi le stage de synthèse c'est quelque chose …enfin après le problème c'est que tout dépend du sujet du stage

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On en arrive à un moment événement pour Samuel dans son parcours : le stage de synthèse

I - j'ai l'impression en t'écoutant que le sujet t'a passionné…
S - oui oui oui
I - …et que pour toi le stage de synthèse ça a été très valorisant ...et j'ai l'impression que tu n'aurais pas aimé faire celui d'Hervé
S - non... mais en fait ce stage m'a permis de voir qu'on peut faire partie de l'encadrement qu'on a pris de l'ampleur qui permet de ...
I - d'accord... donc 1, 2, 3 il ne se passait rien tu dis parce que c'est du …
S - (un peu dégoûté) c'est de la base, on va dire des connaissances générales et puis apprentissage des méthodes de travail
I - d'accord là vous n'aviez pas encore d'équipe par exemple
S - non
I - 4, 5 tu dis là ça décolle parce que...
S - on a l'équipe, on commence petit à petit à la gérer donc euh avec des paliers
I - d'accord ; après il y a la gestion de l'équipe donc il n'y a rien de nouveau et puis il y a le premier stage de synthèse qui là ...
S - oui
I - d'accord ; et alors après ? là on pourrait dire que ça y est, tu'y es ?
S - oui
I - toi tu dis en fait moi j'ai l'impression qu'au niveau compétences, tu dis si je me trompe…
S - si si c'est ça
I - …au niveau identité, c'est-à-dire je me sens CTT, je me sens capable d'être CTT
S - oui, ... puis en plus <u>au regard des conducteurs</u>, ça fait déjà un an qu'ils nous voient là... donc pour eux c'est dans le truc quoi, on y est
I - d'accord
S - il y a déjà le ressenti et en plus il y a <u>le regard vis à vis de nous</u>
I - les conducteurs, tous les conducteurs d'ici ou simplement la mini équipe ?
S - non, non les conducteurs d'ici ; moi je sais bien quand on est dans le bureau on va être seuls <u>mais on est dans le bureau des CTT</u> les gens rentrent… si ils ont une question ils viennent te voir <u>comme si tu étais DPX</u>

L'Identité pour Autrui (Dubar, 2003), c'est-à-dire l'identification attribuée par les autres est ici acceptée comme une identité pour Soi. Le regard des autres a valeur d'accompagnement ; le ressenti de l'apprenant permet une prise de conscience de soi et sur soi grâce à la relation non verbale, à l'attitude, à la considération, au regard, à la demande de l'autre qui posent l'apprenant en expert.

Nous l'avons enfin interrogé sur son engagement en formation
- est-ce que tu pourrais dire deux mots de ton projet de devenir CTT ?
S - la vision que j'en avais quand je suis rentré ou …
I - oui si tu veux
S - moi au départ lorsque je suis rentré dans l'entreprise, je ne voulais pas rentrer à la traction. Je suis rentré avec un DUT maintenance pour moi c'était l'Equipement avec le projet de devenir chef de circonscription mais il n'y avait pas de besoin. A la traction on propose un parcours de 3 ans conducteur pour devenir CTT. Devenir conducteur ça ne m'intéressait pas ; le métier c'est quand même assez spécial. Quand je suis rentré dans l'entreprise le premier jour c'est clair que ma vision c'était pas conducteur c'était CTT, mon projet il était clairement établi.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Outre le projet initial de devenir CTT, il y a la pénibilité et l'usure du métier de conducteur:
- *parce qu' il y a un moment, moi j'avais fait le tour pour moi la seule possibilité d'évoluer c'est de partir dans un autre UP, de voir d'autres matériels, d'autres catégories de train, mais ici pour moi j'avais fait le tour, quand on a fait le tour on s'ennuie et puis on se laisse aller et puis c'est une boucle, le métier n'intéresse plus*

Nous apprendrons plus tard que le projet de devenir CTT est déjà dépassé par celui de devenir formateur. L'examen ne semble pas constituer un obstacle pour lui.

Eléments de conclusion :

L'évolution depuis le premier entretien du mois de mars est sensible. Sur l'ensemble de l'entretien les propos sont nettement plus assurés ; nous avons entendu cette fois un professionnel en charge de responsabilités professionnelles de terrain, portant un regard critique sur l'organisation de la formation (qu'il semble subir). Il ne parle plus ou presque plus du tuteur ni des autres collègues CTT mais davantage des conducteurs avec qui il travaille. La somme de travail demandée à l'apprenant est montée en puissance et le cadre d'action devient plus contraignant ce qui l'oblige à organiser son temps autrement et ce qui génère aussi un regard critique sur la formation proposée :
- un intérêt très important qu'il attribue au stage de synthèse (là où il conçoit et construit personnellement un projet pour résoudre un problème réel rencontré par l'entreprise) et à la relation aux conducteurs et aux autres dans l'action professionnelle. Dans ces deux types de situation il s'investit dans l'action en tant que professionnel à part entière.
- un désintérêt pour ce qui est scolaire, les dossiers, les notes, les restitutions, le discours trop « théorique » des formateurs en cela qu'il ne « colle pas à la réalité du terrain ».
L'apprenant manifeste ainsi une certaine autonomie dans sa formation, dans l'organisation de son accompagnement (le tuteur disparait du discours au profit d'autres), une prise de conscience de la place de l'expérience dans le processus de professionnalisation. Un cadre de formation rigide, l'enseignement de la norme déjà connue, la pression dans le rapport activités données / temps alloués créent du désordre chez l'apprenant et l'obligent à recréer de l'ordre en s'organisant autrement et en s'adaptant (Piaget, 1974). Le risque d'abandon est grand dans ces conditions (cf. le témoignage d'Hervé dans l'entretien 4). Ici le travail en complémentarité des deux apprenants a aussi valeur d'accompagnement.

2.3 - Entretien 3: au bout de douze mois de formation

Entretien avec Hervé seul (cf. transcription en annexe)

Cet entretien avec Hervé vise les mêmes objectifs que l'entretien précédent avec Samuel : évaluer une éventuelle évolution de l'apprenant dans son rapport à la formation, à l'accompagnement, à ses projets et dans le processus de transformation professionnelle. Notre démarche est identique : essayer de comprendre avec Hervé son évolution en co-explicitant ce qu'il vit. L'entretien nous permettra alors d'aborder de façon non linéaire les thèmes suivants :

1. le point de vue sur la formation telle qu'elle est vécue par Hervé
   - les dossiers à faire après chaque mission
   - les restitutions
   - le co-accompagnement
   - le tuteur

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2. l'évolution de l'apprenant
   - un moment important
   - le travail de prise de conscience de soi
   - l'autonomie
   - le processus de transformation de soi

Comme l'entretien est annexé, nous nous autorisons à ne pas référer à toutes les données support de l'analyse.

2.3.1 - Le point de vue sur la formation telle qu'elle est vécue par Hervé

2.3.1.1 - Les dossiers à faire après chaque mission

Les apprenants parlent de formation quand ils sont au centre de formation à Lille. En intermodule, ils ne se vivent pas en formation car ils sont sur leur lieu de travail : « *Ici, c'est agréable …* ». Le temps passé au centre de formation est ressenti comme inutile et même parfois pénible ; *« plus on avance dans la formation moins c'est utile* ». La réalisation de la mission, « *ça nous prend du temps mais c'est intéressant de le faire parce qu'on le vit* »
Les dossiers sont ressentis comme inutiles et une perte de temps. « *au départ je suis convaincu que les dossiers sont utiles et obligatoires parce qu'ils permettent de mettre tout en place et donner une méthode de travail c'est surtout ça donner une méthode de travail* » (ce sont des dossiers de recherche). Par contre Hervé préfèrerait faire un rapport de stage de deux trois pages maximum.

2.3.1.2 - Les restitutions

Hervé n'est pas opposé aux restitutions car c'est enrichissant ; chacun fait sa restitution sur deux sujets différents c'est un échange on a nos questions à poser différentes selon les Unités de Production. L'intérêt c'est d'échanger sur les pratiques dans d'autres établissements. Le problème vient de ce que le discours attendu par les formateurs doit correspondre à la norme, ce qui ne correspond pas toujours à la réalité du terrain. Parfois le cadre prescrit de la restitution est transgressé par les apprenants « *j'ai détourné l'exercice en ne faisant que quatre dossiers et en faisant une lettre explicative* » Nous y voyons un indicateur d'autonomie dans sa formation.

2.3.1.3 - Le co-accompagnement

Les deux apprenants sont complémentaires : « *moi je suis plus cool et lui plus bosseur et il est devenu plus cool et moi plus bosseur* ». Hervé reconnait que s'il n'y avait pas eu cette harmonie ou cette complémentarité il aurait pu abandonner ou il n'aurait pas eu ces résultats parce que Samuel « *sait le tirer vers le haut* ».

2.3.1.4 - Le tuteur

Le tuteur accompagne les deux apprenants de la même façon si ce n'est en bilan après restitution où il soutient, encourage Hervé et valorise son travail, « *autrement ce sont les mêmes critères d'évaluation* ».
Avec le temps, le rôle du tuteur semble plus distant ; il ne met plus la pression sur les dossiers comme au début. La fonction glisse de l'accompagnement dans l'action (analyse de pratique, prise de distance sur l'action surtout à partir de la prise en responsabilité de la mini équipe

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'agents là où les apprenants changent. Nous dirons que le rôle ou la posture du tuteur change en même temps que change l'attitude des apprenants dans l'action. Par exemple, maintenant, « *il nous donne des petits trucs pour* ***gagner de l'assurance…*** »
Mais il est toujours présent pour assurer une évaluation des compétences.

2.3.2 - L'évolution de l'apprenant

Hervé évoque ses antécédents scolaires, sur **son manque d'assurance, sur le manque de confiance en soi** et sur l'image qu'il avait de lui par rapport à Samuel. Il explique les blocages qu'il éprouve à prendre la parole en public.

2.3.2.1 - Un moment important

Un des moments importants où il s'est passé quelque chose est la prise en main d'une équipe d'agents. « *Là on est dans l'action et on comprend le sens tout ce qu'on avait fait avant dans les quatre premiers modules. On a vu la valeur d'usage de ce qu'on avait fait et on a eu tous les outils pour gérer les conducteurs* ». C'est la responsabilité de gérer des agents, d'évaluer leurs compétences et de mettre en œuvre des actions correctives qui le font évoluer.

2.3.2.2 - Le travail de prise de conscience de soi

Il prend conscience de cette évolution grâce aux agents qui viennent le voir
Il se rend compte aussi qu'il sait répondre aux questions qu'il posait lui-même en tant que conducteur. Il prend conscience de lui conducteur allant demander l'information à son Cadre et lui maintenant répondant aux conducteurs. Il est passé de l'autre coté et il en mesure l'écart « *maintenant je sais …C'est à ce moment là que tu te rends compte que tu as franchi un pas supplémentaire* »
Ces moment là se vivent bien « *ça valorise le travail que t'as fait ; tu te dis j'ai pas bossé pour rien* ». Je l'ai ressenti comme ça. « *Il y a des gens qui reconnaissent ton boulot »*, ce qui est important pour Hervé qui dit manquer d'assurance et de confiance en lui.
Il constate aussi son évolution et sa prise d'assurance dans la prise de parole. Il évoque aussi un moment d'évaluation valorisante par un responsable national lors du stage de synthèse .par les félicitations qu'il reçoit « *on se rend compte qu'on a bien progressé* »

2.3.2.3 - L'autonomie

« Et ça c'est quelque chose qui n'est pas facile à atteindre au niveau de l'autonomie »
Hervé reconnait avoir mis du temps à comprendre qu'il était en formation de cadres : « *j'étais normé horaire* », c'est-à-dire conducteur n'ayant pas d'autonomie dans la gestion de ses missions et de son temps.
« *Depuis que j'ai la gestion des conducteurs, et j'en reviens toujours au même, pour moi c'est le déclic un déclic vachement important là tu te dis ….on te confie la responsabilité de conducteurs donc on te fait passer le pas* ». Le processus de transformation et d'autonomisation intègre symboliquement le changement de lieu de travail : « *le fait d'être descendu dans le bureau des cadres.* » nous y voyons une intégration parmi les cadres un signe de l'appartenance à une communauté de pratiques. « *Le regard des conducteurs a changé sur nous parce qu'on était dans le bureau des ctt* »
I - comment tu sais que le regard a changé ?
H - tu le sens, …c'est par les questions …c'est he v'la le chef

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce changement s'accompagne du sentiment d'un seul coup d'avoir des responsabilités, d'être reconnu comme cadre et donc du sentiment d'un changement identitaire qui s'exprime par davantage d'autonomie professionnelle et dans sa formation, par exemple ne plus supporter l'obligation de faire des dossiers. L'autonomie dans sa formation se traduit ici par une forme d'affirmation de soi.

2.3.2.4 - Le processus de transformation de soi

Hervé estime avoir changé dans l'ouverture du regard porté sur l'entreprise et sur l'ensemble des métiers au contraire du conducteur qui a un regard étroit sur son métier. La nature de la responsabilité a change. « *J'ai maintenant la responsabilité de ceux qui ont la responsabilité des gens qui sont derrière* (les voyageurs) »
Changement également dans l'engagement dans le travail : *« J'ai jamais bossé comme ça ; Je ne regarde pas les heures que je fais* »
Ce qui reste à changer pour devenir DPX « *c'est acquérir l'expérience qui donne plus de confiance en soi . C'est continuer ce qu'on fait et le faire tous les jours pour être armé et être à l'aise ici ou ailleurs* ». Nous retrouvons encore ce souci de la confiance en soi « *être à l'aise* » serait un signe de professionnalisation. « *Se sentir bien, c'est le but de cette formation là, on nous l'a rabâché* » Prendre la décision qu'il faut là où il faut

Eléments de conclusion
On retrouve chez Hervé les mêmes propos sur la pertinence des dossiers avec des nuances pour les premiers modules, sur le vécu des restitutions **mais le propos est plus nuancé**, sur l'évolution ressentie, sur la rupture dans le processus de professionnalisation lors de la prise en charge d'une équipe, sur la prise de conscience de sa transformation, sur la forme d'accompagnement collaboratif entre eux deux.

Conclusion sur ces deux entretiens.
Nous constatons une évolution des deux apprenants depuis l'entretien de début de formation en ce qui concerne :
Une rupture forte aux modules 4 et 5 (le premier entretien se situe à la fin de cette transition)
- **Avant** : des missions des dossiers et des restitutions ; un vécu classique de stagiaire en formation. Un accompagnement assez cadrant même s'il s'appuie sur la recherche d'information par les apprenants. Le tuteur guide et agit un peu en directeur de mémoire et en entraineur avant l'épreuve de la restitution vécue comme le grand oral de l'école lieu d'évaluation des savoirs discursifs et procéduraux. Nous pointerons un accompagnement collectif par les collègues CTT qui « bichonnent » leurs protégés, lesquels d'ailleurs de leur coté n'hésitent pas à les solliciter.

- **Après** : le management d'une équipe d'agents ; un vécu de CTT en devenir, responsable d'une équipe de conducteurs en autonomie accompagnée. Cet accompagnement est plus distant de la part du tuteur et davantage centré sur l'analyse de pratique et sur le conseil. Les apprenants changent de bureau pour s'intégrer à l'équipe des cadres.
Nous remarquons l'importance de la relation avec les conducteurs qui les considèrent comme des cadres. Importance aussi du recul réflexif sur cette relation dans l'action. Nous y voyons une forme d'accompagnement à la formation de soi dont les apprenants sont conscients.
Nous commençons à comprendre les différences et les forces qui relient les deux apprenants : ils se disent complémentaires. En effet, leurs personnalités et leurs comportement dans l'apprendre semblent se compléter. Leurs projets de réussir, pour des projets personnels différents, les réunissent. Ils développent ainsi une forme d'accompagnement réciproque par

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

le travail collaboratif qui s'articule avec un accompagnement psychoaffectif par l'équipe de CTT, par le tuteur, indirectement par les conducteurs et par le formateur de façon plus individuelle avec Hervé.
La conclusion de Samuel sur l'augmentation de la charge de travail et le maintien du cadre rigide de formation peut être interprétée comme source de désordre pour les apprenants. Celle-ci les oblige à une auto ré-organisation dont ils semblent prendre conscience dans nos entretiens ou tout au moins une conscience plus claire.

Nous avons rencontré Samuel et Hervé un mois après l'examen final. Ce sont maintenant des cadres en poste qui portent un regard rétrospectif sur leur parcours respectifs de professionnalisation.

2.4 - Entretien 4: après six mois de prise de poste

Entretien avec Hervé et Samuel

Cet entretien constitue une évaluation « à froid » de la formation. Rappelons que nous concevons ici la formation comme un processus de transformation d'agents de conduite, opérateurs sécurité (ayant peu ou pas d'autonomie dans leur action professionnelle dans la mesure où les normes et les règlements leur laissent peu d'initiatives) en cadres DPX amenés à manager une équipe de conducteurs et à affronter des situations problèmes relevant davantage de la complexité que de procédures à appliquer.
Nous nous situons donc dans cette perspective pour évaluer les processus de trans-formation vécus par les apprenants et pour comprendre l'accompagnement tel qu'il a été vécu.
Nous nous sommes aperçu que de leurs points de vue, il était impossible de dissocier l'accompagnement, la formation et la production, de même que les acteurs qui sont censés assumer chacune de ces fonctions. Essayer de rendre intelligible l'accompagnement nous oblige ainsi à adopter résolument un regard systémique sur le vécu des apprenants.[401]

2.4.1 - La conscience de la transformation professionnelle chez les apprenants

- Comment savez-vous que vous avez changé ?

H - Tu ne sens pas la transformation arriver en fait… tu t'en rends compte …tu sens que tu changes au moment où t'as changé tu t'en rends compte mais tu ne sens pas réellement le point de changement de façon claire à un moment donné … tu dis pas « ça y est je suis cadre » mais j'ai un autre regard une autre façon de …
S - ce que je pense c'est que …on a vu le changement <u>au travers de l'autre</u> … j'ai plus vu notre évolution en voyant Hervé qu'en me voyant personnellement
H – oui … en binôme on s'est vu changer en fait
I - vous avez vu l'autre changer…
S – oui
I- …ou tu t'es vu changer en regardant Hervé… ?

[401] Nous ne cherchons plus à distinguer les acteurs de l'accompagnement, ceux de la production et ceux de la formation. Nous avançons que les apprenants vivent ces fonctions de façons conjointes et que les acteurs qu'ils rencontrent sont susceptibles de jouer un rôle dans l'accompagnement.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

S - ben je me suis dit que je devais avoir changé oui mais au travers de … ben je sais pas …quand il y avait un conducteur qui entrait dans le bureau …de la manière dont il lui parlait ce qu'il lui disait de faire c'est là qu'on voyait la transformation
H - moi c'est pareil
I - et vous vous l'êtes dit …
H- non …enfin il me semble pas que …c'est maintenant que tu nous demandes de porter un regard …
S - moi c'est ce que je ressens
I - oui
H - … un regard la dessus … parce qu'on se sentait pas …on ne l'a pas sentie arriver la transformation…elle s'est opérée mais dans la continuité de la formation … on s'en est rendu compte quand on était dans le bureau par rapport au regard des conducteurs qui étaient posés sur nous ….
- d'accord
H - …et comment les conducteurs venaient nous aborder …ils nous abordaient avant en tant que conducteur et « collègues » …que du moment où on est descendu dans le bureau on a commencé à faire un boulot de cadre on a senti les conducteurs avoir un autre regard sur nous
*S- par contre il y a peut être des points qui nous permettent de nous rendre compte c'est quand on est confronté à la réalité … la première fois où j'ai accompagné un de **mes conducteurs** de la mini équipe qui n'était pas bon à l'époque où en cabine j'ai du « mettre les points sur les i » là je me suis rendu compte qu'il y avait quand même …un palier qui avait été franchi et après avec le bilan avec le tuteur qui m'a annoncé que j'avais bien agi … là aussi tu t'en rends compte*
I - d'accord
S - il y a des moments dans la difficulté…le fait aussi un moment de se retrouver tout seul dans le bureau alors qu'on est encore en formation et que de toute façon il vient nous voir et on se doit de répondre …même si on est encore que …

Hervé évoque également la famille
- On s'en rend compte aussi en famille (mon père me dit t'as bien changé fiston)
- Ça veut dire quoi t'as bien changé ?
- c'était dans mes prises de position … on voit que tu es cadre il me disait clairement on voit que tu fais partie de l'encadrement
- Et ça c'était quand ?
– à proprement parler par rapport au métier je crois que c'est quand on est descendu dans le bureau et qu'on a commencé à avoir notre mini équipe où là on partait en accompagnement et si le conducteur y voyait son collègue : « - ah tiens tu t'en vas » « -ben oui mon chef il est là » c'est juste ce petit mot « mon chef il est là » et puis … c'est à partir de ce moment là que tu te dis on a peut-être franchi un cap

La conscience du changement s'opère d'abord dans le binôme, chez l'autre, lors de situations professionnelles où le comportement était significatif d'un changement suffisamment notable pour être pertinent. Ensuite par transfert il s'opère chez soi. Apparemment ces constats sont restés suffisamment fugaces[402] pour ne pas être échangés entre les apprenants. La conscience du changement s'opère ensuite dans la rencontre avec des conducteurs, c'est-à-dire des professionnels en situation de travail qui s'inscrivent dans une relation hiérarchique avec les

[402] Lerbet (1993) parle de faible niveau de lucidité

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

apprenants. L'identité pour autrui devient alors une identité pour soi (Dubar, 2003). De même, l'intégration dans un collectif professionnel symbolisé par un lieu dédié aux cadres renforce ce processus de construction identitaire. Ce changement de l'apprenant lui est aussi restitué en famille.

2.4.2 - Les acteurs de la transformation professionnelle

Nous nous interrogeons plus directement sur ceux qui ont joué un rôle dans cette transformation …
S - En premier moi je placerai le conducteur …(long silence) … parce que heu déjà on est obligé de s'adapter à lui…
I - oui
S- puisqu'en fonction de sa personnalité déjà on ne le manage pas de la même manière donc obligatoirement on doit se transformer
Je le vois maintenant qu'on a plus de recul … on a trente bonshommes, les trente bonshommes sont différents, on apprend tous les jours de nouvelles méthodes parce qu'on se rend compte qu'il y a des fois on a l'impression que ça marche mais le travail est à recommencer à zéro parce que en fait justement la personnalité ne correspond pas du tout à la méthode je crois qu'on continue de se transformer en fonction de …(silence)

Samuel évoque ici le processus complexe d'adaptation aux situations complexes qui relève de la conception que nous avons donnée de la compétence située.

I – oui … donc ça continue maintenant ?
S- oui … mais ça après c'est avec les mauvaises expériences … qu'on continue à se transformer
H - La formation nous donne tous les outils pour résoudre les problèmes purement factuels… pour le relationnel tu ne l'as pas tant que ça
S- On a appris toutes les bases du métier avec le tuteur et les formateurs (comment faire, les savoirs procéduraux) mais après le mettre en application …le savoir être c'est sur le terrain

Donc à la question « grâce à qui j'ai changé », les apprenants répondent grâce aux conducteurs à qui j'ai dû à chaque fois m'adapter et donc me changer[403] en fait.

S - En arrivant en établissement, « j'avais une vision un peu plus idéaliste du conducteur que la réalité rencontrée ».
La rencontre leur permet une « *prise de conscience »* *de leur propre valeur en rencontrant d'autres conducteurs dans la mini équipe* » et légitime d'un seul coup leur engagement en formation. Les représentations sont mises à rude épreuve. Les phénomènes de dissonance cognitive sont exprimés par des sentiments de surprise *je pensais que* …, de constat *je me rends compte que* … et d'élucidation de leur niveau je *comprends pourquoi moi j'ai fait la formation – pourquoi je me suis engagé dans la formation*)
« *C'est pour ça que ça* (cette rencontre avec des conducteurs différents d'eux) *joue dans le processus de transformation parce que là tu te rends compte de la réalité »*

Il s'agit encore d'une histoire de regard porté sur soi et d'identité pour autrui.

[403] Nous pourrions employer le terme apprendre qui correspond à cette dynamique réussir – comprendre (Piaget, 1974) mais nous préférons, dans ce contexte, le verbe changer pour éviter la confusion avec les connotations scolaires et livresques du verbe apprendre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La première réponse à la question « grâce à qui vous êtes-vous professionnalisés ? » désigne les acteurs rencontrés dans l'action professionnelle, ici les conducteurs. C'est d'abord grâce à eux, en tant qu'ils posent problèmes et obligent l'apprenant à s'adapter, que la trans-formation opère. L'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire l'engagement de l'apprenant dans l'action professionnelle située, constitue bien le cœur de la construction des compétences.
Dans le dispositif de formation, ces agents sont choisis et constituent une mini équipe de volontaires. Après l'examen, une fois les CTT en poste, l'équipe est beaucoup plus nombreuse. Autrement dit, le processus d'adaptation continue donc au-delà de la formation proprement dite. C'est ainsi que Samuel estime que *pour [lui] le deuxième point important c'est le chef d'établissement : la confiance et ce qu'ils vont te donner à faire dès que tu arrives* **…** *par ce que ça c'est super important et c'est là que tu dois faire surface rapidement*
H- c'est le même principe que le permis de conduire…ton expérience tu la forges en roulant.
C'est pour ça que je trouve que ça fait quand même partie de la continuité de la formation.
La notion du dispositif de formation qui se prolonge dans l'action *post* formation est intéressante dès lors qu'elle induit que la Fonction Accompagnement en formation professionnelle se prolonge au-delà du temps prescrit de la formation et de l'accompagnement.
Les acteurs de la transformation professionnelle cités par les apprenants sont encore les professionnels avec qui ils sont en contact. La formation (entendue ici comme la partie réalisée en centre de formation) même si elle est utile reste insuffisante pour générer du changement professionnel.

2.4.3 - Qu'en est-il de l'accompagnement ?

Le tuteur et les CTT
S - Il y a aussi l'œil critique du tuteur et des CTT de l'encadrement autour de soi mais on s'en rend pas toujours clairement compte.
Lors de cet entretien le tuteur et les collègues CTT sont très peu évoqués. Il faut dire qu'ici le binôme est soudé, avec Samuel qui « *tire vers le haut* » - dixit Hervé. Peu à peu ils construisent un travail collaboratif efficace, ils s'échangent les informations, s'entraident et se soutiennent psychologiquement et moralement. Ils évoquent encore l'émulation et la complémentarité. Nous y voyons un accompagnement entre pairs et un auto accompagnement coopératif. Ils ont conscience de cette dimension dans leur parcours. Hervé affirme maintenant « *je ne serais pas allé au bout si j'avais été seul.* »

I - et aujourd'hui vous êtes tuteur… quel regard vous posez aujourd'hui sur votre mission de tuteur ?
S - il y a des gens qui vont s'autogérer du début à la fin et il y a des gens qui auront besoin d'appui … je le vis avec la nouvelle promo entre F. et B., c'est le jour et la nuit ;
Et c'est là qu'on voit que le tuteur pour un …il va quasi pas servir et que pour l'autre il va être indispensable
H - On est des aiguilleurs
S - ils sont à l'entre deux : encore conducteur capable de réciter tout le référentiel et le cadre qui a l'esprit d'analyse et de synthèse
S - c'est normal qu'ils ne s'en rendent pas compte encore aujourd'hui puisqu'ils ne peuvent pas le mettre en application

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Mettre en application signifie ici mettre les savoirs théoriques à l'épreuve de la pratique, les investir dans la pratique, mais aussi indirectement cela signifie légitimer la pratique par les savoirs théoriques et/ou rendre intelligible la pratique grâce aux savoirs théoriques.
Dans ces conditions de reliance des différents savoirs dans des situations où l'apprenant est personnellement engagé dans l'action, l'accompagnement prend un sens différent pour l'apprenant. Ce sont les acteurs rencontrés qui participent à cette fonction plus ou moins consciemment. Dans la relation aux autres l'apprenant trouve d'une part du soutien, de la compréhension, de l'écoute, bref de la réassurance… il peut aussi trouver des obstacles, de la confrontation, de la divergence, bref, du désordre. Il va ainsi se trouver dans la possibilité de construire du sens dans les différentes finalités que nous avons déjà évoquées.

Les restitutions …
Les restitutions en centre de formation que nous pensions comme des moments importants de recul réflexif et de confrontation de points de vue ne jouent pas toujours ce rôle là. Elles sont à relier dans la réflexion aux fameux dossiers à réaliser et au temps de préparation de plus en plus restreint.

I - Jusqu'au module 5 vous étiez …
S - (réponse très rapide) scolaires
I - … passifs c'est-à-dire que vous faisiez ce qu'on vous disait de faire et petit à petit vous avez pris de l'autonomie ….gérer le temps autrement …dossier collectif. - C'est venu comment ça ?
S - « surmenage » ….(.rires) …et manque de temps pour faire
H - à la fin on bossait nos restit' et on faisait un copier- coller des dossiers ; on maitrisait le sujet, ce qui est important.

Il apparait que ce qui aide à changer c'est les autres mais c'est aussi le contexte vécu par les apprenants. Par exemple les contraintes deviennent telles qu'il ne leur devient plus possible de tout réaliser et qu'il leur faut inventer une autre façon de faire.

S - Ça sert parce que nous sommes aujourd'hui encore dans un contexte de surmenage par manque de CTT

Le cadre prescrit devient à un certain moment trop contraignant et pousse les apprenants à s'affranchir des règles posées et à en inventer d'autres. Ils ont compris qu'ils avaient intérêt à gérer le temps autrement, à donner la priorité aux restitutions plutôt qu'aux dossiers, tout en restant vigilant sur l'évaluation de leurs savoirs par rapport aux exigences attendues.

H- « c'est-à-dire qu'on a pris l'autonomie d'un cadre DPX à ce moment là ».

L'attitude du formateur à ce moment là est importante, il dialogue avec les apprenants à leur initiative et ne met pas de bâtons dans les roues

Nous allons maintenant confronter les modèles d'accompagnement (1 et 2) à l'analyse qualitative de ce que les apprenants disent et ce que nous constatons sur la qualité et la pertinence des formes d'accompagnement proposées .

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - Modélisation du système d'accompagnement dans ce premier cas

A l'issue de cette analyse qualitative, que pouvons-nous retenir pour notre projet de comprendre la place de l'accompagnement vécu dans la formation professionnelle des cadres traction ? Comment notre modèle théorique permet-il d'intégrer ce que nous avons trouvé ? En quoi ce que vivent et ce que disent les acteurs rencontrés corroborent-ils ou infléchissent-ils notre modèle théorique ? Nous nous intéresserons d'abord au processus de professionnalisation puis à l'accompagnement.

1 - Le processus de professionnalisation

Nous concevons le processus de professionnalisation vécu en reliance avec la conscience du devenir professionnel chez l'apprenant. Le processus se déroule dans la continuité du parcours différemment selon les apprenants. L'image que l'on a de soi, le rapport à l'apprendre, le cursus des études, l'ancienneté dans le métier de conducteur, le sentiment d'efficacité personnel, la force des projets professionnel, personnel, existentiel, etc. sont autant de facteurs déterminant la dynamique de changement.
Un moment événement important constitue un point nodale dans ce processus. Il s'agit de la prise en charge d'une équipe de conducteurs. Cela correspond pour les apprenants à un engagement dans l'action située, à une prise de risque, à une intégration au collectif des professionnels (mêmes tâches, mêmes responsabilités, même bureau dans l'entreprise). Le regard et l'attitude des conducteurs dans la relation qu'ils ont avec eux participent fortement à ce processus d'identification comme cadre.
Cette évolution identitaire est parfois contrariée par l'organisation qui impose des travaux perçus comme inutiles, comme du temps perdu ou comme de l'évaluation paradoxale dès lors qu'elle n'a plus de sens (au moins pour les apprenants) ou qu'elle maintient l'apprenant dans une posture stressante (cf. ci-après le témoigne de Pauline).

Nous avons souligné que la rigidité du cadre de la formation produisait des effets paradoxaux. Elle est ressentie à partir du module cinq comme une contrainte[404] et en cela elle génère de la contrariété, de la démotivation voire de la souffrance. Elle peut, à ce titre, être source d'abandon si l'accompagnement ne palie pas cette perte de sens. D'un autre coté elle oblige les apprenants à s'adapter et à s'auto organiser pour répondre au désordre vécu. Certains disent même que ça les prépare au surmenage de leur vie de cadre.

Extrait de l'entretien mené avec Pauline, décembre 2005 qui illustre l'importance de la relation à l'environnement dans la conception que l'on a de soi. En centre de formation, Pauline se sent stagiaire et éprouve de la difficulté à sortir de ses dix années de conduite. Sur le terrain, dans des situations professionnelles, elles se sent en responsabilité et assume la fonction de cadre.

I - J'ai envie de revenir sur ce que vous disiez là, si je suis devant 100 personnes, si je suis devant des conducteurs et que je maitrise, c'est-à-dire que j'ai préparé mes thèmes, je suis tout à fait à l'aise''
P - Ouai.
I - D'accord ?
P - Ouai
I - Alors là, vous vous sentez comme quoi quand vous prenez la parole devant ces gens là ?
P - J'peux leur apporter quelque chose c'est tout, c'est..ouai j'peux communiquer, leur apporter quelque chose et….

[404] Le cadre prescrit qui d'adjuvant devient obstacle et produit du désordre (Dupuy, 1982)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - Est-ce que vous vous sentez par exemple CTT ?
P - Oui.
I - C'est ça''
P - Oui.
I - Et ici en restitution ?
P - Heu parce que heu..
I - Vos collègues sont là, vos formateurs sont là, les tuteurs sont là et puis y'a peut être aussi d'autres personnes..heu des''
P - Oui oui j'ai déjà été confrontée à ça.
I - Donc quand vous prenez la parole vous êtes qui ?
P - ….la stagiaire.
I - Vous vous sentez stagiaire''
P - Ouai, la stagiaire…. Oui j'me sens stagiaire dés que je suis ici alors que quand je suis à l' UP.. Je vais vous expliquer la méthode. Y m'ont, j'ai fait une journée de formation de conducteurs, je devais présenter un thème que j'avais préparé.. Je rentre, bonjour monsieur, hop je vais vous présenter ça, tatatatatata, power point et tout, ça c'est bien passé, mon tuteur vient vers moi, me tend un dossier, voila.. j'regarde mon autre tuteur parce que ce jour là les deux étaient là et j'dois quoi faire ? Et ben tu dois le présenter, c'était l'impro totale. Ba ok, allons-y, je commence à lire un peu le temps qu'y fasse son spitch, j'ai lu, d'accord, d'accord, d'accord et puis c'est à ce moment là qu'y me dit ben c'est à toi et ben allons-y et ben ça c'est bien passé aussi..ça c'est ouai ça c'est bien passé..parce que je me sentais ouai peut être parce que je me sentais pas comme stagiaire. Là y étaient quatre là.
I D'accord. Alors à quel moment on devient cadre alors si par exemple je reviens sur tout à l'heure''
P On devient cadre..dans le fil du temps..
I - Là vous parliez des lieux''
P - Heu..ba ici quand j'viens à l'UFT, j'suis stagiaire parce que c'est eux qui m'apportent quelque chose..heu..d'accord y faut qu'on réagisse en tant que cadre parce qu'on a été formé pour ça heu….ça..moi j'ai dix ans de conduite derrière moi. Alors heu à la traction c'est depuis 1995 donc heu..pour moi c'était beaucoup plus difficile de réagir cadre parce que j'avais tout un vécu avant..alors que pour d'autres ça c'est passé beaucoup plus rapidement que moi…
I - D'autres, ce serait d'autres qui auraient moins de''
P - Moins de vécu.
I - Moins de vécu à la conduite ?
P - Voila..j'pense..et heu..ils ont réagi beaucoup plus rapidement que moi heu ba au fait qu'ils sont cadres..voila..oui comme je vous l'ai dit moi du jour au lendemain, réagir heu cadre alors que la veille on était conducteur et réagir cadre alors qu'on a pas encore ce statut.

Les apprenants disent devenir professionnels du management dans l'action, c'est-à-dire dans la relation aux autres et dans ce qu'ils font de cette expérience vécue ; les expressions comme *je me rends compte que, je me dis que, je prends conscience que* …reviennent alors fréquemment dans leurs discours. Ce travail de prise de conscience se réalise dans l'action et après l'action dans des entretiens de débriefing avec le tuteur, avec les autres cadres ou avec l'autre candidat. Il porte l'analyse de l'action souvent en références aux normes.
Nous avons constaté aussi que les apprenants pouvaient donner :

- du Sens et de la valeur aux savoirs appris lors des cinq premiers modules dès lors qu'ils étaient capables de les relier à des actions professionnelles (ce qu'ils appellent mettre en application)
- du Sens au rôle qu'ils ont à tenir dans leur formation. Progressivement ils passent d'une conception de leur place en formation qui s'apparente à l'école (ils attendent même si « on leur rabâche » qu'ils sont cadres) à une auto direction de leur apprentissage et de leur environnement. Ils deviennent même ouvertement critiques, faisant la part de ce qui est bon pour eux de ce qui ne l'est pas. Devenus tuteurs à leur tour, ils ont inventé des formes d'accompagnement, par exemple organisant des restitutions dans l'établissement avec des professionnels différents, qu'ils pensent utiles pour les jeunes en formation.
- du Sens de la place de la formation dans leurs projets : ceux qu'ils sont en train de conduire et ceux qu'ils commencent à concevoir. A plusieurs reprises dans les

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

entretiens, ils relient ce qu'ils vivent en formation à leur histoire de vie et aux conceptions qu'ils ont d'eux même, actuelles et en changement.
- du Sens de leur devenir et de leur transformation identitaire. Nous avons vu que ce que Dubar (2003) appelle l'identité pour Autrui (les conducteurs, les autres cadres, la famille) devient une identité pour Soi. Le conflit d'identité à l'école témoigne de cette transformation identitaire. Dans ce dispositif, cette dimension est peu travaillée par les tuteurs. Ceux-ci restent plutôt centrés sur l'acquisition et le contrôle des compétences que sur l'accompagnement de la personne à l'évaluation (au sens de donner de la valeur) de son devenir.

Nous n'avons pas de données indiquant des formes d'accompagnement à une prise de distance sur soi au sens d'une conception de soi se concevant, se construisant, se conduisant, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en a pas eu. Nous savons par ailleurs[405] que nombre de tuteurs, sensibles par nature à la relation humaine, conçoivent des formes d'accompagnement personnalisées, centrées sur les besoins de l'apprenant en tant que personne.

La construction progressive de sens par l'apprenant dans les quatre dimensions que nous venons d'aborder participe chez l'apprenant à l'avènement d'un sentiment d'autonomie.

1. L'autonomie dans sa formation : gestion personnelle de son temps, souci de ce qui est important et utile pour soi, transgression des règles imposées, jugement critique sur les formes proposées, recherche personnelle, construction et confrontation de ses savoirs.
2. L'autonomie progressive dans la conception de son accompagnement par la compréhension des situations utiles pour soi : le travail collaboratif, le co-accompagnement entre pairs, le rapprochement auprès des cadres dans le bureau, la consultation d'experts, pour certains le changement de tuteurs, la réorganisation des formes d'accompagnement proposées).

Ce que nous avons trouvé sur le terrain et pas dans le modèle théorique ce sont des perceptions différentes selon les apprenants des mêmes formes proposées par exemple les restitutions. Nous nous souvenons qu'Hervé avait plus de difficulté à l'oral que Samuel. Mais ce n'était pas l'évaluation qui le perturbait, tant il s'était préparé avec le tuteur. Pour Pauline il en est encore autrement.

P - Mais comme j'vous disais, si moi j'ai un souci c'est la restitution heu je restitue ici à Lille c'est une catastrophe heu je vais parler dans une journée de formation continue avec des conducteurs, je vais leur présenter un thème, ça se passe bien.. expliquez moi l'erreur ! Je dois parler devant cent personnes suivant la situation si je connais au préalable l'école, ça se passe bien, bon si je connais pas c'est moins heu alors qu'ici, quand je viens ici c'est.. ça se passe mal..
I - Et alors vous avez compris pourquoi ?
P - L'évaluation. J'aime pas..d'abord je me sentais évaluée et puis..non..puis c'est…
I - Alors vous vous sentez évaluée ? Parce que vous les connaissez tous les gens qui sont là ?!
P - Oui oui je les connais tous parce que je sais que je suis évaluée ce jour là et puis que faut pas que je..j'ai pas le droit à l'erreur..c'est tout. Enfin de compte c'est la pression qu'on se met soi même.
I - MM

[405] Nous animons quatre formations-accompagnement de tuteurs par an depuis quinze ans.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

P - J'dis que c'est l'évaluation mais c'est la pression que je me mets parce que je sais que je vais être évaluée..
I - D'accord.
P - C'est tout.. et heu mon tuteur, nous en avons discuté longuement et tout,.. ça fait des années que j'ai ce problème et heu malgré tout, y m'font confiance mais heu ça se passe pas bien. Mais le jour de l'examen, faut que je me calme.

2 - Le processus d'accompagnement

L'accompagnement

Il n'y a pas ou peu d'accompagnement à l'école (si ce n'est par les entretiens de débriefing après les restitutions (hormis la partie notation) avec le tuteur et le formateur (cf. Hervé)) L'accompagnement trouve donc sa place essentiellement sur le terrain professionnel. Nous avons bien vu qu'il convenait de bien distinguer deux formes de tutorat. Le tutorat dans les cinq premiers modules s'apparente plutôt à un accompagnement assez proche et encadrant, empreint de guidance, de conseil, de direction, de contrôle, dont la finalité est de respecter le cahier des charges de la formation et d'intégrer un ancien conducteur dans un nouveau monde, avec ses exigences, sa rigueur, ses méthodes, ses approches nouvelles des métiers de la conduite, etc. En cela il assure un suivi important de l'encadrement des missions, de la préparation de la restitution orale et de la conception des dossiers. Après l'attribution d'une mini équipe son rôle évolue dans le sens où il veille à laisser possible l'auto construction d'une autonomie professionnelle. Pour autant, il reste le garant du bon déroulement de l'inter module pour l'apprenant, pour le centre de formation et pour l'entreprise. Il est présent pour l'apprenant, la plupart du temps uniquement à la demande car comme nous l'avons signalé, l'apprenant organise son propre accompagnement (avec les acteurs avec qui il travaille, les autres professionnels, les pairs en formation, etc.)

L'entretien avec Pauline illustre l'importance du tuteur et le type de relation pilotée par l'apprenant

I - Est-ce que vous auriez pu réussir sans tuteur''
P - Non
I – Non ?
P - Non..non. Y m'a beaucoup apporté..ah oui
I - Certains ici disent que le tuteur compte pour 8O% dans la réussite des candidats''
P - Ah oui c'est possible, ah oui, j'adhère..
I - Oui ?
P - Ah oui j'adhère, ah totalement…parce que ba oui, parce que il est là pour nous guider, il est pas là pour nous soutenir, si soutenir moralement aussi mais nous guider, c'est important heu moi je suis quelqu'un de très autonome, totale liberté et he je me prends des baffes de temps en temps.
I - M
P - C'est pas grave et he à un moment ba quand y voit que ça va pas ben hop y recadre et hop c'est reparti. Ah oui moi j'ai de l'autonomie mais bon il m'a laissé cette liberté là.
I - Et alors comment il le voit que ça va pas ?
P - Heu, ça se voit de suite quand ça va. Y recadre au niveau travail quand..il le voit, y m'observe aussi puis les autres sont là aussi pour dire bon y'a quelque chose qui va pas et hop y revient et hop.
I - Donc il est quand même vigilant je dirais''
P - Tout à fait. Il est présent, il est vigilant et heu.. Il se peut que pendant une semaine on ne se voit pas, c'est pas grave, on se téléphone mais sinon heu.. oui pendant une semaine on ne se voit pas mais le travail avance toujours et puis voilà.
I - Donc pendant une semaine, on ne se voit pas, pendant une semaine vous l'oubliez''
P - Non,.. Si y'a quoi que ce soit je l'appelle par téléphone ou sinon je lui envoie un mail..ou heu. Il faut que je me sente autonome de mon côté aussi quoi parce que après là j'serai toute seule. Il faut essayer de couper le cordon ombilical.
I - Et là vous l'avez coupé ?
P - Oui
I - A votre avis avec le tuteur oui ?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

P - Oui, moi j'aime bien, par exemple là je prépare un stage de synthèse, j'fais toutes les démarches heu j'suis heu j'aime bien l'aviser..pour qu'y soit au courant de ce que je fais heu et puis c'est à ce moment là qui me dit ba tiens ce serait pas mal que tu fasses comme ça et tout, ba ouai pourquoi pas et he.. c'est en fonction mais he non le dessus j'suis totalement autonome.

I - Et donc vous parliez de vos collègues, enfin certains de vos collègues qui ont eu des ; qui ont vécu des moments de crise''
P - Tout à fait, tout à fait.
I - On peut appeler ça comme ça, c'est-à-dire heu''
P - Tout à fait.
I - Des situations difficiles. Et vous vous avez connu ça aussi des moments difficiles depuis le module un ?
P - ….
I - C'est à dire des périodes comment dire de''
P - Oui, oui de doute.
I - De doute''
P - Ouai ouai, je crois que c'est partout on se pose des questions, la formation dure quand même dix huit mois..
I - C'est vrai.
P - Heu, on se pose des questions un moment ou un autre, c'est..oui c'est ça et c'est là justement que le tuteur est important.. pour répondre à diverses questions, pour répondre à des doutes..c'est bon moi je l'ai vécu comme ça, j'ai passé un moment, bon ça allait pas du tout et puis j'en parlé à mon tuteur et heu nous sommes allés au restaurant..

Nous pouvons ainsi considérer :
- un accompagnement direct c'est-à-dire intentionnel : le tuteur et les autres CTT essentiellement centrés sur le métier à apprendre, la norme à respecter, « les trucs » pour manager
- un accompagnement indirect et informel qui dépasse la simple personne du tuteur. Nous pensons au rôle joué par les agents de conduite les intervenants occasionnels, etc. qui assument un rôle d'accompagnement par leur présence auprès de l'apprenant à la condition que celui-ci opère ce travail de prise de conscience des phénomènes vécus et recherchés dans la rencontre. C'est en ce sens que ces agents participent à la Fonction Accompagnement et que récursivement l'apprenant devient l'auteur de son accompagnement.
- un accompagnement par la collaboration en binôme

Nous avons aussi remarqué au long de ces trois années la force de l'accompagnement partagé entre les deux apprenants. Pauline également signale la constitution de petits groupes de vie au sein d'un plus grand groupe de travail

Entretien avec Pauline
I - Et y'a aussi les autres candidats, vous vivez quand même 18 mois ensemble. Est-ce que vous travaillez ensemble ? Est-ce que vous vous accompagnez les uns les autres, est ce que y'a quelque chose de cet ordre là ?
P - Tout à fait.
I - Oui ?
P - Oui oui et ça dépend de la cohésion du groupe.
I - Et dans votre cas ?
P - Y'a pas cette cohésion, on s'entend bien, bonjour ça va, t'as passé un bon week-end, alors ton module c'est bien passé.. voilà mais heu on va pas.. disons y'a pas cette cohésion.. On s'envoie un mail parce que j'ai ça comme problème non. Alors qu'avec certains si. Pendant 18 mois, bon ben par exemple là, pendant 18 mois, nous étions trois, on était tout le temps ensemble. Quand il y avait quelque chose ben on discutait tout le temps ensemble, le soir on sortait ensemble pour manger sur Lille heu, on préparait tout ensemble alors que les autres heu y étaient aussi ensemble et donc heu y faut une cohésion de groupe.
I - D'accord.
P - C'est dommage, ça ne veut pas dire qu'on s'échange pas des informations avec les autres, au contraire moi je suis pas réfractaire à donner des informations, moi je trouve que c'est important surtout en formation de s'échanger les informations….

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèles d'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement se rapproche du premier modèle théorique où l'accompagnement contribue fortement à la formation de cadres de proximité selon le cahier des charges. L'apprentissage et le respect de la norme traversent toutes les actions mises en place. L'évaluation-contrôle est omni présente. Les acteurs de l'accompagnement le sont au titre de professionnels experts. Les relations d'accompagnement sont tournées vers le métier, les missions, les restitutions, l'application des méthodes de management, les résultats. C'est seulement en cas de difficultés de l'apprenant que le tuteur est centré sur la personne mais pas toujours (cf. le témoignage de Pauline). Le temps des apprenants est fortement rythmé par le calendrier de l'alternance et l'accompagnement s'inscrit dans cette chronologie imposée.
Des moments événements forts comme la prise en responsabilité d'une mini-équipe de conducteurs et le stage de synthèse dans l'entreprise infléchissent le modèle vers davantage d'autonomisation de l'apprenant et vers des formes d'accompagnement plus adaptées à chaque apprenant et à chaque situation de travail en établissement. Nous y reconnaissons alors le développement d'une fonction accompagnement dans laquelle l'apprenant peut construire de façon récursive son autonomie professionnelle. En revanche la formation très technique laisse peu de place à un accompagnement tourné vers la réflexion éthique sur soi dans l'action de manager, sur ce que nous avons appelé la conception de soi se concevant, se construisant, se conduisant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre III
La formation d'Assistants de Service Social

Le dispositif « I »
Nous appellerons ce premier dispositif d'accompagnement en formation professionnelle « Le dispositif I », « I » comme institut, puisque notre deuxième terrain de recherche concerne un dispositif de formation interne à un institut régional de formation de travailleurs sociaux.

Nos aborderons dans un premier temps les éléments constitutifs de cette formation. Il nous semble nécessaire de comprendre *a minima* le contexte de la formation pour appréhender les formes et les problématiques de l'accompagnement. Dans un second temps, il nous sera possible de faire état de nos recherches empiriques sur l'accompagnement dans ce cas. Nous aborderons successivement les formes d'accompagnement telles qu'elles sont proposées par l'ingénierie de formation et telles qu'elles sont vécues par les apprenants. Nous procéderons enfin à la modélisation du système d'accompagnement dans ce deuxième cas.

I - Le contexte de la formation

1 - Le public en formation

Il s'agit d'une formation professionnelle supérieure, accessible aux titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme en équivalence. L'entrée en formation est soumise à l'obtention d'épreuves de sélection organisées par l'établissement de formation. La formation des Assistants des Services Sociaux (ASS) est dispensée en trois ans soit 3650 heures. Elle alterne entre des périodes en centre de formation et des périodes sur site qualifiant, c'est-à-dire les lieux d'exercice des travailleurs sociaux.

2 - La réforme de la formation

La formation des ASS a été l'objet d'une récente réforme[406] qui tient compte de l'évolution des métiers du social et s'inscrit dans une logique compétence[407]. Ce sont les missions ou les compétences des professionnels qui permettent de qualifier l'activité du travailleur social autant que son identité professionnelle. Elle se traduit par l'élaboration de référentiels professionnel, de certification et de formation.

3 - Définition de la profession et du contexte de l'intervention

Pour rédiger cette partie nous nous appuyons sur les documents mis à notre disposition par l'organisme de formation : circulaire N° DGAS/4A/2005/ 249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'Etat d'assistant de service social et à

[406] Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004
[407] Voir P. Zarifian sur la logique compétence et la métiérisation à la Poste

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'organisation des épreuves de certification, le guide des études 2007- 2010 de l'organisme de formation, le référentiel professionnel de compétences, le livret d'acquisition de compétences en stage, les documents à destination des responsables de sites qualifiants

L'ASS exerce de façon qualifiée, dans le cadre d'un mandat et de missions spécifiques à chaque emploi, une profession d'aide définie et réglementée (art. L411- et suivants du code de l'action sociale et des familles) dans une diversité d'institutions, de lieux et de champs d'intervention. Les étudiants se préparant à l'exercice de cette profession sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal (art. L411-3 du code de l'action sociale et des familles).
Dans le cadre des missions qui lui sont confiées, l'ASS accomplit des actes professionnels engageant sa responsabilité par ses choix et ses prises de décision qui tiennent compte de la loi et des politiques sociales, de l'intérêt des usagers, de la profession et de ses repères pratiques et théoriques construits au fil de l'histoire, de lui-même en tant qu'individu et citoyen.

Dans une démarche éthique et déontologique, il contribue à créer les conditions pour que les personnes, les familles et les groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie. Dans ce cadre, l'ASS agit avec les personnes, les familles, les groupes par une approche globale pour :

- améliorer leurs conditions de vie sur le plan social, sanitaire, familial, économique, culturel et professionnel,
- développer leurs propres capacités à maintenir ou restaurer leur autonomie et faciliter leur place dans la société,
- mener avec eux toute action susceptible de prévenir ou de surmonter leurs difficultés.

Il est force de propositions pour la conception des politiques sociales, les orientations générales et les missions développées par l'organisme qui l'emploie, ce qui l'amène à occuper des fonctions de natures différentes pouvant nécessiter une spécialisation ou l'exercice de responsabilités particulières en conformité avec les finalités de sa profession.

L'ASS à partir d'une analyse globale et multiréférentielle de la situation des personnes, des familles ou groupes procède à l'élaboration d'un diagnostic social et d'un plan d'intervention conclu avec la participation des intéressés. Il contribue aux actions de prévention, d'expertise ainsi qu'à la lutte contre les exclusions et au développement social en complémentarité avec d'autres intervenants. Il initie, promeut, participe, pilote des actions collectives et de groupe dans une dynamique partenariale et d'animation de réseau en favorisant l'implication des usagers.
En lien avec les établissements de formation, il a également pour mission de transmettre son savoir professionnel par l'accueil de stagiaires sur des sites qualifiants.

La diversité des secteurs d'emploi amène une pluralité de fonctions et d'activités des ASS qui s'exercent par des moyens adaptés à l'intervention et diversifiés tels que les permanences et les visites à domicile et de tout autre moyen que requiert l'intervention.

Un socle de compétences commun à l'ensemble des ASS permet de délimiter un « emploi générique stratégique » et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation qualifiante commune à la profession.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4 - Les compétences

Les compétences définies dans le référentiel professionnel sont réparties en quatre domaines :

- **Domaine de compétences 1 ou DC 1** : intervention professionnelle en service social
  - Evaluer une situation
  - Elaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié
  - Apprécier les résultats de l'intervention
  - Concevoir et mener des actions avec les groupes
  - Impulser et accompagner des actions collectives
  - Contribuer au développement de projets territoriaux

- **Domaine de compétences 2 ou DC 2** : expertise sociale
  - Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions
  - Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques
  - Développer et transférer ses connaissances professionnelles

- **Domaine de compétences 3 ou DC 3** : communication professionnelle en travail social
  - Elaborer, gérer et transmettre de l'information
  - Etablir une relation professionnelle

- **Domaine de compétences 4 ou DC4** : implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles
  - Développer des actions en partenariat et en réseau
  - Assumer une fonction de médiation
  - S'inscrire dans un travail d'équipe

5 - Une formation en alternance

La formation est conçue comme un processus nécessitant une élaboration et une appropriation d'un savoir à partir d'une pratique personnelle soumise à clarification et interrogation dans une dynamique d'alternance intégrative. Les deux lieux d'apprentissage (centre de formation et site qualifiant) participent aux mêmes objectifs : le développement des compétences professionnelles des étudiants avec le même référentiel comme outil. Quatre stages professionnels (SP) se succèdent sur trois ans en alternance avec des périodes de formation en centre :

SP1 de 175 heures en première année
SP2 de 175 heures en deuxième année
SP3 de 665 heures en deuxième année
SP4 de 665 heures en troisième année

L'alternance se conçoit à travers des allers-retours permanents entre ces deux lieux d'apprentissage par :
- des réunions avant (préparation) et après la mise en stage (bilan)
- des rencontres tripartites sur les sites entre étudiants, référents de stage et formateurs du centre de formation (les GRT : Groupe Réseau Territoire)
- des semaines de regroupement en centre de formation

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- des travaux d'étudiants, accompagnés pédagogiquement par le centre de formation et le référent de stage. Ces travaux alimentent le dossier de pratiques professionnelles de l'étudiant, dont la soutenance constitue une épreuve du diplôme d'état (le DEASS)

6 - Les sites qualifiants

La réforme de la formation des ASS introduit la notion de « site qualifiant » pour désigner désormais le lieu de stage. Cette notion induit la responsabilité et l'implication qu'il prend dans la formation des étudiants en leur proposant un accueil le plus pertinent possible.
Le choix d'inscrire le stage professionnel dans un cadre différent et élargi, a pour objectif l'enrichissement du processus de qualification à travers deux dimensions :
- l'élargissement du territoire d'apprentissage
- l'élargissement des pratiques professionnelles observées : **en passant d'une relation de transmission exclusivement duelle dans laquelle le stagiaire apprend en s'identifiant (pédagogie du modèle) à une relation avec une équipe pluri-professionnelle** où le stagiaire apprend dans et par l'organisation sous la coordination du référent de site qualifiant.
L'accueil des stagiaires s'organise désormais autour des processus
- **d'acquisition** de compétences (théoriques, relationnelles, méthodologiques et techniques)
- **d'intégration** dans une collectivité de praticiens
- **d'implication** par la prise de conscience du parcours proposé, des compétences requises, des compétences construites dans la confrontation à la réalité du métier
A ce titre, le site qualifiant est considéré comme une « **organisation professionnalisante** », tant de la pratique professionnelle, que de l'acquisition de savoirs et de connaissances complémentaires. Le site qualifiant peut ainsi mobiliser, autour du référent professionnel de site qualifiant, **une équipe pluri professionnelle, dans la mise en œuvre du projet d'accueil du stagiaire**.[408]Ce projet est défini de façon concertée entre l'organisme de formation et, pour l'organisme d'accueil du stagiaire, par le référent professionnel de site qualifiant.

7 - Les acteurs du site qualifiant

L'accueil des stagiaires s'organise désormais, autour de deux fonctions : référent professionnel de site qualifiant et formateur de site qualifiant. Ces deux fonctions peuvent être séparées ou cumulées selon le choix de l'organisme d'accueil. La valorisation de ces deux rôles traduit la volonté de renforcer la dimension de coopération entre les deux pôles de construction de la professionnalité et la dimension d'apprentissage sur le terrain

7.1 - Le rôle de référent professionnel de site qualifiant

Il intervient à un double niveau :
- externe : en relation étroite avec son responsable de site qualifiant, il représente son organisme auprès du ou des établissements de formation et participe au processus de reconnaissance du ou des sites qualifiants, élabore et suit les conventions conclues dans ce cadre.
- interne : garant de la qualité des stages, il organise et mutualise les ressources institutionnelles au bénéfice de chaque stagiaire et coordonne les différents professionnels mobilisés pour l'accueil en stage sur site qualifiant. À ce titre il est garant de la cohérence

[408] Cette dimension de la fonction tutorale partagée par une équipe intéresse les formes d'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

globale de chaque projet de stage. Il mobilise pour chaque stage les potentialités de la structure (humaines et situation de travail). Il assure
- une fonction de guidance : il définit le projet d'accueil du stagiaire au regard du projet d'accueil du site et du projet pédagogique du centre de formation, organise, planifie le parcours individuel (espace-temps) du stagiaire. Il fait le point, assure le fil rouge. Il assure la logistique nécessaire et gère les absences du stagiaire
- une fonction de transmission de connaissances : il permet au stagiaire de « mettre en rapport » les savoir-faire du métier et les savoirs théoriques en lien avec les situations de travail rencontrées
- une fonction de socialisation et d'insertion : il est le vecteur de la culture du milieu (transmission du langage technique, des comportements, des attitudes et des postures professionnelles ; aide au repérage des contraintes et des règles de l'organisation
- une fonction d'accompagnement : comme tout autre membre de l'équipe, il peut être formateur
- une fonction d'évaluation : il permet au stagiaire de mesurer l'écart entre sa pratique et celle d'un professionnel, sa progression, son intégration dans le milieu. Il propose une évaluation finale en concertation avec les différents professionnels formateurs associés. Il peut également participer aux épreuves de certification, en accord avec le responsable de site qualifiant.

7.2 - Le rôle des formateurs sur site qualifiant ou formateur associés ou formateurs techniques spécifiques

Les professionnels qui participent au processus de professionnalisation sur les sites qualifiants sont considérés comme des formateurs associés sur site qualifiant.
En liaison étroite avec le référent professionnel, ils offrent une diversité de situations de travail en assurant, individuellement, pour un temps donné, l'accompagnement d'un stagiaire sur une capacité particulière, singulière de prise en charge ou une spécificité technique et opératoire. Il assure
- une fonction de transmission d'expertise par la mise en situation sur des activités mobilisant des compétences spécifiques :
    - collectives (liées à l'organisation) et / ou individuelles
    - significatives (chargées de sens)
- une fonction de modèle : chaque professionnel a son propre mode de faire. Un stagiaire peut facilement trouver son identité en se confrontant à ces différents modèles.
- une fonction d'évaluation : ils participent à l'évaluation des compétences mobilisées par le stagiaire sur la base des situations de travail proposées

Le formateur sur site qualifiant est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire. Il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Il suit la progression de ces acquisitions, en dresse des bilans réguliers avec le stagiaire et informe le référent professionnel de site qualifiant de l'évolution du stagiaire

8 - Eléments de conclusion sur le contexte de la formation

Une professionnalisation tournée vers une conception nouvelle du métier dans des contextes sociaux en évolution (cf. la notion d'aide à la personne se détache du bénévolat, d'une certaine conception du rôle de l'ASS et se professionnalise « on veut faire des techniciens de terrain»)
Une logique de professionnalisation par l'alternance fortement réfléchie, organisée dans une démarche pédagogique qui se veut qualitative.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une forte volonté d'organiser (la logique compétence, le système européen d'ECTS, etc.) d'unifier voire de standardiser les pratiques de formation (la même chose partout, pour tout le monde, etc.
Une conception de la qualité de la l'ingénierie de formation qui est celle du respect des normes.
Une certification des compétences exigeante que l'on peut considérer comme le fil rouge de la formation.

En tant qu'intervenant dans le DC 3 depuis 2005, nous observons que cette réforme génère beaucoup de pression, de stress et même d'angoisse chez les formateurs et les apprenants (être ou pas dans le cadre) dès lors qu'il s'agit de travailler sur des compétences et des contenus qui jouent dans la certification d'un D.C. Par ailleurs, en tant qu'intervenant dans la formations des référents et formateurs de sites qualifiants nous constatons qu'ils manifestent souvent du désarroi, un besoin d'informations, de formation, de réponses à des questions sur le sens à donner à la nouvelle formation, sur l'implication de la hiérarchie, sur les finalités ,…
Les acteurs de la formation témoignent d'effets pervers de la logique de compétence : à force de formaliser les pratiques professionnelles et de les mettre en corrélation avec des référentiels de compétences, de délimiter les missions, les responsabilités, certains étudiants se construisent une identité de techniciens de niveau III et refusent de faire certaines tâches qui manifestement relèvent de leur mission mais qui ne sont pas répertoriées. Certains professionnels parlent aussi d'un effet de saucissonnage de la formation par DC et par épreuve dans chaque DC. Nous pointons là une raison d'être potentielle de l'accompagnement des apprenants dans un contexte de formation que l'on pourrait qualifier dans certains cas d'anxiogène.
Au-delà du suivi et de la préparation au diplôme, l'accompagnement que nous avons tenté de modéliser relève ce défi de produire de la reliance chez l'apprenant afin qu'il puisse se construire et donner du sens et de la valeur « à la profession d'aide » dans laquelle il s'engage.

II - Le dispositif d'accompagnement

Nos centres d'intérêt portent sur la compréhension de l'accompagnement dans les processus de professionnalisation des ASS. Nous nous intéresserons successivement à l'accompagnement tel qu'il est prévu par l'ingénierie de formation puis tel qu'il est vécu par les acteurs de la formation.

1 - Les formes d'accompagnement proposées

Nous aborderons d'abord les modules relevant de la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Nous évoquerons ensuite les différentes formes individuelles d'accompagnement. Nous prendrons ensuite le temps de comprendre en quoi la supervision proposée à certains étudiants peut être considérée comme de l'accompagnement en formation. Enfin nous situerons l'évaluation comme faisant partie de l'accompagnement en site qualifiant et en centre de formation.

1.1 - Les modules du projet pédagogique de l'alternance (PPA)

Ces modules ont pour objectif de gérer la situation d'alternance et de faire des liens entre ses deux lieux d'apprentissage. Il recouvre les modules suivants : GRT, PIC et GAP

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.1.1 - Les GRT

Nous avons rencontré trois significations du sigle : Groupe de Rencontres par Territoire, Groupe Réseau Territoire, Groupe Retour Terrain. Ce sont des groupes de travail de 3 heures, organisés par zones géographiques, avec une visée d'hétérogénéité de services, et réunissant, pendant le stage, 3 ou 4 étudiants, leurs référents de stage et un formateur du centre de formation.
Leurs objectifs sont d'aider l'étudiant, à partir de situations concrètes rencontrées en stage, à intégrer cette alternance théorie-pratique. Ils visent à l'acquisition de méthodologies et d'outils ; ils favorisent le développement de l'analyse des situations professionnelles ; ils invitent l'étudiant à s'interroger sur son propre positionnement professionnel. Ces groupes, au nombre de 3 ou 4, se déroulent sur les deux derniers stages SP3 et SP4, respectivement sur chacun des lieux d'accueil. Ils constituent un support pour la rédaction de travaux individuels en lien avec les situations de stage.

Selon le responsable des stages, que nous appellerons Eric, le GRT permet une approche possible des quatre domaines de compétences professionnelles.
-Le premier GRT, traditionnellement centré sur la compréhension de la structure d'accueil, ses missions et le rôle des travailleurs sociaux qui y exercent, et son environnement, concerne directement le DC4. Les GRT suivants, davantage centrés sur les méthodologies d'interventions sociales ISAP[409] et ISIC[410], visent le DC1.
L'ensemble du dispositif porté par les étudiants permet de développer les compétences relevant du DC3 : communication en groupe, organisation, accueil, animation, compte rendu de la séquence.
Le GRT permet que les acteurs de l'alternance (centre de formation et sites qualifiants) participent conjointement et solidairement à la formation théorique et pratique des étudiants sur la base de leurs expériences menées en stage (*analyse de pratique*) et leur confrontation avec leurs acquisitions à l'école,
Les modalités de travail favorisent le co-apprentissage, le partage des expériences et des savoirs, ce que ne peut apporter la simple visite de stage,
Le GRT permet, par le regroupement des sites sur un territoire proche, un élargissement des expériences sur ce territoire et une inscription effective dans les réseaux et partenariats locaux.

1.1.2 - Les PIC : Projet de formation Individuelle et Collectif

Ce module vise à permettre aux étudiants la construction de parcours individuels et collectifs (projet de formation en centre de formation et en stage), à faire le lien entre ces deux lieux d'apprentissage, à leur donner les moyens (temps disponible) pour développer des démarches d'autoformation :
- accompagnement individuel et entretien de progrès : temps formalisés de rencontre individuelle entre un étudiant et un formateur pour faire un bilan du cursus antérieur emploi et formation, du potentiel et des apprentissages nécessaires, et ainsi définir des objectifs de progrès dans les compétences à acquérir en formation théorique (programme personnalisé de formation) et pratique (projet de stage),
- forme collective : temps formalisés de rencontres collectives pour présenter le projet de formation, réaliser les points d'étapes et bilans de promotion,

[409] ISAP : Intervention Sociale d'Aide à la Personne
[410] ISIC : Intervention Sociale d'Intérêt Collectif

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- autoformation individuelle et collective : temps mis à disposition des étudiants pour travailler individuellement ou en groupe concernant des travaux liés à la formation ou à la certification.

1.1.3 - Les GAP

Le responsable des stages nous explique que les GAP (groupe d'analyse de pratiques), sont des groupes spécifiques dont l'objectif est *« d'aller chercher les étudiants sur des ressentis et qu'ils s'autorisent eux à aborder des situations plus sous l'angle de …voila ce que cette situation m'a fait ou voila ce que j'ai ressenti …* donc quelque chose de plus intime et de plus intimiste que les GRT. Ce sont des groupes plus petits animés par des professionnels entrainés à l'analyse de pratiques. Ils donnent l'occasion aux étudiants de revenir sur des expériences vécues en stage et souvent sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer … *la confrontation au handicap, à la souffrance à la différence, à la misère du monde, à plein de chose difficiles dès que ça concerne les enfants par exemple, la question de la maltraitance, la question de la violence conjugal… et tout ça se sont des choses qui les secouent beaucoup …et donc on les invite un petit peu à revenir la dessus*
Eric ajoute *là on est bien je pense dans un temps où ils peuvent apprendre à penser* ça et poursuit par une jolie métaphore : *on part du principe que si on réussit à déposer des choses comme ça quelque part ça va aussi d'abord nous alléger, nous permettre une fois qu'on l'aura déposé de s'en distancier, de le regarder et de le réfléchir de façon professionnelle pour le coup,… qu'est-ce que ça m'a appris…*

1.2 - Les entretiens individuels

Les étudiants peuvent solliciter une entrevue avec la responsable de l'organisme de formation, la responsable de la filière ASS ou avec le responsable des stages tout au long de leur formation. Outre ces entretiens ils peuvent bénéficier en cas de nécessité d'entretien individuel de supervision avec une professionnelle de la supervision extérieure au service.
Au-delà le responsable des stages les accompagne dans une réflexion sur le sens de l'alternance et notamment dans la préparation à la mise en stage, à la conception de leur projet de stage, au retour de stage et à l'élaboration du rapport de stage qui sera pris en compte pour la certification. Un outil, le livret d'acquisition des compétences, permet la formalisation en continu de cet accompagnement relayé en stage par le référent de site qualifiant.

1.3 - L'évaluation

L'évaluation permet de situer l'étudiant au regard des objectifs à atteindre, qui peuvent faire état de **compétences** pouvant s'acquérir au cours de la formation. Mais elle permet également de repérer un potentiel **d'aptitudes et de motivations** nécessaires à l'exercice de cette profession et qui ne peuvent s'apprendre en formation. Lorsque les aptitudes personnelles de l'étudiant ou son rapport au travail ont été questionnés par le référent de stage, les évaluations et les échanges avec l'étudiant ont permis de confirmer la poursuite ou non de la formation.
Les aptitudes requises pour la formation et l'exercice professionnel montrent bien le profil de l'étudiant attendu et le type de relation d'accompagnement que l'on peut présager :
- entrer en relation, savoir communiquer, être motivé pour établir des relations ou entrer en communication,
- faire preuve de curiosité, d'ouverture d'esprit, esprit d'initiative,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- se positionner dans le respect des personnes qu'elles soient usagers des services ou collègues (comportement adapté, tolérance, nuances, respect de la hiérarchie, ...),
- la maturité nécessaire à cette profession (stabilité émotionnelle, sensibilité, connaissance de soi.

Eléments de conclusion
Nous constatons que les formes d'accompagnement individuelles et collectives sont nombreuses et visent des objectifs différents. En tant qu'intervenant extérieur, nous constatons aussi que les membres de l'équipe sont largement à l'écoute des étudiants, libre à eux de les solliciter.

2 - La certification

Nous avons observé dans les discours et les pratiques de formation que **le positionnement professionnel de l'ASS constitue le fil rouge** de la formation tant en stage qu'au centre de formation et ce dès la première année, par exemple dans les épreuves du DC3 (revue de presse, synthèse de documents par exemple)[411]. Avec Eric nous remarquons que le premier stage SP 1 est déjà un stage de professionnalisation et non un simple stage de découverte.

Rappelons que les épreuves du DEASS sont fondées sur les pratiques professionnelles. Par exemple, la certification du DC1 se fait sous la forme d'une soutenance orale d'un « dossier de pratiques professionnelles », dossier fortement appuyé sur les expériences en stage. Ce dossier et sa soutenance sont l'occasion pour l'étudiant de valoriser son parcours de professionnalisation. Il permet la vérification et la validation d'une démarche professionnelle par l'acquisition d'une méthodologie de l'intervention **et** la capacité du candidat à établir une relation d'aide et, plus globalement, d'adopter une posture professionnelle.
Cette épreuve doit permettre de s'assurer de la capacité du candidat à analyser ses stratégies et son positionnement professionnels et le respect des règles déontologiques qui s'y attachent.
Claudine, la responsable de l'organisme de formation témoigne :

C - Les étudiants doivent faire une autoévaluation sur les trois ans, Il y aura donc les situations à présenter qui feront qu'ils vont nous montrer qu'ils savent bien analyser et bien présenter une situation, mais à coté de ça c'est la globalité de leur formation et comment ils ont construit leur trois ans et comment ils savent dire que là ça été difficile là ça a été plus difficile et comment ils ont progressé

C'est dire que l'accompagnement en formation vise à aider l'étudiant à construire des compétences, à s'approprier une méthodologie d'intervention sociale mais aussi à prendre conscience de son cheminement, à se questionner sur sa pratique et à formaliser le processus de professionnalisation vécu. Dans ce contexte de la formation des ASS, notre recherche sur l'accompagnement en formation professionnelle se doit d'intégrer la réflexion sur la construction par l'étudiant de ce positionnement professionnel et sur l'appropriation de la méthodologie d'intervention sociale. De plus notre recherche empirique doit interroger la place de l'accompagnement dans les processus de prise de conscience de soi à l'œuvre chez l'étudiant dans la conception, la construction, la conduite de son propre cheminement

[411] Nous prenons à dessein des exemples qui ne concernent pas la relation d'aide sociale proprement dite.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enseigner *versus* apprendre la méthodologie d'intervention sociale

C - On essaie donc d'apporter une méthode pour repérer comment on met en œuvre sa pratique. Donc pour chaque méthode on a des ateliers théoriques où on présente ce qu'est un entretien d'aide avec dans l'entretien des parties d'observation, des hypothèses d'analyse, l'analyse, poser un diagnostic et proposer la démarche d'action
Pareil pour les groupes : on prend la théorie, qu'est-ce qu'un groupe, les types de groupe, etc.
Le problème pour les étudiants (et pour les formateurs) est de s'approprier cette méthode et de distinguer ce qui est de l'ordre de l'objectif et du subjectif, de prendre le temps d'analyser les faits, de prendre conscience de son ressenti et du risque d'interprétation hâtive des faits.

C - On leur dit que pour analyser une situation vous devez passer par ces incontournables de recueil de données, puis ce que vous observez ce que vous ressentez et seulement après vous remettez votre proposition d'action
Ils ont du mal à déterminer ce qui est de l'ordre de l'observation, du ressenti, de l'analyse et du faire ... il veulent tout de suite nous montrer en présentant leur situation qu'ils sont capables de faire, mais ils ne disent pas pourquoi et comment ils sont capables de faire et quelqu'un qui est professionnel c'est quelqu'un qui va dire : moi, avec ces éléments là j'ai fait ce constat là : il y a un problème par rapport au logement, par rapport aux finances, par rapport à la santé et voilà ce que j'ai pu observer et ce que j'ai ressenti par rapport à mes observations ... donc là je pense que …
Souvent, ils mettent en même temps ce qu'ils font et ce qu'ils analysent et ça ce n'est pas professionnel ; ils vont trop vite dans leur démarche, ils ne prennent pas le temps d'analyser…

C. évoque la rigueur nécessaire de la méthode pour distinguer les faits objectifs et leur interprétation empreinte de subjectivité et de ressenti « *Des cours ont lieu pour leur faire repérer ce* ***qu'elles décrivent de manière objective et ce qu'elles décrivent de manière subjective*** *.... et on essaie de poser avec elles les faits objectifs d'un coté et tout ce qui est de l'ordre de la subjectivité de l'autre coté … donc ça c'est quelque chose qui faut qu'elles essaient de s'approprier, si elles ne se l'approprient pas , si elles n'essaient pas de …à chaque fois qu'elles voient quelqu'un ou qu'elles rencontrent quelqu'un de se dire ben là en effet j'ai telle observation, j'ai tel et tel fait, et là en effet mon ressenti c'est finalement …c'est que cette personne là n'est pas sûre d'elle, elle est déprimée, … qu'est-ce qui fait que j'ai ce ressenti de dépression ? …en effet, elle paraît triste … tu vois à chaque fois il faut faire ce travail … et ils vont beaucoup trop vite pour le faire …Comment en arriver à ce qu'ils « s'approprient » cette méthode ?* (dans le dispositif « E » nous aurions plutôt entendu « applique »)

C - C'est vrai que j'ai eu la chance dans mes études de faire cet exercice là ... on me demandait de prendre en entier des entretiens de les retranscrire complètement...
I - ça ne se fait plus ça ?...si ?
C - non pas vraiment ....et après de stabiloter ce que je repérais des faits, de l'observation, de l'analyse et de refaire mon tableau objectif / subjectif pour mettre mon analyse ... mais ...
I - ça ne se fait plus ? ... c'est ça ?
C - ici nous on le fait de manière théorique dans les ateliers avec …qui leur font faire des jeux de rôles en essayant de leur montrer… tiens tu as été comme ça qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu as ressenti ? Et aux autres qu'est-ce que vous avez ressenti ? Il y a des jeux de rôles, il y a des ateliers pour ça, …mais après est-ce qu'ils se l'approprient pour

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

eux, est-ce qu'ils sont simplement observateur, spectateur de ça ? et comment ils se l'approprient ?
L'appropriation, au sens de qu'est-ce que je fais de cette théorie, comment et quand je l'utilise, c'est-à-dire la question du sens que je lui donne et de sa valeur d'usage, semble ici l'enjeu majeur de la formation professionnelle.

C - après …moi ce que j'ai fait …c'est ***avec un référent de stage****... et je crois que les référents de stages ne prennent pas le temps de faire ça..... je ne pense pas... je ne pense pas parce qu'enfin si tu veux ... et c'est ça qui les ... je pense que c'est peut-être ça qui ...qui ... si tu veux nous on leur donne cette théorie où ils doivent passer par des incontournables et une fois qu'ils sont sur le terrain, les professionnelles, elles voient les choses et hop on passe à l'action mais elles ne l'expliquent pas, elles ne redécortiquent pas le pourquoi de leur action avec les stagiaires à mon avis ...sauf certaines ...mais je pense que c'est quelque chose qui s'établit de manière un peu réflexe quoi sauf il y a parfois des gens qui s'interrogent encore sur la pratique .. je crois aussi il y a des professionnelles qui sont ... en capacités (je vais le dire comme ça moi) en capacité d'interroger un peu tous les jours leurs pratiques et d'autres qui ne prennent pas le temps de le faire.*
ou bien elle vont trop vite par rapport à leur ressenti et donc elles n'utilisent pas tous les faits ... je pense qu'il y a un peu de ça ...

Le rôle du référent terrain est ici nettement posé par C. et en même temps les limites de l'accompagnement sur le site qualifiant : les moyens et les compétences des référents de stages (temps, motivation, formation, valeur, conceptions de leur rôle, de leur compétences, etc.). Finalement sur cette compétence fondamentale dans le métier, C. souligne le tissage, le tricotage entre théorie et pratique - *…, je crois que c'est la capitalisation de ce qu'elles ont acquis sur le plan théorique et qu'elles peuvent mettre en application sur le terrain pratique, parce que je crois qu'elles arrivent à faire ce lien théorie / pratique ; peut-être aussi qu'il y a un peu plus de maturité pour certaines, il y a aussi le matériel, les capacités, le déjà là.... moi je parle de construction, je crois que c'est des choses qui se posent ... au bout d'un moment tu fais les liens entre ce qu'on te donnes à droite à gauche dans les différents cours et tu capitalises parce que tu sais que ça va te servir pour comprendre une situation et pour résoudre le problème de cette situation*

3 - Les formes d'accompagnement vécues

Il convient maintenant d'analyser les données recueillies sur l'accompagnement en site qualifiant, en centre de formation et plus particulièrement les GRT et la supervision qui occupe une place à part dans les formes d'accompagnement proposées.

3.1 - L'accompagnement en site qualifiant

Nous avons choisi de nous intéresser essentiellement aux formes d'accompagnement vécues par l'étudiant dans le centre de formation et au sens que leur donnent les différents acteurs.
Pour autant, nous avons quand même eu accès aux référents de site qualifiant par leur présence en formation de tuteurs dont nous avons la responsabilité en partie. D'une façon générale ils se disent bien démunis face aux exigences de la réforme tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Pourtant la plupart avaient déjà accueilli des stagiaires … par la réforme ils doivent s'inscrire dans une organisation qui peut leur paraître contraignante d'autant qu'ils ont bien conscience d'assumer la responsabilité de participer à la professionnalisation et à la certification.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Notons deux pistes de réflexion de la responsable de l'organisme de formation sur l'accompagnement en site qualifiant :- elle évoque d'abord la nécessité pour les étudiants *« de s'extraire et de se distancier de ce que leur montre leur référent de stage*
I - ça veut dire ne pas copier, c'est ça ?
C - oui... enfin, encore en analyse individuelle ça va. Mais par exemple là en ce moment, il y a tout le travail de l'ISIC[412] *qui arrive et les professionnels ne sont pas encore bien formés à tout ce travail d'intérêt collectif : définir ce que c'est l'intérêt collectif, définir ce que c'est un travail avec des groupes et savoir le positionner dans une méthodologie d'intervention... et donc on a des étudiants qui vont nous présenter une action, dite collective, organisée par leur référent et moi je possède la méthode, je possède un peu la théorie, et quand j'entends les choses je me dis mais ça ne correspond pas du tout à ce que j'attends*[413]
I - se distancier du référent c'est donc avoir un regard critique sur ..
C - mais ça elles n'osent pas[414]
I - elles n'osent pas mais elles ne savent peut-être pas non plus, …elle est là pour apprendre
C - oui mais on est maintenant dans une notion de site qualifiant. Donc normalement le face à face stagiaire / référent, il devrait y avoir des relais pour permettre à la stagiaire de sortir de ce cadre de dualité
I - oui, c'est l'équipe, c'est l'établissement, c'est l'institution qui est référent

Dans cette conception de l'accompagnement le référent n'est pas un modèle à copier mais un professionnel, en principe compétent pour accueillir un stagiaire, qui peut jouer le rôle de l'alter[415] permettant à l'apprenant de construire sa propre identité professionnelle. Il est aussi celui qui oriente l'apprenant vers des personnes ressources, des experts dans tel ou tel domaine.
Elle conçoit ensuite le rôle des tuteurs de sites qualifiants dans la construction des compétences par le recul réflexif sur l'action : ils doivent *prendre le temps d'analyser une situation avec une jeune, lui demander simplement de s'interroger, de dire pourquoi elle a fait cette action : j'ai observé telle chose, j'ai entendu, etc. comme ça ils peuvent retravailler l'analyse* . Nous retrouvons ici le principe fondamental du recul réflexif sur l'action (Schön, 1994) avec cependant une finalité que nous aborderons plus bas qui est pour le futur travailleur social d'apprendre à s'interroger constamment sur sa pratique professionnelle à des fins éthiques.

L'accompagnement de la professionnalisation
L'entretien avec la responsable du centre de formation (Claudine), nous éclaire sur les problématiques générales rencontrées dans la professionnalisation des étudiants et sur les questionnements actuels de l'équipe. La problématique centrale évoquée par C. concerne la spécificité de la professionnalisation des travailleurs sociaux en tant qu'ils doivent adopter une posture professionnelle spécifique dans l'aide à la personne (cf. plus haut la présentation du métier) et développer des compétences du référentiel qui légitiment leur action.
L'histoire du travail social montre que la pratique a évolué vers davantage de méthodologie d'aide à la personne et de distanciation sur les pratiques. Du *casework* à la supervision

[412] Intervention Sociale d'Intérêt Collectif
[413] La professionnelle n'a pas les compétences attendues par l'école. Nous avons rencontré cette situation au CFA où les formateurs techniques palliaient le manque de professionnalisme des maîtres d'apprentissage. Certains d'entre eux venaient d'ailleurs se former au CFA pour passer leur Brevet Professionnel supérieur.
[414] Et elles n'ont pas en tant que stagiaire la maitrise sociale pour le dire (Crozier M. ; Friedberg E., 1977)
[415] Cf. la relation inter personnelle dans le deuxième modèle d'accompagnement partie III.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

actuelle des professionnelles, la finalité d'une recherche de construction de sens sur sa pratique et de formation professionnelle est la même mais les ingénieries de formation ont changé.
Aujourd'hui, les GRT, les Gap, les entretiens de progrès, la supervision, les ateliers d'écriture, le carnet de bord constituent pour C. des outils, des lieux et des moments de **cette « *construction* » accompagnée de sens par l'étudiant sur ses pratiques et, à un méta niveau, de construction de sens sur soi dans la conception, dans la construction et dans la conduite de soi en formation et en situation professionnelle.**
Nous nous proposons maintenant d'envisager ces formes d'accompagnement telles qu'elles sont vécues en centre de formation.

3.2 - L'accompagnement en centre de formation

Dans cette partie, nous nous appuierons sur les entretiens menés avec Claudine et Eric, responsable des stages et de la PPA[416] que nous avons choisi de rencontrer. Nous nous adosserons aux différents témoignages des étudiants avec qui nous travaillons et que nous avons suivis pendant trois ans et même quatre pour ceux qui ont échoué en partie au DEASS. Nous avons également observé trois GRT, deux animés par Claudine et un par Eric.
Notre intention ici est d'aller plus loin dans la compréhension des liens que nous pouvons tisser entre l'accompagnement et les problématiques de la professionnalisation et de la certification évoquées plus haut.

3.2.1 - L'accompagnant prend du sens dans la professionnalisation

Il convient tout d'abord de souligner le sens de l'accompagnement en centre de formation. Il nous faut alors partir de la fin, c'est-à-dire du principe de certification qui repose sur la capacité de l'étudiant à rendre compte le mieux possible de son parcours de professionnalisation à travers les travaux qui sont tous issus de stages qui vont de la première à la troisième année.
E - dans chaque DC, ils doivent montrer les liens qu'ils ont fait entre théorie et pratique, ce qu'ils ont acquis au plan théorique et comment ils peuvent l'adapter dans la pratique et ils doivent faire une autoévaluation dans chaque DC de ce qui est acquis et les axes de progrès
Cette capacité atteste d'une potentialité à se positionner en tant que professionnel.

3.2.2 - L'accompagnement prend du sens dans l'alternance

E - On est à leur disposition individuellement s'ils souhaitent nous rencontrer
Dans le cadre de la PPA, il s'agit d'accompagner les étudiants à chaque moment-événement de l'alternance : la mise en stage et l'élaboration d'un projet de stage *où on va progressivement réfléchir sur comment on prépare, qu'est-ce que tu vas y mettre,* …autrement dit une approche d'accompagnement constructiviste, autonomisante, responsabilisante pour l'étudiant.

3.2.3 - Le sens des rapports de stage

Le rapport de stage n'est pas simplement un descriptif d'activités, une liste de choses faites. Ce que l'étudiant doit réussir à faire passer c'est qu'à travers des mises en situations, des

[416] Pédagogie par Alternance

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

confrontations, notamment des rencontres de personnes, des usagers, des professionnels, il a appris. Quoi ? Comment ça s'est passé ? , qu'est-ce que j'en ai retiré, etc. sont autant de questions qu'il doit se poser.
E - Je leur explique ***…****qu'ils vont sentir qu'ils sont en train de développer une compétence*
*Et je leur demande de s'interroger sur …A quelle occasion as-tu senti que tu étais en train de développer une compétence ?…*Cette question que nous avons souvent posée aux étudiants, notamment afin d'identifier les moments événements de prise de conscience (cf. partie III chapitre 2*)* appelle toujours la même réponse *: … quand j'étais au pied du mur, dans l'action, … quand mon référent de stage m'a obligé à y aller … il m'a dit c'est le jour, c'est l'heure …par exemple aussi … lorsque j'ai du faire …..…*Ou *j'ai du faire face …*et *où j'ai eu des difficultés …*

E. ajoute qu*'il faut aussi qu'on puisse sentir que lorsque l'étudiant fait référence à une acquisition en stage (que ce soit une acquisition méthodologique ou autre), on sente aussi sa capacité à faire des liens avec les apports théoriques.* L'accompagnement ici réside dans l'invitation des étudiants à aller plus loin dans la prise de conscience et dans l'élucidation de ce qu'ils vivent personnellement. L'accompagnant tente d'expliquer ce processus qui est de l'ordre du ressenti et de l'en soi. Il les invite aussi à tricoter des liens entre savoirs théoriques et vécu de l'action. En cela il s'inscrit dans des démarches de décadrage – recadrage de l'école de Palo Alto (Watzlawick,Weakland, Fisch, 1975) et dans l'épistémologie de l'agir professionnel de Schön (1996) dans laquelle nous retrouvons l'idée que la pratique professionnelle peut être une source de savoirs tacites. Ainsi la narration réflexive de l'expérience peut constituer un moyen de découvrir ces savoirs sur soi.

3.2.4 - Le sens du livret d'acquisition des compétences

L'outil « livret d'acquisition des compétences » est utilisé au début de façon très scolaire : *les étudiants listent des compétences ; ça reste très abstrait jusqu'à ce qu'ils aillent en stage où là ils vont commencer à faire des liens entre des compétences qu'ils ont vues sur un document et un début de connaissance théoriques qu'ils ont à l'école.* Ils viennent régulièrement consulter Eric pour avoir des conseils, des éclairages pour rédiger leur rapport de stage notamment lorsqu'il s'agit de *pouvoir rendre compte de là où ils en sont … de en quoi aujourd'hui ils pensent avoir des compétences pour pouvoir exercer ce métier… quel professionnel suis-je devenu et aussi comment suis-je devenu ce professionnel ? Quel a été mon parcours pendant ces trois années ?*
Dans le cadre d'une auto évaluation les étudiants sont amenés à répondre à quatre questions :

1. qu'est-ce que cette formation m'a apporté ?
2. depuis le début, qu'est-ce qui a changé dans mon approche de la profession ?
3. quelles sont mes références de base (expériences, rencontres et lectures) qui ont contribué à construire mon identité professionnelle ?
4. que me reste-t-il apprendre ?

3.2.5 - Des petits ateliers centrés sur le positionnement

À l'occasion de la préparation à la certification des petits ateliers ont été mis en place. Ce sont des groupes de cinq étudiants centrés sur le positionnement professionnel. Ils leur permettent de « *travailler des choses* » qui ressemblent à qui est évoqué en GAP : *Oser exprimer des choses vécues en stage, accepter d'avoir des émotions, accueillir ce qui se passe et ne pas résister à avoir de la tristesse, de la compassion ou du rejet* ***mais*** *la position professionnelle va consister à dépasser tout ça.(Rogers, 1967 p. 40)*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- *Tu peux avoir en même temps de la compassion et une position professionnelle* et Eric ajoute *peut être pour avoir une position professionnelle faut-il d'abord en passer pas là…*
En effet, la difficulté qu'ils ont tous sans exception, nous dit Eric, c'est d'accepter d'avoir des ressentis et d'être capables de le communiquer parce que « *quelque part je ne sais pas d'où ça vient peut être que c'est aussi produit par les discours à l'intérieur des écoles et qui est largement répandu depuis toujours dans le travail social c'est l'injonction à faire attention à la distance avec le mythe de la bonne distance, qui serait cette idée selon laquelle on reconnait qu'on est un bon professionnel parce qu'on est capable d'être bien distancié le problème c'est qu'il n'y a pas de modèle ».* A ce mythe de la bonne distance, Eric adjoint le mythe de l'objectivité qui nie la réalité de la relation sociale qui est avant tout une relation inter subjective c'est-à-dire entre deux **sujets**.
Prendre conscience de ce que je ressens dans la situation cela fait appel à la notion de résonance affective, à la nécessaire connaissance de ses peurs, de ses filtres, de ses expériences, de ses conceptions pour pouvoir aborder et comprendre les situations des autres.
Par exemple Murielle (ASS 2) témoigne en GRT : *je ne pouvais pas concevoir de maltraitance sexuelle d'une femme sur son enfant.* Elle ne pouvait donc pas le voir dans une situation sociale.

3.2.6 - Les ateliers d'écriture

Dire son ressenti mais aussi l'écrire. Les étudiants bénéficient également d'atelier d'écriture. Il s'agit d'écrire pour faire émerger les retentissements internes des situations vécues ou observées, qu'ils puissent d'un coté faire une analyse des faits ... *et que par l'atelier où là elles vont essayer de mettre sur le papier des mots de ressenti où elles pourront dire ben voila j'ai observé telle et telle chose mais en même temps j'ai ressenti telle et telle chose ou ça a été difficile parce que telle et telle chose* et on pourra avoir les liens.

L'accompagnement à écrire est important car on retrouve les mêmes difficultés de positionnement dans les écrits où on ne sent pas l'implication. Pour Eric *c'est l'écart qu'il y a entre faire une évaluation purement technique et faire un compte rendu de son activité où l'on sent effectivement et de l'implication et du positionnement.*
Accompagnement difficile parce que *le positionnement professionnel ça ne se décrète pas ; c'est quelque chose qui se constitue en soi de façon progressive et ça se construit à partir de l'expérience, c'est vraiment très empirique; c'est quelque chose qu'on arrive à identifier quand on est professionnel et qu'on a beaucoup de mal à faire passer aux étudiant*

C - mais justement le problème aujourd'hui c'est qu'elles n'écrivent pas assez
Les référents de stage invitent les étudiants à tenir **un cahier de bord** comme outil de travail personnel sur les situations vécues. Ils peuvent inscrire tous les jours les faits essentiels, les remarques, leurs étonnements, *…deux trois mots clés et ça va* …Quand ils ont un peu de temps, ils essayent, en reprenant le cahier de bord, d'analyser la situation, de construire leur action et leur questionnement.
Voilà comment se finalise l'accompagnement pendant trois ans : accompagnement à la préparation du DEASS[417] et précisément accompagnement à la certification, accompagnement à l'écriture du **dossier de certification professionnel**, accompagnement en

[417] Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons perçu que la logique compétence qui préside à la réforme de la formation des ASS génère un point fixe (la certification) qui crée une tension pendant les trois années de la formation qui dynamise (et en même temps angoisse) les acteurs de la formation (étudiants, formateurs, accompagnants, responsables)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

continu à la rédaction du rapport de stage, à l'auto évaluation, à la conception-construction de projet de stage, à l'écriture …c'est-à-dire à la construction de sens par l'étudiant dans son rapport au monde du travail social, dans son rapport aux autres (usagers, professionnels) et dans son rapport à soi. Cette construction de sens s'apparente à la construction d'une identité professionnelle pour Soi (Dubar, 2003), à ce qu'on appelle ici un positionnement professionnel.

3.2.7 - L'auto accompagnement entre pairs

Le travail en équipe, l'entraide, l'attention portée à l'autre correspondent aux valeurs fondamentales du travail social. Depuis que nous intervenons dans cet organisme de formation aux métiers du social, nous avons appris à reconnaître la place importante accordée au travail collectif dans la culture professionnelle. La conception du dispositif de formation des ASS prend largement en compte cette dimension. La formation professionnelle se distingue de la formation initiale en cela qu'elle organise des travaux en équipe (activité de groupes dès la première année par exemple dans le DC3, plages horaires d'auto formation dans l'emploi du temps, GRT, GAP, etc.). Les étudiants sont ainsi amenés à apprendre progressivement le travail coopératif, l'apprentissage entre pairs, la co-construction de projet (forum, journées à thème, revue de presse, dès la première année etc.). Ces activités génèrent souvent des formes d'accompagnement informelles auto organisées.

3.3 - Les GRT

Les témoignages de Claudine et d'Eric valorisent le GRT comme lieu et moment d'accompagnement à la construction de la professionnalité à certaines conditions. Le questionnement sur soi dans sa pratique apparait comme une compétence essentielle chez l'ASS. Le travailleur social doit savoir questionner et exprimer son ressenti
C - *oui échange de pratique mais aussi tu vois quand je leur demande qu'est-ce que tu as ressenti par rapport à ce Monsieur, par rapport à cette situation là, ….qu'ils arrivent aussi à dire pourquoi comment ça a été difficile ou ça été facile de se trouver face à telle ou telle personne, ….parce que ça si en tant que travailleur social tu n'arrives pas à le dire ...pour moi c'est ... c'est un manque*

Apprendre à se questionner sur sa pratique et avancer dans la connaissance de soi dans la relation, et notamment dans les situations sociales, sont les objectifs difficiles du GRT**.**
Eric montre que les professionnels questionnent l'étudiant *: qu'est ce que tu as voulu dire par là, est-ce que tu peux m'expliquer, tu crois pas que tu aurais pu aborder les choses autrement, est-ce que tu as pensé à ça, etc.* Il explique que **cette confrontation** là va permettre aussi à l'étudiant de *mesurer les écarts entre l'image qu'il a de lui en tant que professionnel et ce que les autres vont lui renvoyer …et ces écarts là peuvent être quelques fois pas forcément toujours des écarts dans le mauvais sens …souvent on a des gens qui se sous évaluent et en GRT on a des étudiants qui auront un retour très positif par rapport à leur capacité et c'est à ces occasions là qu'ils vont se rendre compte qu'ils sont en train d'acquérir des compétences*

C. déplore que les étudiants soient davantage centrés sur la méthode et qu'il y a peu de questionnement spontané.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Elles doivent nous montrer comment elles se sont approprié la méthode qu'on leur donne en particulier autour de l'ISAP[418] *, comment en essayant de respecter un peu la trame elles peuvent dérouler de manière professionnelle ce qu'elles ont observé, ce qu'elles ont analysé et ce qu'elles ont t construit comme projet… mais en même temps ... enfin ...je pense qu'on est tous dans cette logique là qu'on ne veut quand même pas que les GRT soient uniquement centrés sur la méthodologie …et puis rester uniquement sur une bonne présentation ; c'est montrer quand même qu'on a su observer, analyser, qu'on a cherché et que l'on construit les choses de manière structurée finalement*
I - mais on est toujours sur la méthode, c'est-à-dire ce qu'il convient de faire, c'est-à-dire ce dont on peut parler en GRT ... on ne va pas parler de ses difficultés personnelles ... éventuellement elles y arrivent parce que tu les questionnes … sur qu'est-ce que tu as ressenti...
C- …oui mais elles pourraient prendre d'autres biais, par exemple …j'ai eu cette demande là et je me suis questionné …est-ce que cette demande ça rentre dans ma mission, dans mon mandat, est-ce que je pouvais en parler avec telle ou telle personne, tu vois il n'y a pas ce questionnement là
I- je ne sais pas …ce qu'on peut dire c'est qu'en tout cas c'est que c'est pas exprimé, c'est pas exprimé dans le GRT parce que c'est collectif, il y a du …
C- oui et ça dépend des personnes si elles se sentent en sécurité ou pas par rapport à des référentes car il y a des référentes qui participent bien et puis d'autres moins bien

Notre participation à trois GRT nous a permis en effet de mesurer les écarts de conceptions du métier par les référents de stage, mais aussi d'observer la difficulté des étudiants lors de cet exercice périlleux de retour sur soi-même lorsqu'il s'agit d'aller plus loin dans l'analyse de la situation sociale et, à un méta niveau, de la compréhension de soi dans cette situation.
C'est pour ces raisons que chaque GRT est différent *« en fait la teneur et la qualité des GRT est extrêmement variable et parfois ca peut s'apparenter à des Gap puisqu'on était un peu dans l'analyse de pratique au fond …mais pour ça il faut un certain nombre de conditions, c'est-à-dire il faut qu'il y ait une bonne cohésion de groupe, il faut que les professionnels présents (les référents des stagiaires présents) soient aussi eux-mêmes en capacité d'être clair dans leur propre positionnement professionnel et qu'ils soient capables de renvoyer à l'étudiant des choses d'un façon saine, c'est-à-dire pas un jugement*

Nous nous apercevons de la place centrale des référents de stage dans l'évolution potentielle de l'étudiant et dans la construction de ce qui est appelé ici « positionnement professionnel » ou encore « implication ». En effet, le GRT ne peut pas être uniquement le lieu de questionnement. L'étudiant doit y être « accompagné » par le référent dans les situations réelles d'intervention sociale. Faut-il encore que ce référent le fasse lui-même dans sa propre pratique. Nous soulignons ici avec C. les limites de l'accompagnement quand la pratique du référent ne correspond pas à ce qui est enseigné aujourd'hui et légitimement attendu comme compétence professionnelle. La qualité de la formation sur le terrain dépend de la compétence professionnelle de l'accompagnant, de la possibilité (sociale, psychoaffective, cognitive) pour l'étudiant de questionner la légitimité de son tuteur et de poser un regard critique sur sa façon de faire. Nous retrouvons ici la problématique évoquée plus haut de la distanciation sur ce que leur montre leur référent de stage.
Nous terminerons cette partie sur les GRT en évoquant le vécu des étudiants eux-mêmes.

[418] Intervention Sociale d'Aide à la Personne

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons expliqué dans le chapitre I de cette partie comment la réflexion d'une étudiante nous a perturbé au point d'infléchir la conception de notre modèle de l'accompagnement.
Le dépouillement du questionnaire montre des avis partagés. Une rencontre nécessaire en deuxième année qui devient progressivement une rencontre « accessoire » en troisième année ; certains disent même le vivre plus comme une contrainte que comme une véritable aide. Ils disent tous en comprendre les finalités. Pourtant, certains semblent en attendre une « évaluation de leurs travaux ISAP et ISIC pour se préparer au diplôme DC1 » ; pour d'autres il permet de « peaufiner » la façon de présenter les travaux et aussi après coup d'aider à l'analyse et à la prise de décision dans la situation présentée. Ils déplorent que certains référents ne s'investissent pas dans les échanges. Ils soulignent la charge de travail due à la préparation mais reconnaissent son utilité dans la préparation des épreuves du diplôme (mettre par écrit certaines situations sociales rencontrées durant le stage du diplôme pour certains et positionnement implication personnelle et professionnelle pour d'autres)
A la question « diriez-vous que le GRT est un moment important de votre parcours de professionnalisation ? Pourquoi ? », la majorité des étudiants ne répondent pas ou répondent « non, parce qu'ils existe bien d'autres moments de devenir professionnel », ce qui montre l'écart entre les conceptions des accompagnants et des étudiants sur le GRT vécu. Cela semble aussi corroborer le principe d'une auto-organisation des formes de professionnalisation par les étudiants eux-mêmes.

3.4 - La supervision

La supervision individuelle constitue une forme d'accompagnement que nous n'avons pas encore présentée. Il s'agit d'une série d'entretiens sur une période variable entre un étudiant qui rencontre un problème de positionnement dans la relation d'aide et un intervenant extérieur spécialisé. La supervision intéresse donc des situations problématiques de formations qui ne sont plus du ressort de l'accompagnement proposé par l'école. Nous avons rencontré Béatrice qui anime ces entretiens de supervision aussi bien avec des professionnels en poste qu'avec des étudiants. Afin de comprendre le sens de la supervision, que nous considérons avec B. comme de l'accompagnement en formation professionnelle et non comme de la thérapie, nous présenterons la supervision des professionnels avant de présenter le cas des étudiants.

3.4.1 - La supervision des professionnels

Comprendre la supervision en tant que forme d'accompagnement nécessite de revenir au sens de la relation d'aide dans le travail social

B - *Le travail social n'est pas un métier ou une intervention dans laquelle il y a des recettes. C'est à chaque fois une création, une invention entre celui qui intervient, le professionnel du social, celui qui demande de l'aide ou d'ailleurs qui n'en demande pas puisqu'il y a des interventions qui sont imposées ; et puis dans cette rencontre entre des personnes en difficultés et un professionnel, il se passe quelque chose ...*

I - je comprends, c'est un parcours unique, on ne passe pas par le même chemin mais pour autant il y a quand même ...
B - il y a quand même un processus qu'on peut arriver à dégager qui pourrait être commun à l'ensemble des situations, oui ... le fait que la personne comprenne ses problèmes, qu'elle soit capable de les reformuler, qu'elle soit capable d'adopter le comportement adéquat à la situation, de trouver ses ressources externes, ses ressources internes, ...enfin on peut toujours

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

trouver .... un squelette j'ai envie de dire à la relation d'aide ... mais autour du squelette c'est toujours fort différent d'un intervenant à l'autre

La supervision accompagne ainsi le professionnel dans sa prise de conscience de l'usage qu'il fait de lui dans la relation d'aide[419] A la limite le superviseur ne fait rien d'autre que d'aider l'autre, le professionnel, le supervisé à comprendre qui il est au travail, qu'elles sont les attitudes qu'il met à l'œuvre, qu'est-ce qui est à l'origine des attitudes qu'il présente, des comportements, des pistes,... c'est juste un révélateur finalement[420]
B - j'ai envie de dire que si moi je ne comprends pas le problème de rapport à l'autorité du jeune qui est venu me voir tout à l'heure, c'est pas grave ; si lui le comprend, c'est très bien.
Le superviseur n'est pas obligé de tout savoir, de tout maîtriser. Nous entendons ici l'humilité fondamentale devant l'inaliénable altérité de l'autre. Pour B. la supervision participe d'un processus de formation *parce que la personne elle se regarde travailler, elle se regarde soi au travail, on dit aussi c'est l'usage conscient de soi, , c'est réfléchir à comment on est au travail, réfléchir aux processus qui sont à l'œuvre, quels sont-ils et qu'elle est ma part dans ces processus en tant que professionnelle.* La finalité est de mieux se connaitre *en action et par la suite de mieux anticiper*
Notons que la supervision ne traite pas que de situations dans lesquelles le travailleur social vit des difficultés d'ordre personnel. Les professionnels qui viennent en supervision disent tous qu'ils veulent par la supervision « se remettre en question ». Ça laisse penser qu'ils sont dans le doute, *beaucoup se posent la question : est-ce que je suis un bon professionnel ou pas ? ... est-ce que je dois rester dans ce service là ? Ils parlent beaucoup aussi d'échapper à la routine, ils disent ça fait cinq ans que je suis là, j'ai l'impression que j'ai fait le tour*
La supervision permet souvent à la personne de faire le point sur son métier, sur un projet de réorientation professionnelle ou sur le désir de comprendre une situation professionnelle vécue. Nous en restituons un exemple, donné par B., qui apparente la supervision à un recul réflexif sur l'action professionnelle aux fins de permettre à la personne de prendre conscience de ses savoirs d'action.

***B - je prends un exemple** : une mère de famille est accompagnée depuis neuf mois dans le cadre d'une procédure judiciaire de protection de l'enfance, et pendant neuf mois le TS et cette mère de famille se rencontrent, ma fois ça se passe bien mais enfin le TS n'avait vraiment pas l'impression que la situation changeait beaucoup que les choses s'amélioraient ni qu'elles se détérioraient mais il avait l'impression que son intervention ne servait absolument à rien.*
Et puis, un beau jour, un nouvel entretien, une nouvelle visite à domicile, et ce jour là, cette mère de famille se met à raconter d'un seul coup son histoire, à expliquer tous ses problèmes, tout ce qui n'allait pas selon elle, toutes ses difficultés et le TS se demandait mais pourquoi, aujourd'hui, est-ce qu'elle me livre son histoire, ses problèmes, qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui elle s'est ouverte. Donc la relation d'aide s'est engagée, elle m'a fait confiance, elle m'a parlé, on peut enfin se voir pour parler concrètement de ce qui ne va pas, alors que depuis neuf mois je fais exactement la même chose sans que rien ne fonctionne.
Ce travailleur social est venu en supervision, avec cette situation qu'il avait rédigée, c'est-à-dire qu'il avait reproduit à l'écrit les termes de l'entretien. Donc là c'était un entretien qui s'était très très bien passé, en me disant mais je voudrais comprendre pourquoi aujourd'hui ça a marché alors que toutes les autres fois je faisais exactement la même chose et ça ne servait à rien, ça ne marchait pas. Donc là ce n'était pas une difficulté ... le TS en question était très contant de lui, ...enfin quelque chose s'était enclenché dans la relation d'aide mais il voulait comprendre qu'est-ce qui s'était fait, qu'est-ce qui s'était dit qui avait permis que ça marche, comme il disait
Et en fait quand on analysait il avait tout simplement utilisé une technique d'entretien qu'on appelle le miroir... à un moment donné il avait renvoyé à cette mère de famille qu'il la sentait très triste, très fatiguée, très

[419] L'accompagnement ne se réduit pas à ce que dit l'accompagnant mais s'élargit et se complexifie à l'usage de ce l'accompagnant fait de lui dans la relation.
[420] L'accompagnant est un révélateur de la personne

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

préoccupée, simplement et cette dame du coup s'était ouverte, se sentant reconnue elle s'était ouverte et elle s'était mise donc à expliquer tout ce qu'elle avait sur le cœur et tout ce qui s'était passé selon elle
I - ça veut dire que cette technique du miroir n'était pas utilisée précédemment ?
B - alors je ne sais pas s'il ne l'avait pas utilisée précédemment puisque moi je n'avais pas les entretiens précédents mais en tout cas là, sa demande était je voudrais savoir pourquoi ça a marché, donc on a trouvé ensemble en relisant tout ça qu'effectivement il avait utilisé cette technique, peut-être sans y faire attention, c'était de l'empathie, c'était de la congruence qui était à l'œuvre et en le donnant à voir à cette dame , et bien du coup cette dame s'était à son tour ouverte finalement
Donc après il a pu réutiliser cette technique du miroir consciemment

La présence de ces professionnels en supervision nous laisse à penser que l'accompagnement en formation professionnelle dépasse le cadre d'un dispositif limité dans le temps et que les professionnels qualifiés, diplômés, certifiés, éprouvent le besoin d'un accompagnement centré sur une analyse de pratique collective ou une supervision. La finalité de ces formes d'accompagnement vise à pallier une solitude professionnelle, à contribuer à la restauration du sens de sa pratique, à fortifier la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle, peut-être aussi l'affirmation de soi dans une identité professionnelle, celle-ci étant nécessaire à l'exercice du métier et à ce titre pouvant être considérée comme une compétence à part entière. L'accompagnement apparaît ici comme une forme de réassurance et de renforcement des compétences, face au doute ou à l'usure qui peuvent s'installer par le vécu de situations de travail éprouvantes et génératrices d'incertitude.

3.4.2 - La supervision des étudiants

La supervision des étudiants est un peu différente. Elle ne relève ni de la formation ni de la thérapie.
Souvent quand l'équipe de formateurs me les envoie, nous dit B., c'est qu'ils sentent une difficulté qui ne relève pas de leur rôle de formateur. *Donc là ils passent le relais au superviseur, qui va regarder s'il y a souffrance psychique ou s'il n'y a pas souffrance. Dès lors qu'il y a souffrance psychique, il dit à l'étudiant que c'est une difficulté qui est à traiter auprès d'une personne dans le champ de la thérapie.*

Prenons un exemple. L'équipe de formateurs des futurs ASS rencontre à un moment donné un étudiant qui aurait des difficultés vis-à-vis de l'autorité. Ce constat serait fait à l'issue d'une période de stage qui ne se serait pas forcément très bien passée et après avoir observé le positionnement et les difficultés de l'étudiant durant sa formation. L'équipe va proposer à l'étudiant de venir travailler ce point là en supervision. Dès ce moment là l'étudiant prend contact avec B.
B. Là par exemple ce matin j'ai mis en route un processus de supervision jusqu'au mois de novembre date à la quelle l'étudiant va repasser son diplôme. Il reconnaît qu'il a un souci avec l'autorité et il dit j'ai besoin d'aide. Donc je lui ai présenté et expliqué la façon dont se déroulent les supervisions, la technique ... et puis, euh, en lui disant que c'est lui qui allait cheminer par rapport à ses difficultés autour de l'autorité, c'est ce qui m'en a dit lui, peut-être qu'au bout de la deuxième séance on va voir que c'est pas du tout un problème à l'égard de l'autorité c'est autre chose, mais lui est arrivé en disant j'ai un problème avec l'autorité, j'aimerais bien travailler ça parce que ça me porte préjudice, ça m'empêche d'avoir mon diplôme, donc je pars de la demande, donc je lui dis apportez une situation qui illustre votre difficulté vis à vis de l'autorité et puis on verra ensemble comment on peut comprendre ce qui se passe ...

Les étudiants qui viennent en supervision rencontrent des difficultés de construction identitaire, difficultés d'être soi en tant que professionnel. B - *Ce qui revient le plus souvent*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

en évaluation de fin de formation c'est la capacité à se positionner, à s'affirmer dans l'équipe de travail, face au supérieur hiérarchique, face au juge des enfants par exemple, au juge des tutelles ... se positionner, s'affirmer
- c'est pas pareil se positionner et s'affirmer ?
- c'est souvent en lien ... le Travailleur social d'une manière générale a souvent un complexe d'infériorité par rapport à tout ce qui est l'autorité, je pense aux médecins psychiatres, aux psychologues, aux juges ... qui ont une position dans la société qui est reconnue, ce sont des gens qui ont fait des étude longues, alors que le travailleur social souvent il est un petit peu complexé par rapport à ces gens là... et bien avec la supervision, ces complexes s'atténuent et disparaissent , c'est-à-dire qu'il reconnaît sa propre valeur professionnelle... ça passe bien par un développement personnel, …
La notion de développement personnel prend du sens parce que dans les métiers de la relation on travaille avec ce qu'on est, avec sa propre personnalité. Dès lors qu'il s'agit d'entrer en relation et d'utiliser la relation pour intervenir, d'une personne à l'autre *ça sera forcément différent même si ces personne ont suivi le même cursus et qu'elles partagent les mêmes valeurs et qu'elles ont le même projet en vue*
Un travailleur social a quand même besoin de faire appel à sa propre autorité, il a besoin d'être en capacité de s'affirmer. Il intervient auprès de personnes en difficultés, *et difficultés c'est parfois un mot faible, les personnes qu'on accompagne sont bien souvent dans une situation extrêmement lourde, complexe , qui a une histoire longue, douloureuse et donc souvent des personnes qui n'arrivent pas à ...finalement... à bien faire le tri de la situation dans laquelle ils sont, à pas trouver de priorité pour agir, pour changer tout ça, et si ils ont en face d'eux quelqu'un qui est incapable de se positionner je ne vois pas trop comment ils vont pouvoir avancer ... faut être capable de poser un cadre ... si on n'a pas un minimum d'autorité on ne peut pas poser un cadre, un cadre pas seulement au sens autoritaire, le cadre c'est tout simplement le bocal dans lequel on nage, à droite ça s'arrête là, à gauche ça s'arrête là et on va marcher entre ces deux limites là*. Il s'agit d'un cadre relationnel à poser avec l'usager. Cette compétence à s'affirmer en tant que professionnel se travaille alors dans la conception-construction de soi dans l'action. La supervision permet ce travail toujours ancré dans des situations professionnelles vécues par la personne.
B - je leur dis on se voit une heure tous les quinze jours ou une heure par mois <u>à partir d'une situation professionnelle que vous avez vécue et que vous avez préalablement rédigée</u> et on réfléchit ensemble à ce qui est à l'œuvre dans cette situation que vous rapportez pour comprendre ce que vous pensez être une difficulté, par exemple votre rapport à l'autorité parce qu'elle vient en disant ça ...

3.4.3 - La place de la supervision dans le dispositif de formation

- ... donc les formateurs se sont construit une posture, des limites, un cadre d'intervention, et la supervision telle que tu l'expliques ne fait pas partie de leurs attributions
- je ne fais pas partie de l'équipe et je ne rends aucun compte à l'équipe ASS de ce qui se déroule, de ce qui est à l'œuvre dans les supervisions
- je facture mes interventions, c'est tout
Place paradoxale de cette forme d'accompagnement qui s'inscrit dans le dispositif de formation à un certain moment et pour certaines personnes mais qui n'est pas assurée par un membre de l'équipe pour causes de finalités différentes. Les formateurs préparent au métier mais l'objectif de la formation c'est aussi que chaque étudiant arrive au diplôme avec succès. Le superviseur joue le rôle du tiers qui va chercher à ce que l'étudiant puisse se définir.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.4 - L'évaluation par l'échelle du mouvement

B - *Quel chemin avez-vous parcouru, quels sont vos projets, ce sont des questions qui tournent autour de ces thèmes là et si on compare avec l'état des lieux qui est fait avec le supervisé à l'entrée en supervision on voit bien qu'il y a un mouvement ... mais l'évaluation n'est pas faite par rapport à des normes extérieures, l'évaluation est faite par rapport au supervisé lui-même je ne sais pas si c'est clair ça ... dans la supervision on mesure le chemin parcouru par rapport au supervisé lui-même, pas par rapport à des critères extérieurs ;*

Par exemple, ça peut être un supervisé qui dit « je remarque qu'en réunion d'équipe j'arrive vraiment pas à prendre la parole autant en entretien individuel avec des collègues je peux m'expliquer je peux[421] *argumenter etc. autant en réunion d'équipe, je suis paralysé, je n'ose pas*[422] *ouvrir la bouche et quand je prends la parole c'est à voix basse personne n'entend ce que je dis, ça me fait souci dans mon travail». Si à la fin de la série de supervision le professionnel dit « là ça fait trois quatre réunions que je m'entends intervenir, je m'étonne moi-même » on peut dire que par rapport à ce qu'il avait donné en début de supervision il a évolué positivement par rapport à son attente*
- c'est une méthode d'évaluation qui est reconnue ; ça s'appelle l'échelle du mouvement qui permet de regarder le chemin parcouru pendant une période donnée et par rapport non pas à des normes extérieures mais bien par rapport à l'usager lui-même (John Mac Vicker HUNT et Léonard KOGAN)

Elément de conclusion sur la supervision comme forme d'accompagnement en formation
L'accompagnement ici vise à la construction de l'identité sociale dès lors qu'il s'agit d' être reconnu comme professionnel (l'identité pour soi et pour les autres.). La compétence est ici de Se positionner, de S'affirmer pour être capable de poser un cadre relationnel, d'avoir l'autorité pour pouvoir et pour savoir le faire. La supervision dans ce cas entre bien dans le cadre de l'**accompagnement professionnel** dès lors que l'autorité est conçue comme une compétence professionnelle. La supervision s'apparente à une forme d'accompagnement à être soi en tant que professionnel

On part ici donc d'une demande personnelle qui a rapport avec un vécu (plus ou moins facile à porter) en situation professionnelle et qui semble être de l'ordre d'une difficulté existentielle à « être » dans un environnement professionnel. C'est pour cette raison que B. souligne que le travail d'accompagnement se fait toujours par rapport à des situations professionnelles préparées et rédigées à chaque séance.
Dans l'analyse de pratique comme dans tout travail de méta cognition (plutôt individuel), l'accompagnant est centré sur la construction de savoirs et de compétences. L'entretien d'explicitation ou la pratique du recul réflexif sur l'action vise la prise de conscience chez la personne de savoirs implicites ou savoirs d'action. La FINALITE de l'accompagnement (le projet de l'accompagnant) est d'ordre cognitif, voire pédagogique. Ici, au contraire, il semble qu'on tende vers une clinique de la compréhension de soi par soi, d'un accompagnement de la personne en difficulté, mais dans le cadre d'un parcours de formation professionnelle. L'éthique de la supervision s'inscrit dans un cadre institutionnel qui relève de la formation et non du soin.

---

[421] Au sens de je suis capable de ...
[422] Cf. les techniques de développement personnel qui s'apparentent aux Thérapies Comportementales Cognitives

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les limites restent quand même très floues entre la supervision qui relève de la construction de sens sur soi en tant que professionnel et l'accompagnement en formation (cf. Eric) qui relève de la construction de compétences, dès lors que ces compétences intègrent des capacités personnelles qui elles mêmes pourraient relever d'un travail thérapeutique ou qui s'en approche dans les formes (outils de développement personnel, la PNL par exemple).
Disant cela, nous ne voulons pas entrer dans un débat que nous avons volontairement évité dans la partie I, à savoir de chercher à définir l'accompagnement. Nous pouvons pourtant rappeler avec le Bouëdec cette constante d'être présent à l'autre dans l'accompagnement que nous retrouvons exprimée de différentes façons dans ces formes d'accompagnement. L'accompagnement est toujours un accompagnement de la personne par une ou des personnes.

III - Modélisation du système d'accompagnement

1 - Le processus de professionnalisation

Les spécificités du métier d'Assistant de Service Social nous renvoient à deux dimensions que nous percevons comme le fondement dialogique de la professionnalité : la technicité et le positionnement professionnel. Cette tension entre deux valeurs à développer génère des formes complexes d'intervention sociale à la fois singulières, situées, contingentes, aléatoires, imprédictibles. Elle intègre les méthodologies froides d'interventions et les subjectivités en présence.
Le plus difficile pour l'équipe de formation semble être de tenir cet enjeu-là : amener les étudiants à changer dans le sens d'être sensibles à soi, de se connaitre et de s'accepter, «d'être dans l'être », dans le questionnement, dans la responsabilité qui inclut le doute, … et pas seulement apprendre et appliquer des méthodologies d'aide à la personne ou d'intervention collective ou en groupe. L'enjeu est ici d'accompagner l'étudiant à relier ces deux postures dans la construction d'une identité professionnelle toujours en devenir.

2 - Le processus d'accompagnement

L'accompagnement trouve du sens dans cette finalité et dans ces valeurs de plusieurs façons.

1) L'accompagnement travaille essentiellement à l'émergence d'une prise de conscience chez l'étudiant et à la construction de sens :
   - sens sur les savoirs théoriques et méthodologiques (ISAP et ISIC) dans les GRT ,
   -sens sur la valeur d'usage de ces savoirs confrontés à la réalité du terrain (accompagnement PPA en centre et en site qualifiant),
   - sens sur ***sa*** propre formation par chaque étudiant: cheminer du statut d'élève au positionnement professionnel (entretiens individuels en continu et entretiens de progrès, GRT, accompagnement à l'écrit),
   - sens sur son projet de devenir ASS qui s'apparente à la construction identitaire pour soi (GAP, supervision, site qualifiant).

2) La responsabilité de l'accompagnement est partagée dans l'école autour de trois personnes : la responsable du centre de formation, la responsable de la filière ASS et le responsable des stages et de la PPA.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3) La responsabilité de l'accompagnement est largement partagée en site qualifiant autour de plusieurs acteurs : un responsable de site qualifiant, un référent de site qualifiant et des formateurs de sites qualifiants.

3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèles

Nous pouvons tenter de situer ce dispositif par rapport aux modèles d'accompagnement transmissif et socioconstructiviste que nous avons posés dans la partie II. L'accompagnement se situe plutôt dans le deuxième modèle de par son cadre épistémologique (la complexité, la systémique, le constructivisme) et axiologique (la place de la personne dans la déontologie de l'intervention sociale et dans l'éthique de l'accompagnement des étudiants). Il se situe aussi dans le premier modèle selon le cadre épistémologique dans lequel s'inscrivent les référents de sites qualifiants : chaque fois qu'ils se centrent sur leurs propres expériences comme référent d'évaluation de l'étudiant, qu'ils transmettent des savoirs plutôt que d'accompagner le stagiaire à construire ses savoirs et ses compétences dans l'action, etc. …
L'accompagnement se situe ainsi dans un tiers modèle qui englobe les deux premiers, à la fois centré sur la connaissance et le respect de procédures d'interventions sociales et le développement de formes de soi.
Nous trouvons des sources de désordre : l'alternance qui perturbe par des continuités ruptures déstabilisantes, les stages qui confrontent l'étudiant à des situations susceptibles de le perturber, de le choquer ou au minimum de l'interroger, la pédagogie constructiviste qui place l'étudiant devant la responsabilité d'organiser sa propre formation, de produire et de tisser des liens entre ses propres savoirs, l'obligation de travailler en groupe ou en auto formation qui oblige à revisiter ses relations aux autres. Les formes d'accompagnement : en sites et en centre de formation, les entretiens, les GRT, les GAP, la supervision…qui confrontent l'étudiant à lui-même constituent aussi paradoxalement des sources de désordre qui l'obligent à s'auto organiser et à reconstruire de l'ordre (autopoièse) c'est-à-dire à s'adapter aux situations nouvelles et à se trans-former.

Nous trouvons de l'accompagnement en site et en centre de formation sous des **formes relationnelles** variées **mais** qui s'appuient **toutes** sur l'implication et la participation active de l'étudiant à la conception, à la construction, à la conduite de son projet de réussir au DEASS et de devenir ASS. Ces formes d'accompagnement proposées, individuelles et collectives, prennent des sens différents selon les étudiants et selon les moments de la formation. Nous avons constaté ainsi des indices d'autonomisation des étudiants dans l'organisation de leur formation. Corrélativement, la conception des formes d'accompagnement par les accompagnants du centre évoluent au cours des trois années de formation comme évoluent (le plus souvent) les pratiques d'accompagnement des référents de site du SP1 au SP4.

Nous nous rendons mieux compte dans l'étude de ce dispositif de formation des ASS du lien entre accompagnement et travail de prise de conscience par l'étudiant de son parcours de professionnalisation. L'accompagnement se finalise explicitement par l'autonomie de l'étudiant dans sa professionnalisation, sa réflexion constante sur les liens entre les savoirs construits en centre et ceux en site qualifiant, la distanciation sur lui-même se formant en site qualifiant c'est-à-dire concevant, construisant et conduisant son action professionnelle, la distanciation sur lui-même se concevant, se construisant et se conduisant dans ***sa*** formation et dans son projet professionnel.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'accompagnement n'est plus seulement finalisé par, *grosso modo*, de l'aide à apprendre (médiation cognitive ou psychoaffective) mais par un travail de prise de conscience chez l'apprenant de ses stratégies, de son vécu, de son fonctionnement dans son parcours ou dans son cheminement de professionnalisation. Ce travail devient un enjeu prioritaire dans le dispositif de formation et dans la certification finale.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre IV
La formation universitaire en Licences professionnelles

Le dispositif « U »

Nous appellerons ce troisième dispositif d'accompagnement en formation professionnelle « le dispositif U », « U » comme université, puisque nos troisième et quatrième terrain de recherche concernent la formation des étudiants dans la Licence professionnelle des métiers de l'accompagnement à l'université U1 et à la Licence professionnelle des métiers de la formation à l'université U2. Leurs nombreuses similitudes nous incitent à regrouper la présentation de ces deux formations. Plus loin nous aurons l'occasion de les distinguer.
Comme dans les deux cas précédents, nous présenterons d'abord le contexte de la formation, puis nous analyserons les données recueillies sur l'accompagnement. Nous pourrons enfin modéliser l'accompagnement dans ce troisième dispositif

I - Le contexte de la formation

Il s'agit d'une formation universitaire conduisant à une Licence professionnelle conçue comme un diplôme terminal d'un cursus selon l'arrêté du 23 avril 2002.

1 - La Licence professionnelle

La licence professionnelle se prépare en deux semestres. La formation repose sur une alternance équilibrée de cours théoriques à l'université et de périodes en stage. Sa finalité est l'emploi, ce qui n'interdit pas à certains étudiants de poursuivre leurs études en Master.
L'évaluation des modules est organisée sur les deux semestres. A la fin du second semestre les étudiants soutiennent leur mémoire professionnel. Est organisée une épreuve d'entretien sur leur rapport de stage à l'U2 ou sur le processus de professionnalisation pour l'U1.

2 - Le public en formation

Il s'agit d'adultes en formation continue et en formation initiale ou de plus jeunes en poursuite d'études professionnalisantes et/ou de bénéficiaires de la VAE. Les promotions que nous avons rencontrées présentaient des écarts d'âge importants de 22 à 59 ans.

3 - Les principes de la formation

La stratégie de formation fonde sa légitimité sur la construction de ses connaissances et de ses compétences par l'étudiant. Le principe d'alternance lui permet d'exercer une action professionnelle pendant la moitié de la formation. Par ce principe d'auto direction de ses apprentissages il est amené à s'engager dans *sa* formation par le choix d'un stage, par la

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

négociation de sa mission ou de son projet de stage avec l'entreprise choisie, par la conception et la conduite de son action professionnelle, par l'auto évaluation de son propre parcours, par le tissage de liens entre les savoirs théoriques et méthodologiques et les savoirs issus de l'expérience en stage.
Notons que dans l'U2 l'incertitude des savoirs construits par l'expérience est réduite par le livret de stage qui liste les objectifs de formation. Nous pouvons y voir une aide pour les tuteurs professionnels lorsqu'ils doivent évaluer ou proposer des actions. Nous pouvons y voir aussi avec J. Clénet (2002) un signe de fermeture du système de formation dès lors que ce livret de stage est lu comme un programme par l'apprenant ou le tuteur professionnel. La singularité et la complexité de ces principes de formation appellent un accompagnement individuel dans toutes ces étapes afin que la formation ne soit ni inégalitaire ni élitiste.

II - Le dispositif d'accompagnement des étudiants

Nous l'avons constaté, la formation est une épreuve. Pour des adultes pour la plupart en reconversion ou en formation continue, dans un dispositif de formation ramassé et dense (10 mois), finalisé par le diplôme à obtenir et l'insertion professionnelle, où la professionnalisation relève d'un processus d'appropriation et de construction d'un sujet se formant en situation de production (en vraie grandeur),…l'accompagnement semble indispensable pour aider l'autonomie à advenir et faciliter individuellement *sa* propre formation. Cet accompagnement vise d'une part à faciliter la construction des savoirs que ce soit à l'université ou en entreprise et d'autre part à se soucier du vécu de l'étudiant c'est-à-dire de ne pas oublier que l'étudiant est une d'abord une personne (Rogers, 1967). A ce titre l'accueil, l'intégration, l'insertion dans le stage, le suivi dans les moments difficiles en stage ou en formation théorique, les évaluations constituent des moments délicats appellent un accompagnement particulier qui peut prendre différentes formes.

1 - Les formes collectives

Nous ne développerons pas ici les formes d'accompagnement relatives à l'accueil et à l'intégration dans la mesure où ce n'est pas pertinent dans notre recherche.

Des réunions d'accompagnement collectif et semi collectif sont organisées une fois par mois à l'U1. Elles sont conçues par les responsables comme de l'accompagnement des étudiants dans leur vécu de la formation en général ; elles ne se limitent pas aux stages et peuvent aborder tous les sujets ayant trait à la formation. C'est donc l'occasion de régler différents problèmes sur le déroulement de la formation en général, de faire le point sur les stages, d'échanger sur les problématiques soulevées. Les séances peuvent ensuite prendre la forme d'analyses de pratiques, ou approfondir un thème de réflexion collective sur l'alternance, par exemple la conception-construction du mémoire, l'articulation théories enseignées-pratiques vécues. Deux séances sont consacrées à des échanges tripartites entre tuteurs professionnels, tuteurs universitaires, formateurs et les étudiants. Il n'y a pas de visites de stage par le tuteur universitaire.

A l'U2 l'accompagnement collectif est légèrement différent. Il n'y a pas de séances avec les tuteurs professionnels puisque les tuteurs universitaires se rendent sur les lieux de stage pour une ou deux visites tripartites. Nous avons personnellement développé des séances de quatre heures d'accompagnement collectif centrées uniquement sur le vécu en stages. Elles visent essentiellement à faire un retour réflexif sur le vécu en stage et à entrainer les étudiants à la problématisation des situations rencontrées. Elles se déroulent en trois temps : un temps

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'expression pour faire le point assez vite sur l'actualité des stages et les problématiques rencontrées. Puis le groupe se scinde en trois sous-groupes. Chaque étudiant témoigne assez succinctement d'une situation de formation vécue (ou observée au début) en stage. Cette situation a été préparée par écrit (une page). Puis le sous-groupe retient une de ces situations pour en faire collectivement une analyse critique poussée. Il s'agit de chercher à comprendre la situation, à décadrer-recadrer, à relier les différents éléments de la situation plutôt qu'à vouloir expliquer les événements. La finalité est de problématiser la situation (*problem setting*) et non pas de trouver des solutions (*problem solving*). Les travaux de groupes seront ensuite restitués en grand groupe et donneront lieu à modélisation collective avec l'aide du formateur.

2 - Les formes individuelles

2.1 - Accompagnement au mémoire

Que ce soit à l'U1 ou à l'U2 chaque étudiant est accompagné par un tuteur universitaire. Leur rôle est cependant légèrement différent. A l'U1, le tuteur universitaire s'apparente surtout à un guide mémoire alors qu'à l'U2 le tuteur universitaire est plutôt sensible au déroulement vécu du stage. Cela s'explique aisément par le statut réservé au mémoire dans l'ingénierie de formation.
A l'U1 le mémoire professionnel constitue la formalisation écrite d'un travail de réflexion et de modélisation sur la mission menée en stage. La finalité en est la construction des savoirs d'action. Il constitue également à ce titre un support d'évaluation de la professionnalité de l'étudiant dès lors que celui-ci sera capable d'exhiber cette propre professionnalité. C'est sur cette double finalité du mémoire que se rencontrent le tuteur universitaire et l'étudiant. L'accompagnement prend donc la forme d'une aide à la conception-construction du mémoire, toujours dans le principe de laisser l'étudiant pilote de la construction de sa formation. Son autonomie dans la conception-construction de son mémoire demeure pour le tuteur un point fort de vigilance éthique. Au fil des mois, l'étudiant sollicite son tuteur dès que besoin est. Dans ces entretiens, le tuteur amène l'étudiant à se distancier de ce qu'il vit en stage, à prendre conscience des phénomènes vécus, à problématiser et à comprendre les situations en convoquant les savoirs théoriques. L'étudiant peut chaque fois revisiter ses stratégies de construction-construction de son mémoire. Cette mission de guide mémoire dépasse ici (c'est-à-dire dans le cadre épistémologique de la formation) de très loin le simple accompagnement à l'écriture. Le travail de prise de conscience intéresse aussi l'étudiant lui-même. En ce sens, l'accompagnement proposé s'inscrit dans le travail d'autopoièse présent dans notre modèle théorique.
Il s'inscrit également dans une dimension psycho affective. Nous l'avons souligné, le principe constructiviste de la formation peut générer des moments difficiles et nécessiter une présence qu'assume plus ou moins le tuteur[423] lorsqu'il est sollicité par l'étudiant. Dans ces moments de flou, de flottement, de perte de sens, ou de sentiment de ne pas pouvoir y arriver, le tuteur se rend disponible (être là), témoigne ainsi d'une attention, d'une écoute, d'une confiance rassurante…. Mais son rôle ne s'arrête pas là. Dans ces moments de doute sur soi … « *mais tu crois que je peux y arriver, …tu es sur que…, je voudrais que tu me dises vraiment si …*, l'étudiant a essentiellement besoin de signes de réassurance et d'un accompagnement qui permettent un décadrage-recadrage (Watzlawick P., Weakland J. et Fisch R., 1975) sur la situation vécue. Ce travail cognitif ouvre alors sur un changement de regard sur la situation et

[423] Il n'est pas le seul dans l'environnement de l'étudiant à assumer cette fonction

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

sur soi même. L'étudiant prend conscience - il dit souvent « *y voir plus clair* » - de la possibilité de réussir (« *d'y arriver* »).
Nous avons précisé dans le chapitre I que paradoxalement cet accompagnement est peu évoqué lors des entretiens processus.

A l'U2, le mémoire professionnel se fonde sur une problématique théorique qui se réfère bien sûr à la formation des adultes mais pas forcément au stage. L'étudiant est amené à faire – modestement- des recherches théoriques et empiriques (dans son environnement professionnel). La problématique choisie est d'abord validée par le responsable de la formation avant d'être travaillée par l'étudiant. Les tuteurs universitaires n'ont pas comme mission d'accompagner les étudiants dans la conception de leur mémoire. Seules des séances d'aide à la mise en forme du mémoire leur sont proposées.
Il semble que cette démarche oblige l'étudiant à naviguer entre le flou et l'incertitude de la validation de sa problématique, période de production toujours angoissante pour l'étudiant et qui ne s'appuie pas toujours, faute de méthodologie à la réalité du terrain. En revanche, cette démarche oblige les étudiants à développer des formes de travail coopératif pour mener à terme leur projet. Il va sans dire que les enseignants et en même temps les tuteurs universitaires sont largement sollicités de façon informelle.

2.2 - Le rapport de stage et l'entretien « processus »

Ce qui est demandé dans le rapport de stage à l'U2 correspond en partie à l'esprit du mémoire de l'U1. Il est attendu de l'étudiant qu'au terme de sa formation il puisse prendre un recul réflexif son parcours de professionnalisation, sur lui-même par rapport à son projet, sur ce qu'il est devenu en tant que professionnel, sur le processus de transformation vécu.

Dans l'U1, il n'est pas demandé de rapport de stage, le mémoire professionnel faisant largement référence au stage. En revanche, il est demandé à l'étudiant de présenter oralement la conception de son propre processus de professionnalisation en répondant à la question: comment vous êtes vous professionnalisé ?[424] et en s'entretenant avec le jury.

Que ce soit pour l'épreuve de soutenance du rapport de stage à l'U2 ou pour l'épreuve de soutenance « processus » à l'U1, l'accompagnement prend une place légitime dès lors qu'il s'inscrit plus globalement dans une finalité de professionnalisation. A l'U1, le tuteur universitaire assume cette fonction, comme nous l'avons vu, lors des entretiens individuels de conception-construction du mémoire. A l'U2, c'est davantage les séances d'accompagnement collectif qui permettent cet accompagnement. d'autre part, les étudiants développent des stratégies d'auto accompagnement en constituant par affinité des petits groupes de travail et en sollicitant largement les formateurs de façon informelle.
Cela signifie que la conception des formes d'accompagnement proposées s'enracine dans les principes épistémologiques et paradigmatiques de la formation (complexité, constructivisme, systémique, autonomie), dans des principes pragmatiques de la formation (la diplômation,

---

1. [424] Nous pensons aux questions posées dans le D.I :
   - Qu'est-ce que cette formation m'a apporté ?
   - Depuis le début, qu'est-ce qui a changé dans mon approche de la profession ?
   - Quelles sont mes références de base (expériences, rencontres et lectures) qui ont contribué à construire mon identité professionnelle ?
   - Que me reste-t-il à apprendre ?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'insertion professionnelle, le rapport au réel, l'alternance) et dans des principes éthiques du rapport à autrui (responsabilité, retenue et doute)

Très concrètement, l'accompagnement individuel et collectif se met au service des étudiants dans leur projet et à leurs demandes. Nous soulignons ainsi d'une autre façon que dans ces deux dispositifs, l'accompagnement obéit au principe de la professionnalisation de l'étudiant par l'étudiant pilote, acteur, auteur de sa trans-formation, et pilote de son accompagnement, ce qui ne veut pas dire que les tuteurs attendent que l'étudiant se manifeste.
Nos avons constaté qu'ils concevaient individuellement des formes d'accompagnement qui correspondaient « *à ce qu'ils pensaient bon et juste de faire pour l'étudiant* ». Ils ne s'interdisent pas d'aider, de conseiller, de diriger, d'intervenir… chaque fois qu'ils pensent éthiquement nécessaire de le faire.

2.3 - Accompagnement de l'alternance vécue

Le tuteur universitaire n'intervient pas dans la relation que l'étudiant tisse avec les acteurs du lieu de stage, que ce soit les professionnels (collègues ou hiérarchiques) ou les usagers (clients, personnes accompagnées, stagiaires en formation). Un des principes de la qualité pédagogique de l'alternance est de ne pas chercher à réduire les différences de cultures, de logiques qui séparent le monde de la formation et le monde de l'entreprise. C'est à cette condition que l'étudiant peut réellement vivre une expérience.[425]
Le tuteur universitaire est cependant parfois amené à accompagner ce qui se joue en entreprise à la demande de l'étudiant : soit par le dialogue avec l'étudiant soit plus rarement par une rencontre tripartite avec le tuteur professionnel.
L'accompagnement du tuteur consiste d'abord à une écoute empathique du vécu de l'étudiant (écoute de sa souffrance parfois tant le fait de ne pas avoir de stage représente un échec en formation, sentiment d'injustice renforcé par la comparaison avec la situation des pairs en formation). Il s'agit ensuite de co-construire une stratégie de changement. Par un décadrage-recadrage ( ) sur la situation évoquée le tuteur arrive à montrer que des pistes d'action sont possibles, que tout ne vient pas forcément des autres ou de l'environnement, etc. il ne s'agit ni de minimiser, ni de juger la situation et les acteurs, encore moins de stigmatiser l'étudiant. L'accompagnement s'apparente ici à un travail de compréhension et de problématisation d'une situation vécue. Les solutions, s'il y en a, sont à co-construire avec l'étudiant en difficulté.
L'intervention directe dans une relation tripartite n'est envisagée qu'en dernier recours par les accompagnants que nous avons rencontrés.
Le changement de lieu de stage est parfois l'ultime solution et dans ce cas il n'est pas vécu comme un échec.

2.4 - La lutte des places[426]

Les problématiques récurrentes ont trait à la place de l'étudiant en stage c'est-à-dire à la possibilité pour lui de développer une mission. Les éventuelles relations conflictuelles trouvent souvent leur origine dans ce nouvel équilibre organisationnel à inventer par le

[425] Expérience au sens étymologique de *ex-perire* : vaincre un péril.
[426] Vincent de Gauléjac, 1994, *La lutte des places*, Paris, Desclée De Brouwer

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

collectif. *Ils m'ont dit qu'au début ils avaient peur que je prenne leur place, j'étais trop avenante et puis ils se sont aperçus que c'était ma personnalité.*
Développer une mission amène l'étudiant à prendre une place dans une organisation conçue comme un système d'acteurs où les rôles (les places) sont déjà attribués.
Lors des entretiens processus à l'U1, cette notion de « place » matérielle ou symbolique est souvent évoquée par les étudiants dans des registres différents : prendre ou faire sa place, assumer sa place, garder sa place, abandonner sa place le temps des cours à l'université. Il s'agit d'une place matérielle attribuée à l'étudiant, le lieu où il peut se poser, travailler, s'asseoir…un bureau, un poste. Il s'agit surtout d'une place symbolique dans l'organisation du travail, ce qu'on lui donne à faire, ce qu'on lui laisse faire c'est-à-dire la responsabilité qu'on lui donne et ainsi la reconnaissance (Renault, 2006) qu'on lui attribue. Cette deuxième acception renvoie à la mission que l'étudiant co-construit avec son tuteur. Lors des entretiens les étudiants évoquent ainsi la tension qu'ils vivent entre leur projet de s'engager dans l'action professionnelle pour se professionnaliser et un environnement qui résiste ou qui évolue en leur absence.
Le rôle du tuteur professionnel peut s'avérer important pour agir dans l'organisation d'une part et pour aider l'étudiant à s'intégrer et à s'impliquer dans l'action. De son coté les tuteurs universitaires accompagnent les étudiants, collectivement et individuellement, à prendre du recul sur cette expérience vécue des situations professionnelles.

3 - Les formes mixtes

Parfois, le tuteur universitaire réunit les étudiants qu'il accompagne et leur propose de présenter l'avancée de leurs travaux d'écriture et de solliciter éventuellement l'avis du groupe sur des problématiques personnellement rencontrées. Il s'en suit une réflexion collective nourrie de questionnements. Ces formes d'accompagnement donnent à l'étudiant qui « planche » l'occasion de préparer sa prise de parole c'est-à-dire de se mettre en tension sur son projet d'écriture, de s'entendre parler de son objet d'étude et de recueillir des avis différents, des critiques, des conseils. Ces « planches » renvoient parfois ceux qui écoutent à leurs propres travaux de conception et d'écriture de leur mémoire.

4 - Les rencontres tripartites

Dans le cadre de la gestion de l'alternance, des réunions : étudiant / tuteur universitaire/ tuteur terrain :
À l'U1, ces rencontres ont lieu à l'université, entre tous les étudiants, tous les tuteurs universitaires et tous les tuteurs professionnels …ayant pu se libérer.
À l'U2, ces rencontres ont lieu sur le terrain professionnel, lors d'un entretien tripartite réunissant l'étudiant et ses deux tuteurs universitaire et professionnel. Dans les deux cas, les rencontres sont organisées par les étudiants.

Ces échanges sont toujours fructueux humainement et pédagogiquement. Dans la pédagogie de l'alternance, une des difficultés principales pour l'apprenant est de tisser des liens entre des lieux, des temporalités vécues, des logiques, des savoirs, des identités vécues,… différents. Le risque de rupture est grand chez l'apprenant, qui pourrait se traduire par une perte de sens dans la formation, une démotivation voire parfois un abandon.
Le fait que les deux tuteurs se rencontrent représente pour l'apprenant un signe fort. Nous l'avons toujours ressenti comme un réel plaisir vécu par l'apprenant de présenter l'un à l'autre. Que cette rencontre ait lieu sur le terrain employeur n'est pas anodine pour l'étudiant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

C'est le lieu symbolique où il exerce sa professionnalité. D'ailleurs nous pouvons personnellement attester que nous ne les voyons pas de même façon, qu'ils ne nous parlent pas de la même façon et que la relation est différente.

5 - Les formes d'accompagnement non planifiées

Dans les deux sites universitaires nous avons constaté la sollicitation constante des tuteurs, des enseignants, des responsables de formation et …de la secrétaire de la formation. Pour cette dernière, que ce soit à l'U1 ou à l'U2 son rôle particulier dans la fonction accompagnement est primordial. C'est au quotidien de l'aide, de l'explication, de la monstration, du soutien, du conseil, de l'orientation, de l'écoute, … qui est demandé.

6 - Les conceptions de l'accompagnement professionnel par les étudiants

A l'U1 nous avons enregistré et analysé douze entretiens processus deux années de suite 2006 et 2007. A l'U2 nous avons enregistré et analysé douze soutenances de rapport de stage (2006). Nous avons également proposé deux questionnaires deux années de suite (2006 et 2007). Notre intention était de recueillir les traces de l'accompagnement vécu par les étudiants lors de leur recul réflexif sur leurs parcours de professionnalisation. Autrement dit, nous pensions qu'en parlant du processus de professionnalisation qu'ils avaient vécu, ils évoqueraient l'accompagnement.
L'analyse qualitative de ces matériaux nous a conduit à comprendre le sens que les étudiants donnent aux formes d'accompagnement en stage et à l'université. Elle nous a permis de comprendre comment ils vivent les formes d'accompagnement proposées et les finalités qu'ils leur accordent.

1) Lors des entretiens processus à l'U1 comme lors des soutenances de rapport de stage à l'U2, le rôle du tuteur universitaire n'est jamais évoqué.
Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre I, nous avons été surpris parce que conscient du travail de fond du tuteur universitaire évoqué plus haut. Puis nous avons cherché à comprendre. En fait, dès que l'on parle de professionnalisation, les étudiants se situent aussitôt sur le terrain professionnel. Ils ne parlent pas du tuteur universitaire parce qu'il n'appartient pas au monde professionnel. Avec lui, ils travaillent sur un objet qui n'est pas de l'ordre des compétences métiers et qui ne s'apparente pas à la professionnalisation. Autrement dit, ils excluent l'accompagnement universitaire du processus de professionnalisation. Pour eux, professionnalisation équivaut à compétences acquises et reconnues en stage ce qui explique l'importance de l'accompagnement au métier en entreprise (premier modèle d'accompagnement). Leur conception de la professionnalisation exclut une autre dimension que nous pensons personnellement essentielle au sujet: la professionnalisation équivaut à un sujet se concevant comme professionnel et à la construction d'une identité professionnelle. Cette conception vise un accompagnement à la prise de conscience de soi et à la construction de sens (second modèle d'accompagnement).

2) Si l'accompagnement en stage est pour eux la seule forme d'accompagnement professionnel, le tuteur de stage n'en est pas le seul acteur loin de là. En effet, sont largement cités le collectif professionnel et les stagiaires en formation pour l'U2 ou les usagers pour l'U1.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous constatons que la professionnalisation se fait par intégration à un collectif professionnel, une communauté de pratiques, par socialisation professionnelle[427] et par le sens que l'étudiant donne personnellement à son travail (sa mission ou ses activités)

Par exemple le thème **du regard** est récurrent :

> *- Comment je peux dire qu'aujourd'hui je suis formatrice ...Le regard des autres formateurs…A partir du moment où ils m'ont laissé le groupe, tandis qu'ils étaient en entretien individuel, ils avaient confiance en moi, ils savaient que je pouvais prendre le groupe à leur place …et puis aussi le regard de ma tutrice …Au début j'étais la stagiaire ; puis petit à petit j'ai fait partie de l'équipe pédagogique. Elle ne me voyait plus comme la stagiaire mais un peu comme la vacataire*
>
> *- Je me suis changé à travers le regard des autres c'est-à-dire que très vite j'ai eu des responsabilités très vite on ma confié des ateliers en autonomie j'ai senti aussi la confiance qui m'était faite …..et ça c'est très important la reconnaissance … je me suis très vite senti collègue et non pas stagiaire même auprès des apprenants le jour où je me suis dit je ne me présente plus en stagiaire formateur mais en personne remplaçant tel ou tel formateur là je me suis dit ca y est c'est acquis je suis formateur …*

En écoutant les étudiants, nous constatons qu'ils parlent peu d'accompagnement au sens d'une action intentionnelle extérieure à eux (le tuteur a fait ça ou a dit ça)[428], mais plutôt de ce qu'ils ont pris dans leur environnement comme formes d'accompagnement, quand ils le décidaient c'est-à-dire quand cela avait du sens pour eux.

3) **l'accompagnement à l'université est peu évoqué si ce n'est par le travail en groupes auto constitués** (encore la conception de ses propres formes d'accompagnement) pour **s'entraider**[429]Certains disent ne pas oser interpeller les enseignants-tuteurs.

4) ils parlent beaucoup de confiance en soi, d'oser (ou pas) prendre des risques, d'affirmation de soi, etc. Or ces moments émotionnellement forts nécessitant de l'accompagnement se situent en stage.
A l'U1 et à l'U2 l'accompagnement collectif permet de les faire échanger sur leur pratique et d'apprendre à analyser sa pratique au sens de problématiser les situations vécues (méthodologie de problématisation) et d'apprendre ainsi sur soi dans l'action, de prendre conscience de soi en tant que professionnel. L'accompagnement n'est pas de même nature qu'en stage. En stage l'accompagnement porte pour l'étudiant sur un rapport au monde professionnel ou sur un rapport aux autres. A l'université l'accompagnement situe l'étudiant dans un rapport à soi. Ce travail auto réflexif accompagné, qu'il soit individuel ou collectif, entretient avec l'action professionnelle vécue et le lieu de stage un rapport trop distancié affectivement ressenti comme appartenant au processus de professionnalisation.

Rappelons qu'ils ne sont pas interrogés sur l'accompagnement mais qu'ils restituent leur rapport de stage.

---

[427] Voir l'approche de la socialisation professionnelle chez Hughes dans Dubar (2006, p. 139-142)
[428] Exception faite chaque fois que l'accueil et l'intégration sont préparés, c'est-à-dire que l'étudiant a bénéficié d'un accueil de qualité qui l'a marqué
[429] D'ailleurs ils déplorent le manque de temps pour échanger entre eux sur leurs activités en stage

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons également proposé en 2006 et en 2007 un questionnaire aux étudiants de l'U2 avec qui nous travaillons en accompagnement collectif (13/05/06 et 12/04/07). Notre intention était de ne pas évoquer directement les acteurs de l'accompagnement mais d'en recueillir des traces en questionnant les étudiants plus généralement sur leur année de professionnalisation. Les pistes de réflexion questions portaient en 2006 sur leur évolution dans le parcours de professionnalisation et notamment le rapport aux temporalités (durée, rythmes, moments événements marquants), aux autres, à l'environnement, à soi
Les traces de l'accompagnement sont minces. Les étudiants évoquent essentiellement leur ressenti dans la relation avec les différents acteurs et exhibent une évolution au fil du temps.
Par exemple, *le rapport aux autres évolue au fil de la formation. Par rapport à ma tutrice, le rapport hiérarchique s'est transformé au fil du temps en un rapport de confiance et de respect mutuel.*
En revanche, pour évoquer ce rapport aux autres ils citent le plus souvent leurs collègues de stage (le collectif professionnel), les autres étudiants de la promo, leurs propres stagiaires les tuteurs (*conscience d'une présence et d'une disponibilité du tuteur en centre et du tuteur universitaire si besoin*)
A la question « quelles sont les personnes qui ont joué un rôle important dans votre processus de professionnalisation ? » Les réponses recueillies étaient convenues : les étudiants citent invariablement le tuteur terrain (*le modèle* pour certains) ou les collègues de terrain chaque fois que la fonction tutorale est partagée. Ils citent aussi les stagiaires avec qui ils ont travaillé en stage en tant que formateur (*le miroir*), l'équipe des formateurs de l'U2, les pairs en formation, et soi même « *le processus de professionnalisation est avant tout un rapport à soi, un travail individuel* ».

Il n'est pas surprenant de voir que l'équipe de professionnels de stage et l'équipe pédagogique de l'U2 soient évoquées. Ces deux premiers types d'acteurs interviennent intentionnellement dans l'accompagnement : c'est leur rôle. En revanche, une grande majorité d'étudiants souligne d'une part l'importance de leurs propres stagiaires pour ce qu'ils appellent « le miroir » et d'autre part les autres étudiants de la promo que nous avons appelés **les pairs en formation.** Les stagiaires avec qui ils travaillent interviennent **malgré eux** dans l'accompagnement, par leur simple présence, par ce qu'ils renvoient à l'étudiant en stage par leur comportement et leur regard.
Quant aux pairs en formation, ils auto organisent leur accompagnement en travaillant par affinité en petits groupes. Ajoutons enfin que bon nombre évoque leur famille et l'entourage propre : *le regard des amis, de la famille : ils me disent que j'ai trouvé ma voie, que je suis à l'aise quand je parle de mon métier, je sais de quoi je parle, je sais où je vais ; jusqu'à présent je cherchais ma voie par tâtonnement. Tout le monde me dit « tu es transformée, tu sais de quoi tu parles, tu sais où tu vas »*
Plus que le regard c'est ce que disent… verbalisent les autres, les comportements, les témoignages de confiance
Finalement ils m'ont redonné la confiance que je n'avais plus en moi

III - Modélisation du système d'accompagnement dans ce troisième cas

1 - Le processus de professionnalisation

La formation professionnelle en stage vise à « tenir un poste » d'accompagnant à l'U1 et de formateur à l'U2, quand c'est techniquement possible pour un stagiaire. Pour l'U2, le tuteur est proche de la notion de formateur-terrain qui amène progressivement le novice à pratiquer le métier de formateur et qui l'évalue par rapport aux compétences listées dans le livret de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

suivi. Pour l'U1, il s'agit plus d'un accompagnement dans le développement d'une mission personnelle d'accompagnement en autonomie.

2 - Le processus d'accompagnement

L'accompagnement en stage se situe classiquement plutôt centré sur le métier (d'accompagnant à l'U1 et de formateur à l'U2), ce qui semble bien convenir d'une façon générale aux stagiaires. L'accompagnement se joue à trois niveaux perçus et intégrés par l'étudiant :
- le tuteur professionnel joue un rôle important de modèle professionnel en tant qu'il incarne le « hors soi » professionnel projeté et un rôle de protection (réassurance au début du stage). Il est la plupart du temps personnellement impliqué dans sa mission,
- l'équipe, les collègues professionnels jouent également un rôle important en le considérant comme un collègue, même si parfois certains s'interrogent sur sa présence, voire s'inquiètent en le voyant comme une menace potentielle pour leur emploi,
- les stagiaires ou les usagers, par leurs regards et leurs comportements incarnent une identité pour les autres (respect, considération, estime, professionnalisme) que l'étudiant peut intégrer comme une identité pour soi. Leur rôle est particulièrement souligné par les étudiants.

Du coté universitaire, l'accompagnement se situe plutôt dans le second modèle de par son cadre épistémologique (la complexité, la systémique, le constructivisme) et axiologique (l'éthique de l'accompagnement des étudiants)
A l'U1, l'accompagnement personnel à la conception-construction d'un mémoire professionnel se finalise :
- par la construction de sens par l'étudiant sur sa conception de l'accompagnement là où il est en stage,
- par la prise de conscience de ses propres conceptions et de ses propres savoirs (théoriques et pratiques) en la matière.
- par la prise de conscience de ses propres compétences et de ses transformations identitaires

A l'U2, l'accompagnement collectif s'articule sur des travaux semi collectifs et individuels de problématisation de situations vécues en stage et rapportées par les étudiants. Ces travaux permettent d'une part aux étudiants d'évoquer des situations qui provoquent chez eux une réaction (étonnement, insatisfaction, incompréhension, …) et sur lesquelles ils ont envie d'échanger et d'autre part de les conduire progressivement à la maîtrise des principes méthodologiques de modélisation de situations professionnelles complexes.

3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèle

Nous mettons ici en évidence deux formes d'accompagnement aux finalités différentes :
- un accompagnement en entreprise qui correspond plutôt au premier modèle centré sur les compétences,
- un accompagnement à l'université qui correspond plutôt au second modèle centré sur l'étudiant et le développement de son autonomie à concevoir sa formation, son métier et à concevoir son accompagnement sur le terrain.
Cette forme d'accompagnement s'efface aux yeux de l'étudiant derrière l'accompagnement professionnel de stage. En réalité, il permet à l'étudiant de comprendre, d'y voir clair, de prendre conscience, de décadrer-recadrer …ce qu'il vit dans son parcours de professionnalisation et de concevoir / re-concevoir en permanence ses propres formes d'accompagnement. Cet accompagnement à visée autonomisante s'opère dans la retenue puis

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

s'efface progressivement ; ce qui finalement peut aussi expliquer son absence d'évocation en fin d'année lors des soutenances.
Nous avons remarqué que l'accompagnement individuel à l'université **est facilité par une finalité opérationnelle,** une production, une performance, une action pour **cristalliser la relation** : par exemple le mémoire à concevoir, la soutenance, etc.

4 - La Fonction Accompagnement

Nous nous rendons mieux compte dans l'étude de ces deux dispositifs de formation de l'importance des formes d'accompagnement collectives qui **s'auto organisent autour de l'étudiant** que ce soit :
- en stage d'une part avec les collègues de terrain et d'autre part avec les stagiaires ou usagers,
- à l'université dans le groupe d'étudiants
C'est un trait permanent que nous avons rencontré chez tous les étudiants. C'est dire que l'accompagnement est potentiellement présent dans l'environnement de l'apprenant et que la Fonction Accompagnement se développe à certaines conditions.

L'émergence de la Fonction Accompagnement correspond ici encore à un basculement dans la posture personnelle des apprenants, dans l'affirmation de soi, dans l'auto organisation des réseaux d'étudiants : groupes de travail, plateformes informatiques, organisation de la circulation de l'information, etc.
Les perturbations de la formation (second semestre lourd, charge de travail croissante en stage) les obligent à s'adapter individuellement et **collectivemen**t (ça c'est nouveau par rapport au modèle) (entraide, réseau, etc.… comme dans le D.E avec les dossiers) et à concevoir des formes de travail en réseau qui nourrissent la Fonction Accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Chapitre V
Recherche[430] de la genèse de la Fonction Accompagnement

Dans ce chapitre nous chercherons à comprendre comment le modèle théorique peut varier selon les cas et les situations, et se transformer au fil du temps. Nous nous proposons de filer une chronique des étapes qui s'apparente à une modélisation empirique de la Fonction Accompagnement vécue en formation professionnelle, dans des tiers-modèles différents mais exhibant des ressemblances et des singularités.
Nous mettrons donc en tension le modèle théorique et les modèles de terrain. Ce sera l'occasion pour nous de comprendre les conditions d'émergence et de développement d'une Fonction Accompagnement et de constater les limites de ce modèle, les écarts non modélisés, les dérives, les cas particuliers, les pathologies.
Nous mettrons d'abord le tiers modèle d'accompagnement au regard des trois dispositifs d'accompagnement que nous avons modélisés. Puis modéliserons la genèse de la Fonction Accompagnement en envisageant trois niveaux ou plutôt trois natures de complexité. Il s'agit d'abord de la complexité relative au vécu de l'apprenant d'une part et de l'accompagnant d'autre part dans ce parcours d'accompagnement. Nous nous situons ici au niveau de la reliance intra personnelle vécue par chaque acteur différemment. Nous aborderons ensuite la complexité de la reliance de ces deux natures de complexité. Nous voulons évoquer par là la complexité des relations inter personnelles dans l'accompagnement. Enfin, il nous sera possible d'envisager la complexité de l'émergence et du développement de la Fonction Accompagnement.

I - Le tiers modèle d'accompagnement au regard des quatre dispositifs

Nous nous proposons de considérer ce qui réunit les quatre terrains concernant l'accompagnement avant de les distinguer. Nous envisagerons ensuite les pathologies du tiers modèle d'accompagnement au regard des terrains

1 - Ce qui est corroboré dans les quatre cas d'accompagnement en formation professionnelle

L'accompagnement se veut dans les quatre cas un accompagnement professionnel dans des cadres institutionnels, avec une ingénierie de formation et d'accompagnement (organisation, formes individuelle et collective, des personnes mandatées (tuteurs), des finalités partagées et affichées de professionnalisation. Ces paramètres spécifient l'accompagnement dont nous parlons et le distinguent des autres champs de l'accompagnement (cf. partie I) par exemple de l'accompagnement thérapeutique ou social.

[430] Il s'agit ici d'une nouvelle modélisation de la Fonction accompagnement qui s'enrichit d'une approche empirique grâce à l'analyse qualitative des données empiriques recueillies sur quatre terrains. Cette nouvelle modélisation s'apparente à une montée en complexité de notre modèle théorique.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Comme l'accompagnement est explicitement finalisé par la production professionnelle ou pédagogique, il acquiert une dimension axiologique qui le distingue des autres formes d'accompagnement (cf. Partie I) le cadre de la formation professionnelle est le garant éthique de l'accompagnement de la personne. Dans le second modèle centré sur la personne et la construction de sens l'accompagnement s'adosse toujours à une situation professionnelle, ou à la transmission, appropriation, évaluation des savoirs, à l'apprendre, etc. pour en venir à un travail de prise de conscience de soi ou de construction de sens autrement dit l'accompagnant ne se situe pas dans une posture de psychothérapeute.

1.1 - Accompagnement et action professionnelle

L'engagement de l'apprenant dans l'action professionnelle (dans le cadre d'une pédagogie de l'alternance) y joue un rôle important. Nous avons souligné la place des **projets professionnel, personnel, existentiel de** l'apprenant, mais aussi de l'accompagnant. Le rapport de l'apprenant à ses projets constitue un axe de travail de l'accompagnement, notamment dans le D.I et le D.U. le second modèle d'accompagnement y est ouvertement à l'œuvre. En revanche, dans le D.E, la complexité des projets de l'apprenant est peu prise en compte dans l'accompagnement. Seul, le projet professionnel est explicité.
Nous constatons que l'accompagnement universitaire est étroitement lié au vécu de l'apprenant en entreprise, à ce qu'il en perçoit et à ce qu'il en fait. Ce vécu suppose dans la plupart des cas :

- une implication dans l'action professionnelle située c'est-à-dire la présence de risques, de responsabilité, de choix et de décisions à prendre, de doutes, d'émotions, de savoirs investis, de savoirs construits, ...
- de la détermination, de l'engagement pour oser aller vers l'autre, oser négocier (rapport de force) sa mission et donc ne pas avoir une attitude de fuite ou de passivité.
- savoir/pouvoir prendre sa place par rapport aux collègues, aux clients, aux usagers
- un accompagnement avant l'action, dans l'action et après l'action par un ou plusieurs tuteurs professionnels, (Cf. la notion de site qualifiant dans le D.I)

L'accompagnement de l'apprenant se fonde sur son rapport au monde professionnel c'est-à-dire le métier, la relation aux autres, la culture métier. Il n'y a pas d'accompagnement s'il n'y a pas d'engagement dans l'action professionnelle.
Nous constatons que l'accompagnement prend du sens chaque fois qu'il y a un enjeu, une production, un engagement attendu, un risque, une dissonance, une responsabilité à prendre. C'est ainsi que nous avons remarqué la nécessité de **finaliser l'accompagnement,** par exemple autour de la conception d'un mémoire (D.U1), de la certification du DC1 (D.I), du management d'une mini équipe (D.E) pour dynamiser les effets potentiels de l'accompagnement sur l'apprenant dans l'auto direction de ses apprentissages et de ses environnements.

La figure ci-dessous illustre la relation récursive et itérative entre les moments d'évaluation *post* action professionnelle finalisés par l'analyse de pratique et la construction de savoirs sur l'action : décadrage / recadrage, recul réflexif, modélisation, problématisation, construction de savoirs et les moments de prise de conscience de soi, sur soi, finalisés par la construction de sens sur soi se concevant, se construisant, se conduisant.
Nous rappelons au lecteur que cet accompagnement psycho cognitif, qui joue sur la dialectique ordre/ désordre, ou sur la dialectique distinguer/ relier, n'exclut pas une attention bienveillante envers l'apprenant (la personne au sens de Rogers, 1967) et un accompagnement psycho affectif : écouter, renforcer, rassurer, **ETRE LA.**

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

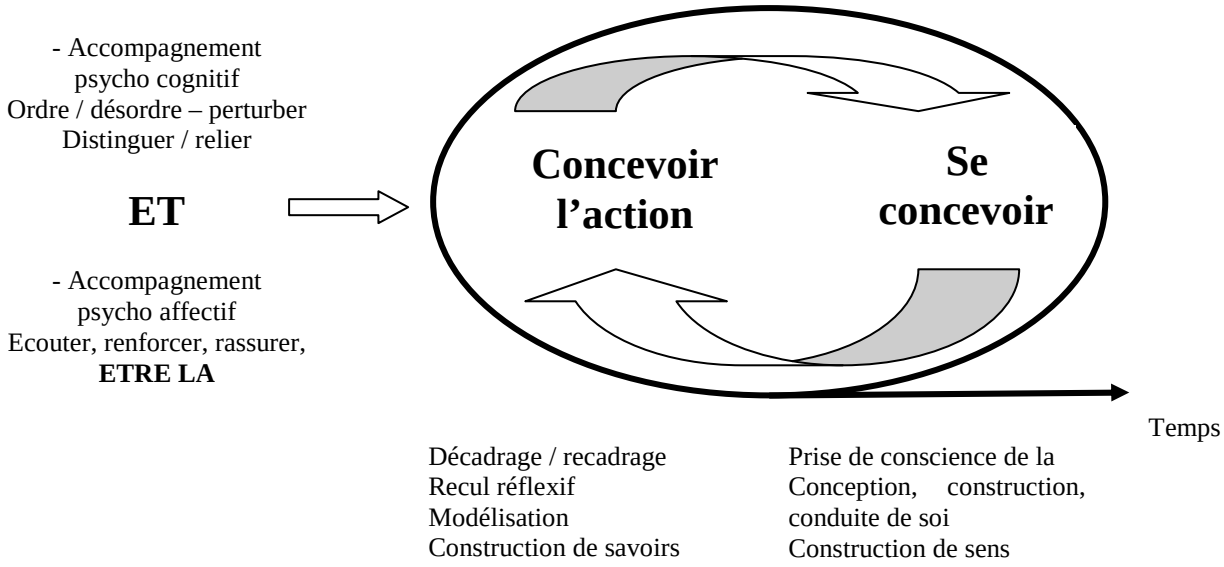


Figure 30 : Principe de récursivité entre la conception de l'action et la conception de Soi par l'apprenant

1.2 - Accompagnement et autonomie

Nous avons constaté dans les quatre cas des indices d'appropriation du pilotage de ***son*** accompagnement par l'apprenant. Ce sont des indices d'**autonomie** dans son accompagnement : il oublie de citer le tuteur universitaire dans son processus de professionnalisation, il prend de la distance avec son tuteur professionnel; il porte un jugement critique sur les modes de formation et d'accompagnement qui lui sont proposés, il détourne des règles établies en formation.
Par ailleurs, il conçoit ses propres formes d'accompagnement individuelles, il développe des formes d'accompagnement collectives et s'organise en réseaux, mutualise les informations et les ressources. À certains moments du parcours il est capable de revisiter son projet et d'en concevoir de nouveaux. Nous faisons ainsi le constat de l'existence d'une organisation de l'accompagnement pilotée par l'apprenant – une auto-éco-re-organisation au sens de Morin (1980). Cette Fonction Accompagnement est différente de l'accompagnement programmé, même si elle inclut le plus souvent celui-ci. Le principal acteur de cette auto direction de l'accompagnement dans l'entreprise est alors l'apprenant. Il en est l'initiateur, le concepteur, le constructeur proportionnellement à son engagement dans le projet de professionnalisation. C'est lui qui dynamise dans l'entreprise, un système d'acteurs assumant la fonction tutorale même lorsqu'il y existe une fonction tutorale organisée.

Nous remarquons que lorsque le tuteur professionnel fait défaut ou quand la situation relationnelle est bloquée l'apprenant s'arrange le plus souvent pour avoir recours, plus ou moins facilement, à d'autres formes d'accompagnement (le tuteur universitaire, d'autres collègues, les pairs en formation, ...) et palier ainsi le vide relationnel préjudiciable à la poursuite de son parcours de formation.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Pour certains, l'accompagnement proposé par l'université ou par le centre de formation se justifie pour aider l'apprenant à trouver et prendre sa place dans le contexte professionnel (Carré, Moisan, Poisson, 2002). On constate ainsi que le système d'acteurs assumant la fonction accompagnement dans l'entreprise (tuteurs professionnels, référents de stages, collègues) est prolongé par des formes d'accompagnement individuel et collectif à l'université ou en centre de formation (GRT, restitution, retour d'expérience, Gap, création de groupes de travail entre pairs, entretien processus, etc.). Il semble ainsi que l'accompagnement universitaire soit davantage (et devrait l'être dans tous les cas) centré sur le vécu de l'étudiant, et notamment sur les processus de conception (prise de conscience), de construction et d'évaluation de Soi dans le devenir professionnel (GRT, D.U). Dès lors, on a affaire à l'université à un méta accompagnement, accompagnement de l'accompagnement professionnel en entreprise via l'apprenant. Par exemple, les étudiants de D.U2 (le 27/06/2006) témoignent de l'importance de l'accompagnement collectif dans le processus d'entraide et de prospérité mutuelle, par le partage des valeurs personnelles identiques, par le partage d'une même conception du rapport au monde et aux autres dans les groupes de travail collaboratif.

Nous avons conscience qu'en soutenant que l'apprenant devient pilote de ***son*** accompagnement en formation professionnelle, nous pouvons laisser l'impression de dessaisir en quelque sorte le tuteur d'une responsabilité, sauf si on accorde au tuteur la responsabilité de la responsabilité de l'apprenant. C'est que dans les champs de l'accompagnement autres que celui de la formation professionnelle (en histoire de vie, en insertion, en accompagnement thérapeutique, etc.) les accompagnants sont formés à l'accompagnement et à ce titre ils peuvent piloter ou tout au moins co-piloter l'accompagnement. En formation professionnelle, la situation est toute autre. Les tuteurs d'entreprise sont d'abord des experts dans leur domaine professionnel et non des spécialistes de l'accompagnement. On mesure bien d'ailleurs le désarroi des tuteurs D.E et autres référents de site qualifiant D.I, dès lors qu'ils prennent conscience de la responsabilité qui leur est donnée dans l'accompagnement à la formation professionnelle des novices.

1.3 - Accompagnement et socialisation professionnelle

Nous constatons ici l'évolution d'un accompagnement proposé vers un accompagnement plus complexe incluant largement un accompagnement informel, un rapport au monde professionnel et un rapport aux autres. Cette évolution correspond à l'émergence de la Fonction Accompagnement (Cf. plus bas).
L'importance des interactions avec les conducteurs, les usagers, les stagiaires, avec les collègues, avec les pairs en formation constituent des indices communs aux quatre dispositifs d'accompagnement.

Nous avons le plus souvent trouvé l'existence d'un parcours de socialisation professionnelle accompagnée dans un milieu professionnel qui correspond à trois phases qui s'enchaînent : - 1. Observation /intégration (pas de responsabilité) – 2. Co-responsabilité par exemple co-animation dans le D.U2) - 3. Responsabilité assumée seul, autrement dit un parcours de responsabilité progressive. Chaque fois qu'il n'y a pas de mission, pas de responsabilité, et donc pas de risques « *il ne se passe rien* ». C'est le cas des étudiants en observation, c'est-à-dire privés de responsabilités professionnelles (D.U, les ASS de première année). Dès que l'apprenant est impliqué dans l'activité professionnelle **et qu'il y exerce une responsabilité** (ASS 2e année, les apprenants D.E avec leur mini équipe) alors les processus de conception, de construction, de conduite et d'évaluation peuvent être activés différemment et autorisent

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ainsi une transformation de Soi dans un devenir professionnel. La responsabilité dans l'action, les risques que l'on y court, la place que l'on y prend dans l'organisation professionnelle apparaissent ainsi constituer de puissants leviers de transformation de Soi, à certaines conditions bien sûr.
Corrélativement nous avons montré que l'un des principaux problèmes rencontrés par chaque stagiaire en entreprise est de trouver, de prendre, de tenir, de garder sa place dans un collectif professionnel et par rapport aux différents acteurs.

1.4 - Accompagnement et la relation à soi

La dimension psychoaffective dans la relation d'accompagnement semble primordiale dans le développement de la relation à soi : la confiance en soi, la connaissance de soi, la conception de soi. Il s'agit avant tout de rassurer l'apprenant surtout dans un modèle constructiviste potentiellement déstabilisant. Le flou du début de formation et les processus vécus de transformation de soi peuvent être anxiogènes. C'est ce que soulignent les témoignages des acteurs. Nous avons ainsi pu constater une corrélation (pas forcément une relation de cause) entre la qualité de la relation vécue par l'apprenant[431] dans les formes d'accompagnement formelles et informelles, le sentiment d'efficacité personnelle (A. Bandura, 2002) et la transformation de l'apprenant.
La relation d'accompagnement est susceptible de modifier la conception de Soi dans le rapport au savoir lorsqu'elle valorise la prise de conscience progressive des apprenants sur leur prise d'autonomie et leur confiance en eux. C'est ce que nous avons perçu lors des entretiens avec Samuel et Hervé tout au long de leurs parcours (D.E), lors des entretiens processus (D.U1), soutenance de rapport de stage (D.U2)

Notre connaissance expérientielle de nombreux dispositifs de formation en alternance nous conduit à penser que ces dimensions rencontrées dans les quatre cas étudiés se retrouvent dans tous les dispositifs d'accompagnement en Formation Professionnelle.

2 - Ce qui spécifie chaque tiers modèle d'accompagnement

Les finalités de la formation et les valeurs qui président à sa conception. Elles sont différentes selon les dispositifs et constituent donc un premier levier d'infléchissement du tiers modèle théorique vers l'un des deux modèles d'accompagnement. La conception de la qualité en formation peut nous être utile pour discriminer les quatre terrains afin de distinguer et comprendre les écarts dans l'accompagnement. Finalités de la formation, valeurs qui y président et conception de l'accompagnement sont liées.

[431] Telle qu'elle est exprimée par les apprenants

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

	Finalités et Valeurs	Conceptions de l'accompagnement
D.E : Formation de cadres de proximité dans le domaine de la traction	La qualité de la formation se mesure dans le respect du cahier des charges et dans l'évaluation aux quatre niveaux[432] **Critères de réussite** : Atteinte des objectifs de formation dans le cadre d'une pédagogie par objectifs. Obtention de l'examen final.	L'accompagnement n'est pas évoqué. Seul, le tuteur professionnel est conçu comme un levier supplémentaire de qualité dans la formation en termes de réussite finale (premier modèle)
D.I : Formation des ASS	La qualité de la formation s'inscrit à la fois dans une logique de compétences (respect du référentiel de formation, préparation de la certification notamment le DC1) et dans une logique de socialisation professionnelle de l'ASS dans des valeurs éthiques et déontologiques. **Critères de réussite** : Certification terminale des quatre DC. Dans une démarche éthique et déontologique, l' ASS contribue à créer les conditions pour que les personnes, les familles et les groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.	Les formes d'accompagnement proposées (individuelles et collectives) en centre de formation sont multiples et complémentaires. Elles visent à permettre à l'étudiant de construire son identité professionnelle (compétences méthodologiques et positionnement professionnel). La construction de sens par l'étudiant est systématiquement recherchée. En site qualifiant, l'accompagnement par un collectif professionnel participe indirectement à la certification finale. La construction de l'élucidation d'un positionnement professionnel par l'étudiant constitue le fil rouge de l'accompagnement.
DU1 : Licence professionnelle Accompagnement	La qualité de la formation réside à la fois dans la réussite des étudiants au diplôme et dans l'insertion professionnelle qui s'en suit à moyen terme. Les responsables de la formation affichent également la conception d'une qualité construite, vécue, mise en actes singulièrement par les acteurs. Les principes éthiques de responsabilité, de retenue et de doute fondent la qualité de l'accompagnement. **Critères de réussite** : Evaluation dans le cadre du LMD ; obtention du diplôme.	Les formes d'accompagnement collectives et individuelles proposées à l'U1 s'inscrivent dans deux principes affichés : un principe constructiviste de formation de l'étudiant et un principe d'autonomisation de l'étudiant dans sa professionnalisation. La construction de sens par l'étudiant est systématiquement recherchée. En stage, un tuteur professionnel accompagne l'étudiant dans la conception et la conduite de sa mission.
DU2 : Licence professionnelle Formateur	La qualité de la formation réside à la fois dans la réussite des étudiants au diplôme et dans l'insertion professionnelle qui s'en suit à moyen terme. Elle intègre également le partage des valeurs humanistes et éthiques qui sont enseignées pour l'exercice des métiers de la formation **Critères de réussite** : Evaluation dans le cadre du LMD ; obtention du diplôme.	A l'U2, les formes d'accompagnement collectives proposent aux étudiants des moments de reculs réflexifs sur leur vécu de l'alternance. Elles leur permettent aussi de problématiser les situations rencontrées en stage et de relier théorie et pratique. L'accompagnement individuel est plutôt centré sur le vécu de l'alternance. En stage, un tuteur professionnel accompagnement l'étudiant dans l'atteinte des objectifs proposés par l'U2.

Figure 31 : Finalités, Valeurs et Conceptions de l'accompagnement dans les trois cas.

[432] Les quatre niveaux d'évaluation : évaluation de satisfaction des stagiaires (niveau 1), évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques (niveau 2), évaluation de l'atteinte des objectifs de formation (niveau 3), évaluation de l'atteinte des objectifs de changement (niveau 4).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La conception de la professionnalisation diffère d'un cas à un autre par exemple entre D.E et D.I. Dans le D.E la conception de la professionnalisation est proche du premier modèle : - *le tuteur professionnel veille à ce que la norme soit prise en compte* (*Hervé)* alors que dans le D.I, la conception de la professionnalisation est proche du second modèle

La conception de la place laissée à l'apprenant dans ***sa*** formation : l'accompagnement se situe entre un tutorat (professionnel ou d'école) directif et une autodirection accompagnée de ses apprentissages et de ses environnements par l'étudiant. Elle relève de la conception épistémologique du rapport à l'autonomie en formation**,** et du rapport à l'autonomie professionnelle en devenir. Elle suppose une prise de conscience de cette dimension par les accompagnants.

Les conceptions du rapport au temps varient selon que l'accompagnement s'inscrit dans une logique de production comme dans le D.E -où le présent de l'action est seul convoqué dans l'accompagnement- ou dans une logique de formation tenant compte de la complexité des temporalités vécues par l'apprenant (diachronique / synchronique, archéologique / téléologique). A ce niveau, il est impossible de *rendre intelligible l'accompagnement dans ses dimensions temporelles*. On constate simplement une continuité de la Fonction Accompagnement avec des moments qui font événements, organisés ou non, et qui portent sur les processus de conception, construction, conduite et évaluation de Soi dans le parcours de formation professionnelle.
L'engagement dans l'action est un des moments importants pour les apprenants. La Fonction Accompagnement y tient souvent une place déterminante notamment dans l'incitation à oser se lancer dans l'action et dans la confiance accordée par l'accompagnant qui est vécue comme une valorisation de Soi dans un contexte professionnel, même si paradoxalement cette confiance accordée oblige à réussir (D.I : *ça met la pression*).

La posture de l'accompagnant et ses intentions d'accompagnement en formation professionnelle se situent et évoluent entre deux positions en tension. D'une part, une posture de certitude et d'intervention, c'est-à-dire un accompagnement centré plutôt sur la *conduite de l'action professionnelle*. Il s'agit là d'une centration sur l'analyse du métier, les gestes métiers, les procédures, le comportement professionnel, la performance professionnelle. L'accompagnement tend vers les processus Diriger et Conseiller, d'inspiration behavioriste au risque parfois d'être endoctrinante. Le tuteur sait ce que l'autre doit être, ce qu'il doit savoir et au total ce qu'il doit devenir. Dans ce cas l'intention d'accompagnement est plus ou moins consciente car cette posture d'accompagnement résulte davantage d'un défaut de conceptualisation de son rôle par le tuteur.

D'autre part, une posture de doute et de retenue, c'est-à-dire un accompagnement plutôt centré sur la *conception/construction/conduite* de Soi dans l'action et, au-delà, dans son projet/parcours professionnel. Cette posture d'accompagnant amène l'apprenant à un travail sur son vécu intériorisé, c'est-à-dire l'En Soi du sujet. Elle l'amène également à une prise de conscience de différents modèles professionnels auxquels il se réfère pour se projeter vers un Hors Soi professionnel projeté et en re-construction. Elle s'apparente à une forme d'accompagnement imprégné de réflexion éthique et privilégiant l'autonomisation du sujet-apprenant dans son devenir professionnel. Ici, l'accompagnant n'a pas accès à ce que vit et ce que sait l'apprenant et **accepte cet état de fait.** Il cherche à dynamiser les fonctions évaluation et enracinement productrices chez l'apprenant de prise de conscience de Soi dans l'action pour une trans-formation de l'En Soi. Les accompagnants rencontrés incarnent ces postures et ces intentions de façons différentes. Certains passent d'une posture à une autre de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

façon nuancée selon des temporalités longues du parcours d'accompagnement ou selon des temporalités brèves, comme par exemple lors d'une même séance de GRT ou lors d'un même entretien individuel. D'autres restent dans un registre exclusif, parfois jusqu'à l'extrême.

Intentions d'accompagnement	D.E	D.I	D.U
Accompagnement plutôt centré sur **l'En Soi** de la personne et sur la conception/construction de Soi dans l'action professionnelle Posture d'accompagnement à visée « autonomisante »	Les entretiens avec le tuteur professionnel, notamment les entretiens « faisons le point » Accompagnement par les pairs	Accompagnement par les pairs Les GRT Accompagnement par les référents de stage, les référents école, Réunion tripartite : tuteur entreprise ;/ apprenant/ référent école / les gap les supervisions, l'auto évaluation de son parcours de formation	Entretien final sur le processus Accompagnement universitaire collectif et individuel Accompagnement par les pairs Accompagnement au mémoire Planches sur les travaux Réunion tripartite : tuteur entreprise ; apprenant / tuteur universitaire /
Accompagnement plutôt centré sur le métier et sur la conduite de l'action et la conduite de Soi en tant que professionnel en situation Posture d'accompagnement plutôt directive	Restitution des dossiers Les conseils Les évaluations sommatives Les évaluations « contrôles »	Oraux de restitution Les GRT Les gap Les conseils Les évaluations sommatives Les évaluations « contrôles »	Les conseils des collègues professionnels en stage Le tuteur professionnel de façon plus ou moins formalisée

Figure 32 : Les moments et les formes d'accompagnement selon les sites et les intentions d'accompagnement

3 - Les pathologies du modèle d'accompagnement au regard des terrains

Les pathologies se retrouvent dans « le trop » ou « le manque » voire « l'absence » d'accompagnement, aussi dans la radicalité, voire la monofinalité des conceptions du rôle de l'accompagnant c'est-à-dire lorsqu'elles tendent vers des extrêmes risquant de devenir pathologiques. Cela correspond par exemple à l'oubli de l'apprenant en tant que personne dans le premier modèle d'accompagnement pour ne voir que les compétences construites et évaluées (certains cas en D.E) …ou éloignement du principe de réalité professionnelle dans le second modèle pour ne voir que le travail sur soi par la personne et entrainer un risque de dérive vers un travail d'introspection (certains cas dans le D.U)

Nous avons constaté des formes d'accompagnement professionnel qui se distribuent entre deux pôles extrêmes : un accompagnement centré sur le métier, le contenu, qu'on pourrait attribuer à des rôles d'instructeur ou de moniteur professionnel (et qui laissent peu de place à la conception de soi par l'apprenant, par exemple jusqu'à la prise en charge d'une mini équipe de conducteurs par les apprenants dans le D.E) et à l'autre extrême un accompagnement autonomisant centré sur la personne, un accompagnement pensé dans sa dimension éthique et dans sa retenue (et qui prend peu en compte la *transmission* d'une culture ou de gestes métier, par exemple dans un dispositif de formation constructiviste mal compris où l'apprenant se retrouve seul face à lui-même (D.U au début du parcours)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

D'autres pathologies résultent de l'écart entre les conceptions des formes d'accompagnement proposées et le vécu de l'apprenant (les GRT dans le D.I)
Nous avons évoqué dans la partie III les dérives pathologiques de la conception, de la construction et de la conduite de soi par l'apprenant. Les formes d'accompagnement proposées participent plus ou moins à ces dérives en tant qu'elles relèvent d'un problème de conception-construction de son rôle par l'accompagnant. Chaque fois que l'accompagnement relève de l'application de procédures apprises[433], le risque est grand d'ignorer le vécu de l'apprenant. C'est ce que nous appelons une dérive techniciste qui oublie le sujet.

Du coté de l'apprenant, nous avons constaté les effets contradictoires de la présence de du tuteur terrain: il est perçu comme professionnel expert et, à ce titre, comme un modèle qui peut faciliter les apprentissages, servir d'amer, de repère et de critère d'évaluation, même provisoire. Il peut aussi faire obstacle au développement de l'apprenant par une présence trop forte sur le plan affectif et cognitif et être perçu comme un frein au développement et comme une autorité professionnelle mutilante. Nous avons ainsi pu constater que dans la relation de l'apprenant au professionnel, il se joue la perception de Soi et le sentiment d'efficacité professionnelle chez l'apprenant. (A. Bandura, 2002)

Les formes collectives d'accompagnement proposées voire imposées sont intéressantes quand elles permettent de construire individuellement du sens et d'enclencher sur d'autres formes d'accompagnement auto organisées (cf. accompagnement collectif de l'U1 et U2). Elles n'ont de sens que si elles répondent au bon moment à un besoin vécu individuel, c'est-à-dire si elles sont capables de générer ce qui convient et parfois de non prévu (cf. accompagnement individuel de l'U1 et U2 et l'accompagnement informel)
Paradoxalement l'accompagnement imposé peut aussi créer de l'angoisse ou un autre sentiment négatif quand l'apprenant est mis en demeure de s'exposer aux autres ou qu'on le met dans l'obligation d'être accompagné (cf. le vécu des GRT et des restitutions)
Paradoxalement, le constat que nous faisons est que ces formes d'accompagnement jouent un rôle non négligeable (selon les cas et les moments du parcours de formation) mais qu'elles ne semblent pas constituer la totalité, voire l'essentiel, de l'accompagnement des apprenants. Nous avons constaté en effet que les apprenants ont recours à d'autres formes d'accompagnement informelles ou auto organisées qui mettent en évidence un niveau de complexité de l'organisation de l'accompagnement d'un autre ordre, que nous désignons comme la Fonction Accompagnement

II - La complexité du vécu des acteurs pendant le parcours d'accompagnement

Nous poursuivons notre recherche empirique de la genèse de la F.A en nous centrant plus précisément sur la compréhension du vécu des apprenants et des accompagnants dans le tiers modèle. Nous en soulignerons la complexité.

1 - Le tiers modèle en évolution au regard du vécu des apprenants

La complexité relève de l'évolution des reliances intra personnelles vécues et des multiples dimensions de l'apprenant, notamment dans des situations d'interactions formelles et informelles.

[433] Les ouvrages sur le tutorat et autres « guides du tuteur » fourmillent de procédures de ce genre.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.1 - Les formes d'accompagnement informelles

En écoutant les apprenants sur leur vécu global de l'accompagnement, c'est-à-dire en n'induisant pas une forme particulière d'accompagnement dans notre entretien, nous avons constaté qu'ils n'évoquent pas spontanément telle ou telle forme proposée précise, mais parlent plutôt des « autres », et dans l'ordre, les autres du terrain professionnel d'abord, puis ceux du centre de formation (école, institut, université).
Ils situent ces autres, non pas de façon générale, mais toujours dans des situations qu'ils ont vécues personnellement. L'accompagnement qu'ils évoquent est toujours situé dans un environnement tempo-spatio-formel et présent à leur esprit quand ils en parlent.
En fait, ils s'expriment plus sur les circonstances, les situations c'est-à-dire sur les problèmes qu'ils rencontraient alors et qui nécessitaient un accompagnement. Ils parlent d'eux et des problèmes qu'ils rencontrent. De ce fait, nous soulignons l'importance des rencontres informelles, à la demande, selon l'occasion qu'ils évoquent dans l'accompagnement.
Nous savons bien sûr que, de leur coté, les tuteurs professionnels, les référents école, les tuteurs universitaires se tiennent très largement à la disposition de l'apprenant. Nous savons également qu'ils « interviennent » davantage en début de formation et notamment de façon très organisée dès l'accueil et l'intégration.

1.2 - L'auto organisation progressive de l'accompagnement par l'apprenant

Le point nodal du basculement vers une autonomie plus grande dans sa formation se vit dans un moment identifié par les apprenants : dans le DE c'est la prise en responsabilité d'une mini équipe de conducteurs et le stage de synthèse, dans le DI c'est le stage de deuxième année pour les ASS et la responsabilité d'une intervention sociale, dans le DU c'est l'animation d'un groupe en formation ou la responsabilité de l'accompagnement d'un usager ou d'un groupe de demandeurs d'emploi par exemple. Ce moment est toujours celui d'un engagement en responsabilité totale dans l'action professionnelle, une prise de risque pour l'apprenant, une confiance accordée par le tuteur, une reconnaissance potentielle par la communauté de pratiques professionnelles et pas les usagers. Nous avons repéré le rôle important du sens que l'apprenant construit à ce moment là à partir de la relation professionnelle qu'il vit. Le regard des autres, les signes de reconnaissance perçus, les renforcements positifs des professionnels jouent un rôle essentiel d'accompagnement. Nous évoquons ici la complexité des processus se concevoir, se construire, se conduire à l'œuvre chez l'apprenant (cf. partie III)

Soulignons également que l'engagement de l'apprenant dans l'action professionnelle résulte d'une progression dans la formation théorique, d'un accompagnement professionnel progressif, … et souvent d'une mise à l'épreuve par le tuteur (« Vas-y !, c'est l'instant, c'est l'heure »). S'en suivent des formes d'accompagnement individuelles ou collectives de débriefing, de dossiers à concevoir, de restitution, d'analyse de pratique, de GRT, de supervision, de mémoire professionnel, … qui tous visent à permettre à l'apprenant de construire du sens sur l'action et les compétences mises en œuvre, sur les savoirs théoriques et les savoirs d'action construits, sur lui-même dans son devenir professionnel, sur ses ressentis, sur sa posture professionnelle, sur ses projets initiaux.
Quand le stage « se passe mal », nous avons remarqué que souvent l'étudiant avait peu de latitude pour s'engager dans une action professionnelle valorisante.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - L'apprenant dans son devenir professionnel

Nous avons ressenti tout au long de notre observation participante la complexité vécue des transformations et des retentissements cognitifs, conatifs et affectifs chez l'apprenant. les apprenants ont témoigné de la prise de conscience des transformations vécues, c'est-à-dire ressenties, relatives aux savoirs construits (dissonance cognitive et affective, accommodation, prise de conscience), à la conception-construction-conduite de ses projets, au sentiment d'efficacité personnelle[434] dans la réussite de ses actions, à l'autonomie professionnelle se construisant, à l' autonomie dans le pilotage de sa formation, à une identité professionnelle en devenir, etc. Il s'agit d'un vécu phénoménologique complexe constitué de reliances entre tous ces éléments. La complexité relève ici de cette reliance intra personnelle vécue par l'apprenant et difficilement exprimable. Ce travail intra personnel relie les différentes temporalités de la formation, de l'accompagnement et du projet personnel de l'apprenant (enracinement *vs* projection) dans des cadres tempo-spatio-formel évolutifs.
La conscience ou l'élucidation[435] du processus de professionnalisation vécu émerge chez l'apprenant, comme nous l'avons constaté, du vécu de la relation au métier à apprendre et du vécu de la relation au monde professionnel, aux « autres » que sont les usagers, les clients, les collègues, les stagiaires, la hiérarchie, etc.
L'accompagnement individuel des étudiants que nous menons nous montre que le vécu du rapport à soi et à l'image de soi s'inscrit dans des moments de certitude et de doute, d'enthousiasme et de découragement, de forte motivation et d'envie d'abandon, de lucidité, de prise de conscience claire mais aussi de non visibilité, de brouillard, etc.

La nature de la complexité à ce niveau relève de l'interaction et de la récursivité entre tous ces éléments constitutifs du vécu de l'apprenant. Elle désigne la dialogique des continuités-ruptures et des paradoxes vécus. Elle désigne aussi les transformations, l'instabilité, les déséquilibres inhérents à la dynamique de l'autopoièse et de l'auto-ré-organisation de l'apprenant.

3 - Le tiers modèle en évolution au regard du vécu des accompagnants

Pendant le parcours d'accompagnement les accompagnants se questionnement individuellement et collectivement sur le sens et les formes d'accompagnement qu'ils vivent.
Ils les re-conçoivent seuls en s'adaptant à chaque apprenant. Nous avons par exemple constaté chez certains accompagnants une ré-organisation progressive des formes d'accompagnement et l'adoption de postures différentes corrélées à la prise de conscience de l'évolution de l'étudiant et de la place de l'accompagnement dans le processus de formation. En même temps ils nous ont fait part de leurs compétences mises en œuvre, de la complexité des processus à l'œuvre (notamment dès lors qu'il s'inscrit dans le second modèle d'accompagnement, Gap et supervision).
Ils les re-conçoivent aussi collectivement en les faisant évoluer. Par exemple, des réflexions et des changements ont pu porter sur le sens et l'animation des GRT dans le DI, sur la modification des dossiers dans le DE, sur les accompagnements collectifs plus courts et l'introduction d'ateliers d'analyse de pratique professionnelle dans le DU1. Autrement dit, les formes d'accompagnement proposées sont revisitées collectivement et individuellement par les accompagnants.

---

[434] Bandura (2002)
[435] Lerbet (1993 p. 223)

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4 - L'accompagnant dans sa mission

Nous désignons ici la complexité vécue des transformations et des retentissements constatés dans les dimensions cognitive, conative et affective chez l'accompagnant en tant que personne en relation, mais aussi et d'abord dans la conception de son rôle d'accompagnant.

4.1 - Constat à ce niveau de la complexité de ce que vit l'accompagnant

La complexité relève à ce niveau de la rencontre de trois conceptions de l'accompagnement : celles prescrites par le cadre institutionnel, celles de l'accompagnant et celles qui conviennent potentiellement à la situation**.** Nous désignons ici la double injonction vécue par l'accompagnant **: d'une part** respecter le cadre imposé par le dispositif de formation autrement dit la dimension institutionnelle (la commande) qui situe l'accompagnement prescrit dans un des deux modèles posés, et **d'autre part** inventer les formes qui conviennent pour la situation (l'accompagnement vécu, parfois paradoxal[436]) et les besoins personnels d'accompagnement imprédictibles. Notons que l'accompagnant est aussi face à ses propres conceptions de ce qu'est apprendre, de ce qu'est la formation professionnelle, de ce qu'est l'accompagnement, etc.,

4.2 - Constat de la complexité des postures d'accompagnant

La recherche empirique montre que les deux modèles d'accompagnement peuvent aussi être agis par les mêmes accompagnants selon les moments et que le tuteur entreprise peut accompagner l'apprenant dans son projet personnel, que le tuteur universitaire peut animer de l'analyse de pratique professionnelle ou aider l'apprenant dans une démarche d'explicitation de sa pratique.[437] Il apparait ainsi qu'il nous faut complexifier notre modèle et concevoir les modes d'accompagnement relevant de deux modèles tenus par les mêmes acteurs, même si les tendances qu'exhibe notre modèle théorique (premier modèle d'accompagnement tenu par le tuteur entreprise et second modèle d'accompagnement tenu par le tuteur centre de formation-institut-université) se rencontrent majoritairement sur le terrain. Ce seront donc des pratiques d'accompagnement complémentaires et vécues de façon récursive par les accompagnants. Par exemple :

- dans le D.E les deux candidats ont valorisé le rôle de leur tuteur terrain dans le travail d'analyse des pratiques et ont montré que son rôle ne s'arrêtait pas là dès lors qu'il assurait parfois de l'accompagnement sur la personne : présence, écoute, aide à la construction de sens sur le projet, à la prise de conscience de ses potentialités (Hervé dans le D.E),
- dans le DU et le DI l'accompagnant école peut se déporter sur l'analyse de pratiques vécues par l'apprenant, lors des accompagnements collectifs les GRT, les Gap, et la supervision.

Nous avons vu que bien souvent les deux sont liés dans l'accompagnement (GRT par exemple). Les postures et les stratégies d'accompagnement mises en œuvre conjuguent ainsi les intentions personnelles des acteurs et les deux grands modèles d'accompagnement.

Cependant cette conjonction de deux stratégies d'accompagnement est de nature différente selon les trois cas, et selon chaque tuteur :

- D.E : poids plus grand du premier modèle à cause de l'importance des textes règlementaires et de la culture sécuritaire dans cette entreprise,

---

[436] (cf. les paradoxes repérés et les problématiques soulevées théoriquement dans la partie III)
[437] P. Vermersch (1994) *L'entretien d'explicitation*

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- D.I : à la fois une exigence dans le respect des référentiels de formation et de certification et une exigence encore accrue par la réforme dans la qualité de l'accompagnement individuel des étudiants quant à leur positionnement professionnel. Tension entre les deux modèles apparemment antagonistes qui s'amplifie récursivement,
- D.U : poids plus grand du second modèle dès lors que la variété des situations de travail (métiers de la formation et métiers de l'accompagnement) est plus grande et nécessite le développement toujours situé de compétences au sens que nous avons retenu de ce terme. (Partie II).

Notons enfin que les deux finalités d'accompagnement se combinent chez l'apprenant (ce qui est primordial). Par exemple, l'accompagnement centré sur la personne vise à développer chez l'apprenant une prise de conscience de soi dans sa formation. Il s'approprie ainsi progressivement ***sa*** formation et développe une auto direction de son accompagnement, ce qui peut amplifier la demande et le degré d'exigence dans l'accompagnement de premier modèle.

Nous avons constaté dans les recherches empiriques la complexité du vécu de l'apprenant et celle de l'accompagnant dans les formes d'accompagnement professionnel. Après les avoir distinguées, il nous faut maintenant les concevoir conjointement dans une relation elle-même complexe. C'est la nature même de cette complexité que nous allons aborder maintenant.

III - La complexité de la relation inter personnelle

La relation interpersonnelle concerne d'une part l'apprenant et les tuteurs désignés en entreprise et en centre de formation -quand il y en a- et d'autre part l'apprenant en relation avec les « autres » que nous avons déjà évoqués, ces « autres » qui lui sont imposés dans les formes collectives d'accompagnement ou qu'il se choisit. Nous pensons ici à l'accompagnement informel avec les collègues de stage et avec les pairs en formation.

Envisageons d'abord la relation de l'apprenant avec les tuteurs. Nous distinguerons les tuteurs de stage et les tuteurs école-institut-université

1 - La complexité de la relation tutorale

Les résultats de la recherche empirique nous permettent de revisiter les dimensions spécifiques sur lesquelles nous nous étions fondés pour modéliser la relation d'accompagnement : les cadres particuliers de la relation, la position de l'accompagnant dans la relation, l'objet de la relation d'accompagnement, les ressources de l'accompagnant, les paradoxes dans la relation et le rapport aux temporalités. Ces six dimensions sont à concevoir imbriquées et reliées dans la relation tutorale. Elles constituent pour nous des leviers de compréhension de la complexité rencontrée dans les situations relationnelles entre apprenants et tuteurs.

1.1 - Les cadres particuliers de la relation d'accompagnement

Dans les quatre terrains, le cadre institutionnel et professionnel spécifie la nature de la relation inter personnelle d'accompagnement, sa raison d'être, sa durée, ses formes.

En revanche le cadre axiologique et épistémologique n'est pas toujours clairement posé, notamment dans le D.E. Le cahier des charges prescrit des tâches mais ne spécifie pas les finalités et les valeurs du tutorat. Le cadre d'intention relationnelle est généralement explicité et négocié autour d'une mission à développer (D.U1), d'objectifs de formation à atteindre (D.U2), d'un projet de l'étudiant à conduire (D.I).

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons signalé plus haut que la relation d'accompagnement s'organisait plus facilement quand l'accompagnement était clairement et spécifiquement finalisé (le mémoire par exemple dans le D.U1). Nous avons également remarqué que la relation tuteur / apprenant était imposée ou pas selon les dispositifs (choix des tuteurs par les apprenants, changement de tuteur possible dans le D.U1)
Nous avançons que le degré de souplesse de ces différents cadres n'est pas indifférent à la qualité de la relation tutorale.

1.2 - La position de l'accompagnant dans la relation

Nous abordons ici la représentation que le tuteur à de lui-même dans la relation avec l'apprenant, c'est-à-dire sa conception de l'accompagnement en formation professionnelle et notamment le sens qu'il donne à sa présence.
Nous observons que d'une façon générale, **le tuteur professionnel** est beaucoup plus présent et interventionniste au début de la formation, notamment dans la phase d'accueil et d'intégration. Dans le D.E, par exemple, il est très présent jusqu'à la prise en responsabilité d'une mini équipe de conducteurs par les apprenants. Progressivement, il sait s'effacer et assurer une présence minimale tout en restant disponible si nécessaire. La fonction d'évaluation, voire de contrôle, est en revanche toujours présente : entretien d'évaluation formative, recul réflexif sur l'action menée, entretien d'élucidation du positionnement professionnel (D.I), entretien d'étonnement, etc.
La complexité dans la relation relève ici en partie des multiples postures du tuteur vis-à-vis de l'apprenant : tuteur, expert, hiérarchique, enseignant.

En école-institut-université l'accompagnement n'est pas toujours incarné par une personne désignée. C'est le cas en D.E, où les formateurs assument la fonction d'accompagnement en cas de besoin, c'est-à-dire chaque fois que le candidat les sollicite. En cas de problème majeur, la relation d'accompagnement est tripartite : tuteur professionnel, formateur, apprenant. En revanche dans les autres dispositifs, l'étudiant bénéficie d'un tuteur ou de plusieurs référents comme dans le D.I. Ceux-ci adoptent souvent une posture générale de non intervention sans une sollicitation préalable de l'étudiant. Ils sont là, en position de recours ou de ressource potentielle, ce qui ne les empêche pas d'assurer une veille et d'intervenir à propos. Les principes rogériens d'attention positive inconditionnelle, d'écoute empathique et de congruence sont le plus souvent actualisés par eux dès lors qu'ils ont pris conscience de la spécificité de leur rôle et de leur position dans la relation. Ce n'est pas toujours le cas chez les tuteurs de terrain.

1.3 - L'objet de la relation d'accompagnement

Dans l'accompagnement en formation professionnelle, l'objet de la relation est selon le modèle d'accompagnement l'apprentissage du métier, la construction de compétences que l'on pourra évaluer par rapport à des compétences attendues ou l'apprenant lui-même dans son devenir. A cet égard nous avons pu constater que le sens de la relation n'était pas toujours construit par les deux acteurs. Lors des retours d'expériences *post* formations-accompagnement de tuteurs que nous animons, nous entendons systématiquement les tuteurs souligner l'importance de la co-construction du sens de la relation en amont et partant de la posture qu'ils prennent dans la relation. Nous évoquons ici la problématique de la conscience de l'objet de la relation qui ne va pas de soi.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.4 - Les ressources de l'accompagnant

Cette dimension pragmatique de la relation est susceptible d'intervenir dans la qualité de la relation. Les ressources sont celles propres au tuteur professionnel : ses valeurs, ses aptitudes, la connaissance de techniques, ses expériences, ses compétences relationnelles, ses connaissances de l'environnement professionnel, etc. Ce sont celles qui lui sont données par l'organisation : des moyens matériels, du temps, de l'espace. C'est aussi sa maîtrise sociale de tuteur dans son environnement, c'est-à-dire sa capacité à agir sur l'environnement au bénéfice de la formation su stagiaire.

1.5 - Les paradoxes[438] dans la relation

En stage, la relation tuteur professionnel / stagiaire repose en principe sur un modèle expert / novice. Le tuteur s'appuie sur une expérience professionnelle que le stagiaire n'a pas. Pour autant, nous avons constaté qu'il ne se considérait pas comme un modèle à copier ni comme une référence en termes de compétences. Cette conception du tuteur est partagée dans les quatre dispositifs que nous avons investigués. Elle laisse la possibilité au stagiaire de construire son autonomie professionnelle. C'est là le paradoxe essentiel de la relation tutorale sur le terrain de stage : la légitimité du tuteur dans sa mission repose sur son expérience et, partant, sur ses compétences professionnelles. En ce sens au départ la relation est, de fait, asymétrique. Cependant elle est en même temps une relation de coopération, de co-construction, et évolue vers une relation de collègues par intégration dans une communauté de pratiques professionnelles. Les GRT (D.I), les restitutions (D.E), les relations tripartites (D.U) constituent des moments d'accompagnement collectifs qui vont dans ce sens. Les moments d'accompagnement individuels intègrent également ce paradoxe mais aussi les paradoxes ayant trait aux rapports paradoxaux de proximité / distance, d'engagement / retenue et de présence / absence dans la relation.
Ces trois derniers paradoxes concernent davantage la relation tutorale en école-institut-université**.** En effet, la relation tutorale est finalisée par la construction de sens dans différentes dimensions concernant l'apprenant. L'objet de la relation est l'apprenant lui-même dans ce qu'il vit en formation. Notre recherche empirique nous a permis de constater, essentiellement dans le D.I et le D.U, que ces paradoxes existent à condition que le tuteur en ait conscience, ce qui suppose chez lui une conception des cadres épistémologique, axiologique et éthique de la relation que nous avons évoqués plus haut.

1.6 - Le rapport aux temporalités[439]

En stage, la conception du temps est d'abord celle d'une culture professionnelle. Le temps chez les conducteurs de train, dans l'accompagnement social d'une personne ou d'une famille ou dans la formation des adultes n'est pas vécu de la même façon. Nous nous sommes aperçus que la relation tutorale en stage s'inscrivait **d'abord** dans ce temps là. La logique de

[438] « Le paradoxe fait s'opposer irréductiblement deux vérités, deux logiques, deux visions du monde et de la réalité si radicalement exclusives l'une de l'autre qu'aucune ne sort indemne de l'affrontement. Mais c'est le propre des « bons » paradoxes que leur résolution nécessite de s'évader de ce que l'on connaît et d'inventer du radicalement nouveau. » (J.-P. Dupuy, 1982, *Ordres et Désordres*, p. 95 Le Seuil). Selon Y. Barel, (1988, p. 14) « il y a paradoxe quand nous sommes mis dans une situation où il est à la fois nécessaire et impossible de choisir ». Cet auteur fait référence à la fameuse « double contrainte » conceptualisée par G. Bateson (1977) qui place le sujet dans une situation d'enfermement où, quoi qu'il fasse il a tort et où on lui demande en même temps de faire ou de penser quelque chose et son contraire.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

gestion du temps, transversale aux quatre terrains, pose un cadre à la relation tutorale qui limite considérablement les échanges. Paradoxalement, cette contrainte oblige l'apprenant à développer ses propres stratégies compensatrices d'accompagnement. (cf. le désordre nécessaire à l'auto organisation).
Le temps constitue aussi un paramètre fondamental dans la compréhension du vivant. Quel que soit le dispositif, nous avons constaté que la nature de la relation tutorale était en corrélation avec l'évolution professionnelle de l'apprenant dans le temps. Parfois ces principes d'évolution obligent les acteurs à faire le point[440] sur la relation qui les unit. C'est alors du temps pour re-donner du sens à la relation tutorale. Plus souvent le tuteur professionnel prend le temps de « faire le point » avec l'apprenant sur le déroulement du stage, sur les évaluations des activités menées, sur les problèmes rencontrés, etc. Parfois les apprenants témoignent d'une relation « en pointillés » avec leur tuteur, ce qui les contrarie mais les oblige là encore à pallier ces absences ressenties par d'autres sources d'accompagnement.
En école-institut-université, le rapport aux temporalités dans la relation tutorale est différent. Alors qu'en entreprise l'apprenant était tributaire (dépendant) du temps de l'entreprise (logique, priorités à la production, organisation, …) ici l'apprenant est maitre du temps de la relation tutorale : c'est lui qui est à l'initiative des entretiens avec son tuteur.
La conjonction de ces dimensions dans la relation tutorale rend compte de la complexité de la dynamique relationnelle, des changements et adaptations à opérer, de la conception / re-conception du rapport à soi en tant que tuteur (sens de sa mission) et en tant que professionnel (mise en questions de sa pratique, validité, légitimité, pertinence des choix opérés, etc.…).
Après la relation tutorale, envisageons maintenant la relation de l'apprenant avec les « autres » qui lui sont imposés.

2 - La complexité de la relation dans les formes collectives d'accompagnement

La complexité relève essentiellement de l'incertitude et de l'imprédictibilité du vécu de la relation par l'apprenant.
Dans le D.E, les restitutions ne peuvent pas être considérées comme des formes collectives d'accompagnement. Rappelons qu'après chaque intermodule en entreprise (ce qui correspond au retour de stage) chaque apprenant restitue oralement devant ses pairs, devant les tuteurs et les formateurs, une mission qu'il a effectuée en stage**.** Nous avions considéré que ces restitutions correspondaient à des retours d'expérience et qu'à ce titre elles s'apparentaient à des formes d'accompagnement collectives, d'autant que chaque restitution était suivie d'un échange-débat sur la question traitée que nous concevions comme un conflit sociocognitif fécond. Or les témoignages des deux apprenants que nous avons suivis pendant trois ans montrent qu'il n'en est rien. Leurs dires ont été largement corroborés par d'autres apprenants et tuteurs eux-mêmes. Les restitutions sont préparées avec le tuteur terrain. Les questions sont le plus souvent convenues. Chacun attend plus ou moins son tour. L'intérêt est quand même de permettre aux acteurs de l'alternance de se rencontrer tous les mois et d'échanger sur la progression de chaque apprenant. Au début de la formation, ces restitutions permettent aussi de travailler la prise de parole devant un groupe restreint. Faute de contribuer à la construction de savoirs, elles sont un moyen pour les formateurs d'évaluer et de noter les apprenants.

[440] Réguler la relation ou méta communiquer

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les GRT et les Gap dans le D.I et les accompagnements collectifs dans le D.U sont annoncés comme des formes collectives d'accompagnement. Elles sont vécues différemment. La complexité de la relation relève des conditions toujours singulières qui autorisent ou pas l'émergence d'un travail personnel de prise de conscience sur soi par rapport aux usagers ou de soi par rapport à soi dans ses projets, etc. c'est-à-dire « y voir plus clair », construire du sens. Nous avons présenté plus avant ces formes d'accompagnement. Nous retenons que la complexité de la relation réside ici dans l'incertitude de ce qu'elle produit chez les étudiants.
Les GRT doivent être utiles aux étudiants pour préparer les interventions sociales individuelles et collectives à présenter au DC1. Le travail méthodologique semble prévaloir. La réflexion plus poussée sur le retentissement personnel, sur l'implication et le positionnement professionnel dépend de la qualité de la relation dans le groupe. Or chaque GRT est différent de par la composition du groupe, l'implication des tuteurs dans l'échange avec l'étudiant et la capacité de l'étudiant (à ce moment là) à faire ce travail de prise de conscience de lui dans l'intervention sociale. Les Gap, en groupe plus restreints, permettent plus facilement cette prise de distance sur soi même. L'absence du poids de la préparation à la certification libère la parole. L'écoute des autres, l'écoute de soi devient davantage possible.
En D.U, les accompagnements collectifs s'organisent davantage autour de la méthodologie de problématisation des situations proposées par les étudiants et dans un deuxième temps par un travail de prise de conscience individuel.
Envisageons enfin la relation de l'apprenant avec les « autres » qu'il se choisit ou qui s'imposent à lui.

3 - La complexité de la relation dans l'accompagnement informel

Nous appelons accompagnement informel les processus relationnels vécus comme tel par l'apprenant en dehors des formes d'accompagnement, individuelles et collectives, qui lui sont explicitement proposées. Les apprenants désignent ainsi des relations qu'ils ont tissées avec :

1. **les collègues en stage :** les professionnels de stage qu'ils appellent progressivement leurs collègues,
2. **les pairs en école-institut-université :** les apprenants, comme eux, avec qui ils ont construit des formes de travail coopératif,
3. **Leur réseau personnel :** les acteurs de leur environnent personnel,
4. **Les destinataires de leurs actions professionnelles en stage** : les conducteurs (D.E), les usagers (D.I), les personnes accompagnées (D.U1), les stagiaires en formation (D.U2).

La complexité de la relation dans ces situations informelles relève :
- de l'incertitude de l'environnement humain en situation professionnelle et du rapport de l'apprenant à cet environnement (1)
- du degré d'autonomie des apprenants dans leurs missions et partant de la potentialité des rencontres (2 et 3)
- de l'aléatoire des rencontres et de l'imprédictibilité de leur nature quant aux effets cognitifs et émotionnels possibles chez l'apprenant (4)
- des moments événement qui ont infléchi le cours de la relation inter personnelle ou de la relation à soi ou aux choses chez l'apprenant. Par exemple, chaque fois qu'un apprenant dans les quatre terrains témoigne d'une prise de conscience ou d'une plus grande lucidité sur son vécu ou dans son parcours. Ils disent alors « *y voir plus clair* ».

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

IV - La complexité de la Fonction Accompagnement

Nous abordons dans cette partie une troisième nature de la complexité. Celle-ci s'apparente à la reliance récursive des deux natures de complexité précédentes : la complexité du vécu des acteurs et celle de la relation inter personnelle. Nous appelons Fonction Accompagnement cette troisième nature de complexité.
Nous envisagerons d'abord la complexité de son émergence dans les terrains. Puis nous ferons état de la complexité de son développement.

1 - La complexité de son émergence

Complexité de son émergence dans les tensions entre sujets, projets et organisations. L'émergence de la F.A s'inscrit dans le passage d'un accompagnement relevant essentiellement du projet de l'accompagnant à une co-organisation de l'accompagnement puis à une auto organisation vécue de son accompagnement par l'apprenant, c'est-à-dire à un pilotage par l'apprenant (auto direction de ses apprentissages, de son environnement et de son accompagnement) ce qui nécessite corrélativement non pas une absence de l'accompagnant, car son existence reste indispensable, mais une façon **d'être là** différente, de se laisser déporter avec l'apprenant. C'est ce que nous avons souligné dans les quatre cas.

L'émergence de la Fonction Accompagnement correspond à un moment de continuité-rupture dans le cours de la formation. L'engagement dans l'action professionnelle constitue souvent le point de départ d'un apprentissage autonome et partant d'une forme d'accompagnement différente. Elle s'accompagne d'une certaine valorisation sociale source de motivation pour l'apprenant. Elle actionne potentiellement chez l'apprenant des processus de problématisation, de questionnement et de production de sens. (cf. Partie III)
Dès lors, les rapports de l'apprenant aux autres changent, ses conceptions du rôle des acteurs dans son accompagnement changent, le sens qu'il donne aux formes qui lui sont proposées change. Ses besoins d'accompagnement peuvent paradoxalement être satisfaits davantage en auto direction.
Dans ces moments délicats, les accompagnants re-conçoivent leurs rôles et leurs postures en étant vigilants au cadre de l'autonomie naissante et au sens des actions vécues : sens construits par les apprenants et sens restant à construire dans d'autres actions. Nous constatons alors une tension entre le désir d'autonomie des apprenants et le souci éthique des accompagnants de continuer à proposer des formes d'accompagnement différentes au bénéfice des apprenants.
Le risque pour l'apprenant qui se réalise dans l'action est de développer un apprentissage limité à la découverte des savoirs dans un contexte où toutes les réponses sont données, ce qui correspond à un apprentissage de niveau 1 chez Bateson (1977). Le rôle de l'accompagnant est alors de créer du désordre, de perturber, soit en provoquant le questionnement (problématisation) soit en proposant la confrontation à d'autres sources de savoirs et à des actions nouvelles. La complexité de l'émergence de la Fonction Accompagnement .A s'inscrit alors dans la tension entre les sujets en changement, entre les projets vécus de s'affranchir des cadres de l'accompagnement pour s'engager seul dans l'action professionnelle (au risque de ne plus progresser) et les projets d'accompagnement de l'institution et de l'accompagnant.

Dans les quatre dispositifs de formation professionnelle, le tiers modèle oscille entre les deux modèles d'accompagnement avec un point nodal d'émergence d'une Fonction Accompagnement **dès lors qu'il est progressivement piloté par l'apprenant** dans une

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

autonomie professionnelle et une autonomie en formation plus grande. Autrement dit, le positionnement du tiers modèle entre les deux modèles varie avec le temps (la durée et les rythmes de l'organisation du parcours), avec les temporalités vécues, les phases vécues de progression, de stagnation ou de régression de l'apprenant dans son projet professionnel, les difficultés vécues, etc.

2 - Les conditions du développement de la Fonction Accompagnement

Le développement de la Fonction Accompagnement s'accompagne d'une grande souplesse de l'accompagnement (comme système) qui s'accommode et s'ajuste aux situations différentes vécues au fil du temps, c'est-à-dire aux difficultés rencontrées par l'apprenant et aussi à ses trans-formations cognitives, affectives, conatives. Nous soulignons ici le constat d'un système dynamique d'accompagnement qui relie de façon récursive l'évolution de **la relation** d'accompagnement et **l'évolution de l'autonomie professionnelle** de l'apprenant et de l'autonomie dans sa formation

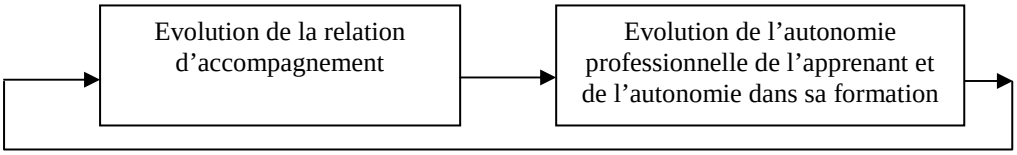


Figure 33 : Reliance récursive entre l'évolution de la relation d'accompagnement et l'évolution de l'apprenant dans son autonomie professionnelle et dans sa formation

Par exemple, nous avons constaté que la responsabilité d'une micro équipe d'agents (D.E) amène un changement dans les conceptions de l'accompagnement par les acteurs (apprenant et tuteur) et inversement l'accompagnant s'efface pour laisser la place dans le management de l'équipe. La relation récursive spécifie l'existence d'une fonction accompagnement.
Nous retrouvons encore cette tension dialogique entre accompagnement et autonomie chez les ASS (D.I) et en Licence professionnelle (D.U) où tout ce qui était de l'ordre de la co-construction relève progressivement de l'auto-organisation : par exemple auto organisation de son accompagnement par l'apprenant.
Nous avons constaté la présence de la Fonction Accompagnement quand l'apprenant évoquait son autonomie plutôt que son accompagnement. La conscience de son autonomie se manifeste explicitement dans son discours, par exemple dans les entretiens processus en D.U1 et de rapport de stage en D.U2. La F.A est également perceptible quand l'autonomie recherchée (finalité de l'accompagnement) est reconnue par l'environnement, par exemple les agents de conduite dans le D.E ou les usagers dans le D.I.
La complexité du développement de la Fonction Accompagnement relève

- de la conjonction des projets institutionnels et des projets individuels complexes (apprenant et accompagnant),
- du tissage des temporalités singulières et des temporalités imposées,
- des reliances entre relations inter personnelles et relations intra personnelles, elles-mêmes en tension,
- de la tension entre le prescrit de l'accompagnement et le vécu-agi chez l'accompagnant,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- de la tension vécue chez l'apprenant entre autonomie et hétéronomie de l'accompagnement,

La Fonction Accompagnement se développe différemment dans chaque dispositif et selon les situations vécues. Sa genèse est toujours différente **car elle se vit :**

- dans des cadres institutionnels, économiques, spatio-tempo-formel plus ou moins souples et dans des dispositifs de formation plutôt ouverts. La Formation Accompagnement ne se développe pas dans des dispositifs fermés.
  Nous reprenons ici les travaux de Clénet (2002 p. 170) pour préciser notre conception de l'ouverture du dispositif de formation que nous pouvons transposer au dispositif d'accompagnement,

INDICATEURS	INGÉNIERIES PLUTOT FERMÉES	INGÉNIERIES PLUTOT OUVERTES
FINALITÉS	- Formation monofinalisée ayant propension à fabriquer de la standardisation, recherche de l'homogénéité. Ex. : formation centrée sur le diplôme, le référentiel de compétences, le savoir formalisé (ou celui du maître) et sa restitution.	- Formation polyfinalisée (chacun peut y trouver des choses différentes) capable de gérer l'hétérogénéité. Ex. formation permettant aux sujets de créer leur propre parcours.
RAPPORTS À L'ENVIRONNEMENT	Formation plutôt fermée et plutôt étrangère à l'environnement, centrée sur le programme, l'enseignement, la restitution des enseignements. Structure autoréférencée et autosuffisante fonctionnant par elle, sur elle pour elle.	Formation ouverte en lien avec l'environnement, centrée sur les savoirs à construire en fonction des environnements et des sujets. Structure multiréférencée fonctionnant en partenariats multiples (polyréférentiation).
LOGIQUES DEVELOPPÉES ET RAPPORT AUX CHANGEMENTS	Logiques d'application, de reproduction, changement difficile, lent et seulement structurel. Logique de sens commun et du parce que… (principe ontologique)	Logiques de construction, d'innovation, changement possible et fonctionnel. - Logique complexe et du afin de… (principe téléologique) .
RAPPORTS AUX « SAVOIRS »	Savoirs transmis Savoir « objet » à découvrir et à transmettre. Rationalisme informationnel	Savoirs produits et construits, Savoir « sujet » (connaissance) à construire (sujet – projet – objet). Prise en compte de l'existentiel.
RAPPORTS À LA MESURE	Contrôle et mesure « objective » des performances des savoirs restitués. Ex. Le contrôle des connaissances	Évaluation des compétences produites, des connaissances construites. Ex. Le chef d'œuvre du compagnon.
RAPPORT AU « RÉEL »	Hypothèse ontologique Sujet (vérité) objet : Le réel « décrit », Le réel « prescrit », Principe d'objectivité. (réalité objective et donnée)	Hypothèse téléologique Sujet – Projet – Objet : Le réel « perçu », Le réel « conçu », - Principe de la réalité inventée et « construite ».
PARADIGMES	Approche plutôt positiviste.	Approche plutôt constructiviste.

Figure 34 : Les caractéristiques des ingénieries de formation fermées et des ingénieries de formation ouvertes

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- entre des logiques d'acteurs parfois paradoxales de désir d'autonomie mais/et demande d'aide chez l'apprenant, de création de désordre par l'accompagnant mais/et de soutien psychoaffectif,
- dans des conditions relationnelles fondées sur la confiance,
- par acteurs en projets c'est-à-dire engagés dans la conception-construction-conduite auto réflexive de ses projets professionnel, personnel, existentiel pour l'apprenant et de son projet en re-conception /re-construction de ses formes d'accompagnement pour l'accompagnant,
- dans des postures de l'accompagnant suffisamment souples pour développer des stratégies en tension entre le bruit et le désordre qu'il va occasionner chez l'apprenant et le soutien psychoaffectif qui convient selon les cas. L'élaboration de ces stratégies nécessite sans doute un accompagnement des accompagnants,
- des formes d'accompagnement qui permettent à l'apprenant de créer du sens et de la responsabilité de soi dans sa formation (formes proposées et co-construites, souples, évolutives, adaptées). Nous soulignons encore l'importance de ce qui se joue au niveau de l'accompagnant : la conception qu'il a de sa place, de son rôle, des modèles en tension, … bref, d'une certaine conception logique de son intervention, d'une sensibilité dialectique et d'une vigilance éthique. L'accompagnement s'opère alors dans une certaine retenue et avec très peu d'énergie à donner. La dynamique est celle des projets de l'apprenant. Les tuteurs rencontrés témoignent quand même de la nécessité de maintenir des formes d'accompagnement imposées afin de rappeler les limites de la formation (calendrier, modes et critères de certification, niveau d'exigence, responsabilités professionnelles, etc.),
- dans de l'espace, du temps, de l'autonomie laissés à l'apprenant pour créer et se créer.

Nous constatons ainsi que les tiers modèles d'accompagnement présentent des états de régularité différents qui peuvent aller potentiellement de la dépendance permanente à l'autonomie. Nous n'avons pas trouvé, dans nos recherches empiriques, de dispositifs d'accompagnement qui créent de la dépendance permanente. Ce pourrait être le cas par exemple du tutorat professionnel dans la formation d'opérateurs sécurité. En revanche, dans nos terrains de recherches, il s'agit de métiers où les compétences relèvent de situations impliquant la prise en compte de l'humain pour des finalités différentes : management, travail social, accompagnement social, formation. Autrement dit, on trouve un minimum d'ouverture dans l'ingénierie de formation.
Nous avançons que l'accompagnement centré sur la personne (second modèle d'accompagnement) occupe une place majeure dans la formation professionnelle des métiers de l'humain. Nous en avons constaté l'importance dans le D.I et le D.U. Dans ces deux dispositifs, l'accompagnement des étudiants en centre de formation et à l'université s'appuie sur ce **que vivent** les étudiants. Les compétences et les valeurs nécessaires qu'ils construisent dans leur formation de « travailleurs de l'humain[441] » se travaillent par un recul accompagné sur ce qu'ils vivent eux-mêmes dans leur accompagnement. Ce travail de méta cognition sur l'accompagnement est susceptible de générer chez les étudiants des prises de conscience de ce que vivent, toutes proportions gardées, les usagers avec qui ils travaillent.

La Fonction Accompagnement agit chez l'apprenant, de façon progressive et itérative, les processus de conception de sa pratique (posture de praticien réflexif), le processus de méta

[441] Nous faisons référence aux métiers de la formation et aux métiers de l'accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

cognition (posture de concevoir l'action et de se concevoir dans l'action) et le processus d'auto réflexion conceptuelle (posture de se concevoir dans ses projets). Il s'agit de trois processus de prise de conscience (Piaget, 1974) récursifs et en interaction. Autrement dit, nous nous sommes rendu compte que les formes d'accompagnement proposées à tel ou tel apprenant ne sont pas les mêmes c'est-à-dire qu'elles ne sont pas vécues de la même façon selon la personne et selon le moment. C'est bien dans la relation de l'apprenant avec les autres de son environnement (celui qu'il se construit et auquel il donne sens) que se développe la Fonction Accompagnement.

La complexité de la Fonction Accompagnement réside dans cette récursivité dynamique entre un accompagnement vécu par l'apprenant, et producteur de changement chez lui, et les formes d'accompagnement auxquelles il donne sens.

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Quatrième point d'étape dans notre recherche
Jeux et enjeux de l'accompagnement en formation professionnelle

Dans la partie III, nous avons conçu un modèle d'accompagnement qui s'apparente à un tiers modèle issu de la dialogique entre deux modèles d'accompagnement. Nous avons voulu dans cette quatrième partie mettre ce tiers modèle théorique à l'épreuve de la recherche empirique que nous avons menée sur quatre dispositifs de formation professionnelle. Il convient maintenant de faire état des grands enseignements que nous tirons de cette confrontation. Sur le rôle de l'accompagnement dans le processus de professionnalisation, sur la pragmatique de l'accompagnement et sur les enjeux de l'accompagnement.

I - Le rôle de l'accompagnement dans le processus de professionnalisation

L'accompagnement en formation professionnelle nous oblige à prendre d'abord en considération le processus vécu de professionnalisation, celui-ci constituant indirectement l'objet de l'accompagnement.

Le processus de professionnalisation
Les recherches sur les quatre terrains nous apprennent que ce processus varie d'un sujet à un autre et varie aussi chez un même sujet avec le temps parce qu'il relève de la complexité de l'apprendre (Giordan, 2003) c'est-à-dire des dimensions singulières à prendre en compte : l'image que l'on a de soi, le rapport à l'apprendre, le cursus des études, l'ancienneté dans le monde du travail, le sentiment d'efficacité personnelle, la force des projets professionnel, personnel, existentiel, etc., autant de dimensions constitutives de la dynamique de changement dans des parcours singuliers. Dans l'apprendre, c'est la personne toute entière, dans sa globalité, qui est impliquée dans ses dimensions cognitives, affectives et conatives, dans son rapport aussi à son histoire et à son futur projeté, dans ses désirs. Par ailleurs, ce processus suppose l'existence d'un moment-événement important. Il s'agit de la prise en charge d'une mission, c'est-à-dire d'un engagement dans l'action professionnelle, d'une prise de responsabilité. Nous pensons ici à la dimension émotive forte qui agite l'apprenant. Les témoignages des apprenants soulignent d'abord cette dimension du vécu. Pour donner à cette expérience une valeur formative, il convient de développer, après l'action, un travail de problématisation, d'analyse, d'explicitation de l'action et d'autoriser une prise de conscience chez l'apprenant avec le tuteur ou avec d'autres. C'est aussi le moment de tisser des liens entre les savoirs d'action et les savoirs enseignés. Notons que les processus de professionnalisation des métiers de l'humain nous renvoient à deux dimensions spécifiques que nous percevons comme le fondement dialogique de la professionnalité : la technicité de l'intervention et le positionnement professionnel.

Si le processus de professionnalisation intègre le développement progressif du sentiment d'une certaine autonomie dans son métier, il s'accompagne souvent corrélativement d'un sentiment mitigé vis-à-vis de la formation théorique vécue comme trop scolaire, qui risque de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

produire de la démotivation, voire des abandons… et/mais qui oblige l'apprenant à réagir et à s'organiser autrement. Nous abordons ici la relation à l'environnement et partant la place complexe que prend l'accompagnement dans ce processus.

L'accompagnement

Notons en préambule que dans les quatre cas de notre analyse qualitative, l'accompagnement s'inscrit bien dans le champ de la Formation Professionnelle[442]. Il est spécifié par un cadre institutionnel et professionnel, des finalités clairement définies, des référentiels professionnels et cahier des charges qui formalisent la démarche, des formes d'accompagnement individuelles et collectives programmées, ……et compris comme tel par les acteurs. Par exemple, nous avons constaté que la relation au savoir (savoir à construire, savoir à agir, savoir à formaliser, savoir à évaluer, autonomie par rapport au savoir) constituait un fil rouge que l'on retrouve dans toutes les situations d'accompagnement.

Pour notre part, en tant que tuteur universitaire, nous rencontrons parfois des étudiants adultes de licence professionnelle dont les situations personnelles vécues nous placent dans des postures d'écoute et d'accompagnement à la limite du métier de formateur et de celui de travailleur social. De même, les principales difficultés rencontrées par les tuteurs d'entreprises que nous « formons » (D.E) concernent la « gestion » des difficultés personnelles des candidats.

Nous avons signalé les dérives pathologiques possibles dès lors que la relation devenait fusionnelle ou au contraire inexistante c'est-à-dire non conforme au cadre professionnel posé.

Il nous est possible maintenant de faire état de traits saillants de l'accompagnement communs aux quatre terrains. Notons qu'ils apparaissent avec des poids différents selon les cas et selon les moments du parcours. L'accompagnement est présent en tant que processus vécu :

- **dans la relation de l'apprenant à l'action professionnelle**, par exemple avant, pendant, après l'action pour rendre le travail formateur. Cet accompagnement se déroule surtout sur le terrain (D.E) mais aussi en centre de formation (D.I et D.U). Le tuteur professionnel est plutôt centré sur le métier, la construction de compétences, la norme à respecter (D.E) mais il est aussi celui qui guide, qui soutient, qui épaule. La responsabilité de l'accompagnement est largement partagée en site qualifiant autour de plusieurs professionnels (notion de fonction tutorale partagée) et de façon plus informelle par des personnes avec qui l'apprenant travaille (les bénéficiaires de sa mission par exemple ou ses pairs en formations)

- **dans le développement de l'autonomie** de l'apprenant, comme déclencheur ou comme inhibiteur. Cette autonomie se traduit par de la prise progressive de responsabilités dans des situations professionnelles soumises à l'incertitude du facteur humain comme le management, l'accompagnement social et la formation. (autonomie professionnelle). Elle se traduit aussi par de l'autonomie dans ***sa*** formation dès lors que le dispositif de formation et d'accompagnement le permet. Il s'accompagne alors par le développement d'une Fonction Accompagnement qui voit l'apprenant concevoir les formes d'accompagnement qui lui conviennent et attribuer un sens personnel aux formes d'accompagnement imposées.

- **dans le processus de socialisation professionnelle**, par la gestion des environnements formels d'accompagnement et la prise en compte de la place de

[442] Dans la partie I, nous avions rencontré la difficulté de spécifier l'accompagnement tant il présentait d'occurrences.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'informel dans la relation aux « autres » que ce soit sur le terrain ou ailleurs. A ce titre, l'accompagnement sur le terrain est différent au début du parcours et après l'engagement dans l'action professionnelle.

- **dans la relation de l'apprenant à soi**, dans la construction de savoirs professionnels, de savoir apprendre, de savoir décadrer-recadrer, de savoirs sur soi, bref dans l'accompagnement de la personne dans un processus de réappropriation de soi, un accompagnement qui laisse la personne s'actualiser, s'épanouir, être. L'accompagnement en centre de formation travaille essentiellement à l'émergence d'une prise de conscience chez l'étudiant et à la construction de sens (D.I et D.U) :
  - le sens de ce qu'il apprend (savoirs théoriques et savoirs d'action),
  - le sens de **sa** responsabilité et de son autonomie progressive dans le pilotage de **sa** formation (sens qui s'inscrit dans la compréhension du cadre constructiviste de la formation),
  - le sens de la place de **sa** formation dans **ses** projets (professionnel, personnel, existentiel),
  - le sens de son engagement dans ses projets (la conscience de son engagement se re-construisant),
  - le sens de soi en changement (la conscience du devenir identitaire).

  L'accompagnement est ainsi susceptible d'actionner, à certaines conditions qui spécifient ce que nous appelons des moments-événement pour l'apprenant, des méta processus qui autorisent chez l'apprenant une distanciation sur la genèse de soi dans ses projets. Dans ces moments d'accompagnement, une mise en tension avec un Hors soi projeté est susceptible de permettre un travail de trans-formations cognitives, affectives et conatives.
  Ces méta processus de distanciation et d'enracinement agis et vécus, potentialisent chez l'apprenant des processus de conception de soi, de construction de soi, de conduite de soi qui s'actualisent dans des constructions de sens. (cf. partie III)

L'apprenant devient l'auteur de son accompagnement : il conçoit des formes d'accompagnement individuelles et collectives qui répondent à ces besoins et à ses désirs **et** il donne un sens personnel aux formes qui lui sont proposées.
L'accompagnement à l'engagement dans l'action professionnelle (responsabilités vécues) et l'accompagnement à la construction de sens à partir de ce vécu contribuent au développement d'une autonomie dans ***sa*** formation et d'une autonomie professionnelle. Ils contribuent également à l'émergence d'une Fonction Accompagnement. Au delà de ces traits saillants, il convient de signaler les aspects qui font varier le tiers modèle d'accompagnement selon les terrains. Ils relèvent :

- des finalités de la formation professionnelles,
- des finalités de l'accompagnement et des valeurs qui président à leur conception,
- de la conception de la professionnalisation,
- de la conception de la place laissée à l'apprenant en entreprise (autonomie / autorité),
- des conceptions du rapport au temps,
- de la conception de sa posture par l'accompagnant.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II - La pragmatique de l'accompagnement

La Pragmatique de l'accompagnement s'adosse ici au développement de plusieurs natures de complexité que nous distinguons en allant de l'individuel au collectif. Il s'agit d'abord de la complexité du vécu des acteurs dans leurs projets respectifs d'apprenant et d'accompagnant. Cette complexité des sujets relève des reliances intra personnelles vécues d'ordre cognitif, affectif, émotionnel, conatif. La réflexion sur la pragmatique de l'accompagnement intègre donc cette nature de complexité qui concerne l'en-dedans phénoménologique du sujet apprenant et du sujet accompagnant.
Nous avons ensuite conçu la complexité de la relation interpersonnelle d'accompagnement. Celle-ci relève des phénomènes relationnels entre humains dans des environnements toujours contingents. La relation aux autres -verbale et non verbale- agit de façon complexe sur les sujets en relation. A ce niveau, l'accompagnement proposé articule deux dimensions pragmatiques. D'une part une dimension d'ordre psycho cognitive par l'intention de l'accompagnant d'agir sur le processus d'autopoièse chez l'apprenant. Il met en œuvre des procédés de décadrage–recadrage, de recul réflexif sur le déroulement de l'action professionnelle vécue par l'apprenant et de modélisation des situations professionnelles vécues (les écrits professionnels). D'autre part, une dimension psycho affective par son souci constant du vécu de la personne. Il assure une présence (être là) et développe des attitudes d'écoute, de soutien, d'encouragement, de bienveillance, etc. tout en restant vigilant à maintenir une posture éthique.
Nous avons enfin montré la complexité de la reliance de ces deux natures de complexité que nous avons désignée comme étant la Fonction Accompagnement. Le développement d'une Fonction Accompagnement complexe, vivante, dynamisée obéit à certaines dimensions que nous avons repérées dans notre recherche empirique et que nous posons comme des leviers à agir. Nous ne savons pas comment ils interagissent, ni s'ils sont tous actualisés. Il s'agit davantage de créer des conditions d'émergence que de diriger des processus. Nous avançons qu'ils sont vécus singulièrement par les acteurs dans les contextes différents en évolution. Il s'agit :

- de dispositifs d'accompagnement suffisamment ouverts, complexes, évolutifs, auto-organisés,
- de valeurs de l'accompagnement conscientes, affichées, négociées, dialoguées,
- de finalités explicitées, reliées, travaillées, discutées,
- de l'action professionnelle (la mission) conçue et finalisée par **les projets** de l'apprenant,
- de l'action d'accompagnement conçue et finalisée par **les projets** de l'accompagnant,
- des acteurs-concepteurs de l'accompagnement engagés, accompagnés, nombreux, différents, changeants (cf. la notion de fonction tutotale partagée, de site qualifiant),
- de temporalités multiples, souples, singulières, négociables,
- de formes d'accompagnement évolutives,
- de l'apprenant progressivement pilote de ***sa*** formation,
- d'une place reconnue à l'accompagnement informel,
- d'instances de régulation des relations (méta communication)

En fait le développement de la Fonction Accompagnement correspond à une autonomisation progressive de l'apprenant, une émancipation du tutorat prescrit, une appropriation personnelle des formes d'accompagnement proposées, c'est-à-dire grâce à ce travail de prise de conscience ou d'élucidation de soi…Jusqu'à en oublier le tuteur, puisqu'il est devenu un collègue, en tout cas il n'est plus celui qui s'inscrivait dans une relation asymétrique (Fabre, 1994). Il fait maintenant partie de son environnement (son propre monde au sens de Lerbet,

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1993). L'apprenant ne le considère plus comme son tuteur même s'il ne le considère pas encore comme un collègue comme les autres. C'est ce qui peut expliquer que si on les interroge sur le processus de professionnalisation vécu, ils pensent métier, stage, tuteur professionnel, collègues, mise en situation. Par rapport à eux ; ils pensent expérience. Le monde professionnel sert de référent y compris pour évaluer les savoirs théoriques.

III - Les enjeux de l'accompagnement

L'analyse qualitative des données recueillies montre que le développement de la Fonction Accompagnement est susceptible de produire des effets positifs pour l'apprenant, mais également pour l'accompagnant, pour l'entreprise et pour le centre de formation.

Pour l'apprenant

L'accompagnement dans la formation professionnelle, dès lors qu'il est conçu comme une Fonction émergente puis se développant, est susceptible de favoriser des transformations aux niveaux cognitif, affectif, conatif, identitaire **mêlées chez l'apprenant.**

Nous pensons d'abord à la production de savoirs professionnels, à l'énaction de compétences en situations, à la construction d'une identité professionnelle, au développement d'une autonomie professionnelle. Nous pensons aussi à la production de savoir-apprendre et au développement d'une autonomie dans l'auto organisation de ses apprentissages, de ses environnements et de son accompagnement. Nous pensons enfin à l'élaboration de formes de soi, de connaissances sur soi, de construction de sens sur soi dans ses projets, etc.

A ces différents titres, l'accompagnement ouvre pour l'apprenant la possibilité de vivre une formation professionnelle qui intègre les différentes dimensions anthropologiques de ses projets. L'accompagnement contribue ainsi à mieux se connaître, à mieux comprendre autrui et les situations professionnelles, à mieux fonder conceptuellement ses actions, à légitimer théoriquement ses conceptions stratégiques d'actions dans des contextes singuliers, à mieux comprendre les situations fortement déterminées pour y intervenir, à mieux entrer en relation avec l'environnement pour y développer des couplages structurels.

Pour l'ingénierie de formation professionnelle, le développement de l'accompagnement, tel que nous l'avons présenté, peut apporter des évolutions. Il interroge notamment les finalités de la formation professionnelle, ses conceptions et ses pratiques. Il induit :

- de nouveaux rapports à la finalité de la formation qui est davantage finalisée par des productions de compétences que par de l'appropriation de savoirs,
- de nouveaux rapports aux projets (ceux de l'institution, de l'apprenant et de l'accompagnant),
- de nouveaux rapports aux modes de transmission et aux modes d'intervention pédagogique (autorité, autonomie, …),
- de nouveaux rapports aux espaces-temporalités,
- de nouveaux rapports aux différents savoirs (savoirs d'action, savoirs procéduraux, méthodologiques, théoriques),
- de nouveaux rapports entre les apprenants,
- de nouveaux rapports à l'évaluation des compétences et à la certification,
- de nouveaux rapports aux relations de l'apprenant aux professionnels de la formation.

IV - L'évolution de nos conceptions par la recherche empirique

Nous faisons le constat que les formes et les postures d'accompagnement sont liées aux conceptions que les accompagnants en ont : par exemple pour certains le tuteur est celui qui

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dirige, qui montre, qui transmet le métier, qui évalue. Pour d'autres, il est celui qui aide l'apprenant à comprendre, à créer du sens sur…, à apprendre dans l'action à s'autoévaluer.
Certains tuteurs de terrain ou de centre de formation sont capables d'évoluer dans leurs pratiques d'accompagnement selon les besoins repérés de l'apprenant.
Nous avons compris que la relation tutorale duale évolue vers une fonction tutorale partagée. Il ne s'agit pas d'une fonction partagée explicitement - ce qui supposerait une négociation, une distribution explicitée des rôles respectifs- mais une fonction diluée et informelle **tant qu'elle n'est pas conscientisée clairement chez l'apprenant.** C'est le rôle des formes d'accompagnement proposées et/ou des moments de prise de conscience (conception), sur les processus de professionnalisation entre autres qui y contribuent.

Dès lors, la complexité que l'on posait dans la relation inter personnelle entre un apprenant et un accompagnant se pose maintenant entre un apprenant et des accompagnants formels et informels. Nous avançons que l'apprenant devient le sujet central d'une organisation accompagnante complexe, qui se co-construit dans des temporalités multiples, dans des lieux différents (entreprise et centre de formation), avec des acteurs en interactions.
Nous constatons, au début du parcours, une période de flou vécue comme telle par les apprenants, c'est une période où ceux-ci n'assument pas ce rôle intégrateur des éléments d'accompagnement qui leur sont proposés. Il faudra des éléments déclencheurs (comme dans un schéma narratif) qui vont permettre à l'apprenant de s'engager dans cette fonction. C'est notamment le rôle de l'engagement dans l'action professionnelle. A partir d'un certain moment dans son parcours, l'apprenant conçoit, construit, conduit et évalue l'accompagnement seul et avec d'autres
On s'aperçoit aussi que les acteurs officiellement responsables de l'accompagnement ou désignés comme tels ont leur place. Ces référents (tuteurs, coach, mentor, parrain, accompagnant,...), qu'on appellera institutionnels en distinction des accompagnants occasionnels ou informels, adoptent des postures réfléchies en terme de responsabilité, d'éthique, de retenue, d'engagement et de doute.

Bilan sur les formes d'accompagnement

Nous retenons l'imbrication complexe de formes d'accompagnement : D'abord des formes programmatiques d'accompagnement conçues dans le dispositif d'ingénierie. Ensuite des formes d'accompagnement conçues et reconçues individuellement et collectivement chemin faisant par les accompagnants pour s'adapter à l'apprenant.
Ces formes d'accompagnement proposées sont vécues toujours singulièrement par l'apprenant dans le sens où il leur confère **un sens personnel.**
Par ailleurs (autres moments, autres lieux) les apprenants conçoivent des formes d'accompagnement individuelles et collectives qui leur conviennent : ils auto organisent leur accompagnement. Enfin, certaines relations informelles prennent sens pour eux comme des formes d'accompagnement :relation avec les autres professionnels dans le cadre du stage, le regard des usagers sur eux.

On pouvait penser que les formes d'accompagnement correspondant au premier modèle (plus centrées sur le métier) relevaient essentiellement du tutorat d'entreprise et que celles correspondant au second modèle (plus centrées sur la personne) relevaient plutôt du tutorat en centre de formation-école-université. Il n'en est rien. La réalité perçue des situations vécues semble beaucoup plus complexe.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Quand nous interrogeons les apprenants sur le processus de professionnalisation, l'accompagnement n'apparait pas. Ce qui apparait d'emblée c'est leur rencontre avec le terrain professionnel, (le management de la mini équipe de conducteurs (D.E), les premières interventions sociales (D.I), l'animation d'un groupe en autonomie (D.U2) ou la rencontre des usagers (D.U1)), le ressenti dans l'action (peur, hésitation, puis confiance en soi), l'apprentissage par essai / erreur, le tissage de liens entre théorie et pratique qui se fait petit à petit, le regard des autres sur eux, le sentiment d'efficacité personnelle.
Si nous les interrogeons plus précisément sur l'accompagnement, ce sont les acteurs de terrains qui sont évoqués en premier (tuteurs, collègues, usagers) puis les pairs en formations et enfin l'équipe pédagogique. Nous interprétons cela comme un signe de la qualité de l'accompagnement qui est finalisé par l'autonomie de l'apprenant. Cela témoigne aussi d'une qualité réelle de construction de soi en tant que professionnel.

Emergence de la Fonction Accompagnement

Les relations interpersonnelles ordinaires proposées au démarrage de la formation sont vécues progressivement par l'apprenant, et à certaines conditions, comme des relations d'accompagnement dès lors qu'elles participent à la construction de compétences métier, par des processus transmissif et évaluatif, et au développement de la personne par des processus de construction de sens. Ces relations d'accompagnement de plus en plus nombreuses et complexes, conçues comme des interactions non réductibles à celles proposées (actualisées ou potentiellement en émergence, formelles et informelles) génèrent un système singulier d'accompagnement autour de chaque apprenant qui autorise l'émergence d'une Fonction Accompagnement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Partie conclusive :
De la Fonction Accompagnement vers une éthique de la formation

I - Le vécu de la recherche : le chemin se construit en marchant

Tout au long de ce travail, notre démarche de praticien-chercheur a été gouvernée par un modèle inférentiel qui se construit en marchant à partir des indices recueillis, analogue d'ailleurs à l'accompagnement tel que nous le concevons et dont l'action obéit également à un modèle inférentiel. Cette méthode compréhensive (Pourtois J.-P. ; Desmet H., 2002) amène le chercheur à inventer des stratégies (Morin, 1986) de recherche pour agir dans la complexité des terrains que nous pensions connaître. Nous avons vécu des moments inconfortables de doute suite aux premiers résultats présentés à la communauté des chercheurs. Nous avons dû ainsi revisiter nos terrains et évoluer dans le choix de nos cadres de références théoriques. Nous savons maintenant que nos analyses des données empiriques étaient fortement influencées par nos référents expérientiels. Nous soulignons ainsi le temps du détour nécessaire pour parvenir à la posture du chercheur capable de **distinguer** ses savoirs expérientiels de ses savoirs issus de la recherche empirique pour pouvoir ensuite les **relier** dans la construction de sens. Le cheminement du praticien vers le chercheur correspond à ce décadrage-recadrage (Watzlawick ; Weakland ; Fisch, 1975) sur ses savoirs et à la modélisation de son expérience de praticien de l'accompagnement.

Nous avons connu des moments de forte dissonance entre nos premiers résultats et les recueils de données ultérieurs. Ils nous ont obligé à opérer une rupture épistémologique (Bachelard, 1993) en abandonnant la conception de l'accompagnement vu comme une relation duale accompagnant / accompagné, pour orienter les recherches vers une modélisation systémique de l'accompagnement et du sujet accompagné. Dans la première phase de la recherche, nous étions fortement imprégné des discours et des recherches sur l'accompagnement en général sans pouvoir en être satisfait : ils restaient surtout centrés sur l'accompagnant et ne répondaient pas à nos interrogations concernant le vécu des apprenants. Nos investigations étaient inconsciemment orientées vers une conception de la qualité de l'accompagnement correspondant aux qualités (naturelles ou construites) de l'accompagnant. Raccourci un peu brutal qui symbolise la rupture vécue lorsqu'il s'est agi de complexifier le regard. Nous avons alors changé de stratégies (Morin, 1986) de recherche et tenté d'avoir accès au vécu phénoménologique des apprenants en menant des entretiens non pas directement sur l'accompagnement vécu mais sur leur formation professionnelle et plus précisément sur le processus de professionnalisation. De cette façon nous prenions un biais pour atteindre notre objet de recherche. Nous nous sommes aussi intéressé aux conceptions des formes d'accompagnement qui leur étaient proposées.

Cette deuxième phase dans la recherche a amplifié l'interaction des trois processus méthodologiques que nous activons dans la recherche: **conceptualiser** au sens de s'approprier les données théoriques, empiriques et conceptuelles mobilisées, **modéliser** au sens de construire des modèles pour comprendre en récursivité, **comprendre** au sens de prendre en compte les données qualitatives recueillies. Ces trois processus conviennent particulièrement

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

au praticien-chercheur qui doit opérer un travail de construction de connaissances sur soi corrélativement à un travail de construction de connaissances sur le monde. Dans cette nouvelle dynamique de recherche, nous avons pu concevoir une Fonction Accompagnement, agie par le principe de récursion organisationnelle, émergente dans certaines conditions relationnelles et d'organisation matérielle. Dans une troisième phase nous avons revisité les recueils de données c'est-à-dire ré-écouté les entretiens, relu les transcriptions, relu notre journal de bord, nous avons restitué aux apprenants le sens de notre recherche pour mettre la Fonction Accompagnement à l'épreuve des terrains.

Ce cheminement de la recherche correspond aussi au parcours de transformation du praticien-chercheur. Cette posture plurielle met en tension dialogique une approche pragmatique du terrain, c'est-à-dire un regard particulier que nous posons sur les personnes rencontrées et sur leurs environnements professionnels. La subjectivité, refusée dans les approches positivistes, est ici une richesse précieuse pour le chercheur à condition qu'il sache en prendre conscience et la distinguer pour mieux l'intégrer dans ses interprétations. À ce titre, nos expériences ont été revisitées et retravaillées. Nos rapports aux cadres épistémologique, théorique, éthique, c'est-à-dire nos conceptions ont changé. Par exemple. notre façon de travailler avec les étudiants intègre davantage la complexité par le fait de prendre son temps pour décadrer-recadrer les situations, problématiser, modéliser, convoquer les référents théoriques avant de se lancer dans l'explication et la recherche de solutions à des problèmes qui ne sont souvent même pas identifiés. Nous comprenons aujourd'hui un peu mieux ce qui se joue dans ces moments d'accompagnement, notamment dans la singularité du vécu de chaque étudiant et la complexité des liens qu'il peut tisser dans ces moments-là.

II - La dynamique de la thèse : des continuités-ruptures

Notre parcours de recherche articule des phases différentes jalonnées de moments-événement. Dans un premier temps, nous avons confronté nos conceptions expérientielles aux travaux de chercheurs sur l'accompagnement en général, ce qui nous a permis de constater que l'objet accompagnement occupait une place de plus en plus importante depuis une trentaine d'années dans une société en mutation où le sujet-adulte (Boutinet, 2005) se retrouve souvent en demeure de diriger sa propre vie et de se mettre en projet. L'accompagnement est conçu comme une relation inter personnelle que les données que nous avons recueillies tentent de modéliser et souvent d'expliquer ou de définir.
Nous retenons plusieurs constats de cette première approche de l'accompagnement : d'abord l'importance du fait social et des enjeux individuels et sociétaux liés. Ensuite une grande diversité de formes qui montrent chaque fois des postures d'accompagnement complexes et souvent paradoxales. D'un point de vue pragmatique nous retrouvons malgré tout des points fixes communs à chaque situation : des cadres d'action, des acteurs, des finalités, des processus, des conceptions, des projets individuels et collectifs, des compétences.
Rappelons que dans cette conception de l'accompagnement, l'objet de recherche est défini par les problématiques liées à l'accompagnant (ce qu'il fait, ce qu'il dit, ses postures, ses aptitudes ou compétences, les limites qu'il rencontre à l'exercice de sa mission, etc.). Bien évidemment, cette approche constate, plutôt que comprend, les effets positifs de cette relation pour l'accompagné.
Dans un deuxième temps nous avons restreint notre champ de recherche à l'accompagnement en formation professionnelle. Cette partie nous a permis de fonder nos conceptions constructivistes de l'apprendre, des notions de compétence et de professionnalisation. Nous

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avons jugé indispensable de proposer deux modèles de formation professionnelle, un modèle plutôt transmissif et behavioriste, et un modèle constructiviste. Nous pensons en effet que l'accompagnement développé en formation professionnelle est étroitement lié aux conceptions affichées du sujet en formation et des finalités de l'accompagnement. Grâce au croisement de nos recherches empiriques étalées sur trois ans, de notre référent expérientiel et de nos recherches théoriques nous avons pu spécifier l'accompagnement en formation professionnelle en construisant deux modèles : un modèle d'accompagnement finalisé par le métier à transmettre et un modèle finalisé par la construction de sens chez l'apprenant dans une visée autonomisante. Le premier modèle s'inscrit dans une conception traditionnelle de l'accompagnement en entreprise où l'accompagnement est d'abord conçu comme une relation asymétrique. Dans le second modèle, l'accompagnement s'inscrivait au début dans une relation basée sur le principe du « co- » (co-construction, co-évaluation, co-élucidation, coopération, collaboration, etc.). La qualité de cette relation (fondées sur des valeurs éthiques et adossée à une certaine conception du sujet se formant) permet dans certaines conditions organisationnelles l'émergence d'une Fonction Accompagnement par laquelle l'apprenant gagne en autonomie dans l'organisation de son accompagnement. La Fonction Accompagnement ne se réduit pas au dispositif d'accompagnement programmé. Elle émerge de la reliance de deux natures de complexité : la complexité des formes conçues-agies-vécues par l'accompagnant et la complexité des formes conçues–agies-vécues par l'apprenant. Cette fonction accompagnement potentielle est actualisée dans la relation d'accompagnement et agit de façon récursive sur les acteurs de la relation.
Dans ce second modèle d'accompagnement, l'accompagnant reste présent, mais il n'est pas le seul, pour favoriser chez l'apprenant un travail de prise de conscience et de construction de sens sur les savoirs qu'il construit, sur ses processus de trans-formation professionnelle, personnelle, existentielle.

III - Les résultats de la recherche : modestes et ambitieux

Les résultats de la recherche sont modestes dans la mesure où ils contribuent à consolider la primauté de la place de l'homme comme sujet de l'accompagnement humain tout au long de sa vie (Pineau, 1998, 2007), dès lors que nous partageons une certaine conception de l'homme comme sujet-auteur-acteur de sa vie, responsable, autonome. Mais aussi un homme fragile, faillible qui a besoin des autres hommes pour grandir et vivre ses projets (Boutinet, 2007). L'accompagnement participe de ce projet **d'être là** auprès de ceux qui en ont besoin pour avancer dans leur devenir. C'est un travail de prise de conscience de soi à accompagner (lieu d'écoute) même dans des lieux de production de biens et de services comme les entreprises. En cela notre recherche confirme la nécessité, parfois impérieuse, d'un accompagnement en formation professionnelle, notamment dans des dispositifs de formation constructivistes qui risqueraient sans cela de devenir élitaires. La conception de l'accompagnement confirme la primauté du vécu phénoménologique dans les processus agis.

Les résultats de notre recherche sont ambitieux parce que nous proposons une approche de l'accompagnement en formation professionnelle nouvelle en tant qu'elle ne s'arrête pas à expliquer ce que fait ou dit l'accompagnant. Elle ne vise pas non plus à définir l'accompagnement aujourd'hui en le situant parmi telle ou telle pratique, ni à savoir si telle ou telle activité correspond ou non à de l'accompagnement. **Par nos travaux nous avons cherché à comprendre la place qu'occupe l'accompagnement chez l'apprenant dans son processus de professionnalisation.** Nous avons pu modéliser la reliance de

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'accompagnement formel et informel vécu par l'apprenant. Nous avançons le principe d'une Fonction Accompagnement pensée comme un système relationnel complexe qui s'appuie sur les principes de reliance, de dialogique et de récursion organisationnelle. Cette Fonction Accompagnement contribue au principe d'auto organisation (Morin, 1980) de son accompagnement par l'apprenant, dès lors que les formes d'accompagnement qui lui sont proposées résultent d'un travail de conception-construction de ce qu'il convient de faire au bénéfice de l'apprenant. Cette dimension éthique de l'accompagnement relève des principes de responsabilité, d'engagement, de retenue et de doute chez l'accompagnant. Cette conception paradoxale de l'accompagnement, finalisée par l'autonomie du sujet-apprenant, vise chez l'apprenant à contribuer à un travail de prise de conscience sur soi **se** construisant et sur soi **se** conduisant. L'émergence et le développement d'une Fonction Accompagnement autorise le développement de l'autonomie nécessaire aux processus d'auto direction de ses apprentissages (ce que nous appelons ***sa*** formation), d'auto direction de ses environnements et d'auto direction de son accompagnement. Nous avons montré en quoi l'accompagnant pouvait créer le désordre (Dupuy,1982), pensé comme une perturbation, une dissonance, nécessaire à l'autopoïèse (Varela, 1989) de l'apprenant. Cette dimension constructiviste de l'accompagnement n'exclut pas, au contraire, la dimension psychoaffective de réassurance et de confiance (Bandura, 2002).
Nous avons montré enfin, que ce modèle d'accompagnement en formation professionnelle s'inscrivait dans une dialogique avec le tutorat professionnel académique centré sur le métier à transmettre, c'est-à-dire un accompagnement qui, dans ses formes radicales, privilégie la norme à faire respecter et le référentiel de compétences comme programme. Entre ces deux modèles d'accompagnement se construit, en situation, un tiers modèle complexe d'accompagnement.

Nous pensons que notre recherche offre par ailleurs quelques avancées pour les Sciences de l'Education concernant l'accompagnement en formation. À ce titre, nous proposons ici une modélisation de l'accompagnement dans les différentes dimensions qui traversent la thèse et que nous pensons transférables à la formation des adultes dans des dispositifs plus ou moins en lien avec l'autoformation. Nous ne développerons pas ces dimensions que le lecteur aura croisées tout au long de la thèse. Nous reprenons seulement quelques mots- clés pour situer le champ conceptuel à investiguer dans chaque dimensions aux fins de développer un accompagnement qualitatif au service du sujet. Nous pensons à :

1. La dimension herméneutique: le sens de l'accompagnement humain, le sens de ***sa*** formation, le sens de ses projets professionnel, personnel, existentiels, le sens des savoirs appris, le sens de soi dans son devenir
2. La dimension axiologique: le souci de l'autre, le souci de soi et le travail du co-
3. La dimension épistémologique, pas toujours convoquée
4. la dimension paradigmatique: le recours à la pensée complexe
5. la dimension théorique : la théorie du sujet autonome, projectif, concevant et se concevant, se construisant, se conduisant,
6. la dimension pragmatique: on ne se pose plus la question de savoir ce que fait l'accompagnant mais ce qu'il **est** dans la relation, comment il **est** selon ce qu'il perçoit et conçoit de l'autre et de la situation. concevoir, modeliser, comprendre pour agir et etre en conscience. Un accompagnement finalisé, conçu et reconçu chemin faisant plutôt que pré-programmé (l'art de se laisser déporter avec l'autre
7. la dimension éthique: engagement, responsabilité, confiance, doute, retenue, conscience professionnelle
8. la dimension téléologique : les projets individuels et collectifs, professionnel, personnel, existentiel, identitaire enchevêtrés

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

9. la dimension logique : paradoxe, dialogique, récursivité, reliance, l'approche systémique.

Nos recherches montrent également que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement de qualité c'est-à-dire suffisamment souple (complexe, vivant, évolutif, auto-organisé) pour permettre le développement d'une Fonction Accompagnement est susceptible de faciliter des émergences chez l'apprenant aux niveaux cognitif, affectif, conatif, identitaire.
Il autorise par exemple des changements dans les rapports aux différents savoirs, dans les relations de l'apprenant aux professionnels de la formation, dans la conception de la formation professionnelle, notamment dans la pédagogie de l'alternance, une autonomisation féconde chez les accompagnants dans la conception de leur rôle (posture et stratégie[443]) qui inclut distance, retenue, responsabilité, doute, respect, humanité, des émergences dans la conception des dispositifs de formation professionnelle, dans le rapport au savoir et à la compétence, dans le rapport des apprenants aux formateurs

La modélisation théorisante de l'émergence et du développement d'une Fonction Accompagnement co-produite entre autonomie (reliance intra personnelle) et hétéronomie (reliance interpersonnelle) relève de trois dimensions que nous allons présenter séparément pour ensuite montrer qu'elles se rejoignent dans une conception qualitative de la Fonction Accompagnement. L'ordre de présentation n'a pas de signification particulière.

1 - La pragmatique de la Fonction Accompagnement en Formation Professionnelle

Nous distinguons trois clés pour activer la Fonction Accompagnement. Elles concernent les principes d'action, la prise en compte de l'environnement et les stratégies d'accompagnement.
Dans ses principes d'action, la Fonction Accompagnement est finalisée par un modèle constructiviste et socioconstructiviste de la formation (favoriser l'auto direction de ses apprentissages), par un tiers-modèle de l'accompagnement qui s'appuie sur une théorie du sujet responsable, autonome, projectif (favoriser l'auto direction des formes d'accompagnement) et sur la construction de sens par l'apprenant (favoriser l'autonomisation du sujet dans la conception-construction-conduite de ses projets).
Elle prend en compte les environnements (degré d'ouverture du dispositif de formation, les formes d'accompagnement proposées), les jeux et enjeux humains et professionnels, les cadres organisationnels en entreprise, les phénomènes locaux, les émergences et les temporalités vécues (respect des rythmes individuels).
Elle autorise des stratégies d'accompagnement qui favorisent l'autonomisation et la responsabilisation de l'apprenant dans la conception, la construction et conduite de ***sa*** formation professionnelle (auto direction des apprentissages) et de ses projets professionnel, personnel, existentiel (auto organisation de soi). Ces stratégies d'accompagnement agissent essentiellement des processus de conceptualisation, de modélisation, de compréhension et de relation d'aide (Rogers, 1967).

[443] Stratégie cf. Morin (1986) « alors que l'ignorance de l'incertitude conduit à l'erreur, la connaissance de l'incertitude conduit au doute, mais aussi à la stratégie »

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - L'épistémique de la Fonction Accompagnement en formation professionnelle

L'épistémique de la Fonction Accompagnement interroge les savoirs mis en jeux. Il s'agit d'identifier, *a minima*, les savoirs requis ou mobilisés et les savoirs produits par les acteurs dans la Fonction Accompagnement. La question des compétences des accompagnants et de la formation des accompagnants a été l'objet d'un débat dans la partie I. L'accompagnement est-il un art ou un métier ? Parle-ton d'aptitudes naturelles, de qualités humaines indispensables, de savoir-être, de savoir-quoi-faire, quoi-dire, etc. qui s'apprendraient en dehors des situations d'accompagnement ? Peut-on enseigner ces savoirs ? Sur toutes ces questions, nous pensons que les clés pour produire et actionner les savoirs d'accompagnement dépendent de la mise en place de cadres souples autorisant l'émergence de formes d'accompagnement. Une formation-accompagnement des accompagnants est sans doute indispensable. Nous y reviendrons plus loin. Une Fonction accompagnement partagée, évolutive, co-conçue, co-conduite, organisée et organisante, conçue pour que l'apprenant y prenne une place de plus en plus grande, désigne pour nous les principes épistémiques reliés et **producteurs de stratégies situées**, dès lors qu'ils sont rendus intelligibles chez l'accompagnant et chez l'apprenant.

3 - L'éthique de la Fonction accompagnement en Formation Professionnelle.

L'éthique de la Fonction Accompagnement désigne les fondements axiologiques qui président à un accompagnement humain en formation professionnelle. Ils s'adossent à la philosophie existentialiste et à la psychologie existentielle et humaniste qui s'en inspire. La théorie du sujet que nous avons posée dès l'introduction de notre thèse éclaire la mise en œuvre éthique de la Fonction Accompagnement. Celle-ci définit une conception humaniste de l'accompagnement, respectueuse de l'homme en formation. Ce sont là des valeurs essentielles dans le contexte actuel du risque de dé-considération de l'humain en formation. (pensons que pour comprendre la vie on parle de programme génétique comme on parle de programme informatique).
Les principes d'une éthique de la fonction accompagnement valorisent chez l'accompagnant une conscience des finalités et du rôle qu'il joue dans la relation d'accompagnement (ce que certains auteurs appellent la posture). Ils se traduisent par un travail permanent de discernement et de conception des formes d'accompagnement qui conviennent, c'est-à-dire adéquates pour l'autre dans le respect des finalités co-élucidées.
Dans une visée autonomisante de l'accompagnement, l'éthique de l'accompagnement participe alors d'un principe de responsabilité, l'accompagnant étant responsable de la responsabilité de l'autre. Ce sont aussi des principes paradoxaux d'engagement et de retenue, de doute et d'intelligibilité.

Les trois dimensions sont reliées tout au long du parcours d'accompagnement et incarnées chez l'accompagnant et chez l'apprenant dès lors que les deux s'inscrivent dans une même logique de coopération. Les leviers repérés pour comprendre et pour agir un accompagnement de qualité en formation professionnelle se situent autour

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Entre la Pragmatique et l'Ethique se joue la vigilance éthique de l'accompagnement. c'est agir en conscience des fins et des valeurs, co-conduire, agir l'accompagnement de façon convenable (pas d'injonction à l'autonomie ni de formatage), agir ses valeurs.
Entre l'Ethique et l'Epistémique se jouent le savoir et le pouvoir co-concevoir, la co-construction des savoirs actionnés et la production de l'intelligibilité de l'accompagnement.
Entre l'Epistémique et la Pragmatique se jouent la re-conception, la re-construction et la conduite de l'accompagnement. Là se joue finalement le processus Réussir- Comprendre (Piaget, 1974)

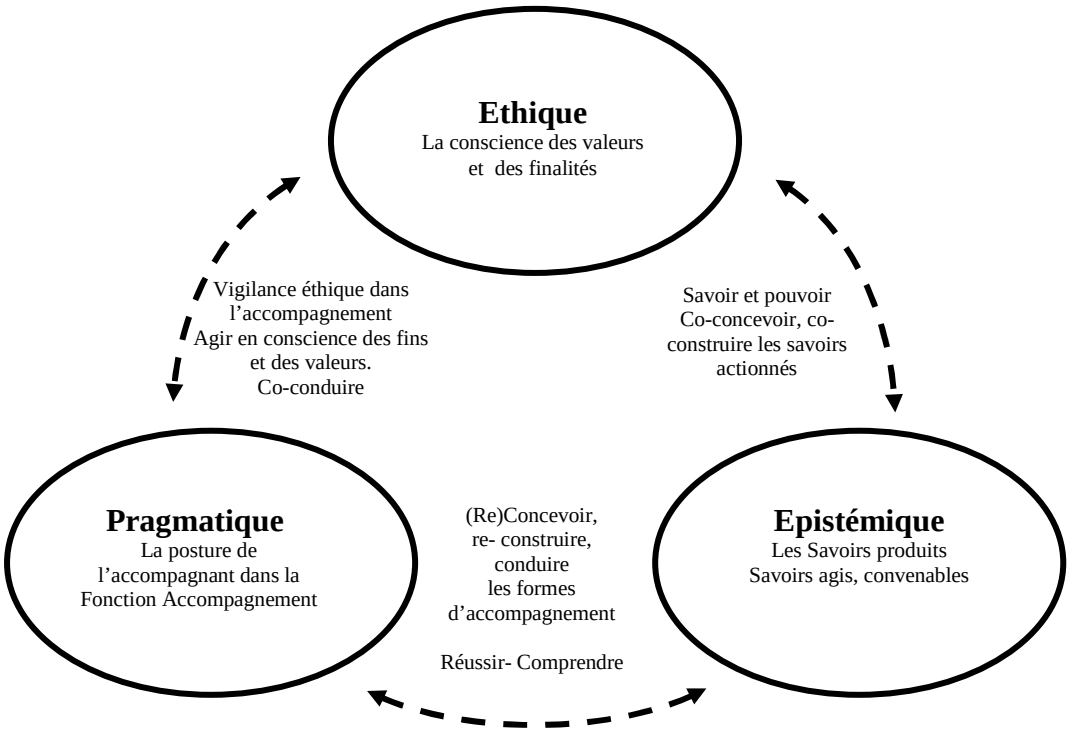


Figure 35 : Reliance entre pragmatique, épistémique et éthique de l'accompagnement.

IV - Les détours du chemin : recul sur la qualité de l'accompagnement en formation professionnelle

Notre recherche nous a montré que les dispositifs de formation et d'accompagnement peuvent parfois être compliqués[444], dès lors qu'ils relèvent du premier modèle de formation et d'accompagnement. Ils se spécifient par des indices comme un grand nombre de processeurs,

[444] Voir la partie introductive de la thèse

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

du contrôle, le dictat des référentiels, de la rigidité dans la répartition des missions des différents acteurs, une organisation verrouillée qui n'évolue pas ou peu, une forte planification, une gestion du temps imposée, etc.). Nous pensons qu'il est possible de gagner en qualité de formation et d'accompagnement en « complexifiant les dispositifs » et non pas en les compliquant. Il s'agit de redonner aux acteurs la possibilité de s'adapter aux situations vivantes qu'ils vont rencontrer et qui sont imprédictibles, de diminuer les processeurs, d'intégrer la notion de variété, de changement, de souplesse. Par exemple nous avons rencontré dans le D.I et les D.U des formes de variété dans l'accompagnement : plusieurs tuteurs pour un seul apprenant, ou une fonction tutorale partagée, un tuteur pour plusieurs apprenants, la possibilité de changer de tuteur, des accompagnements collectifs auto organisés par les apprenants, un accompagnement personnel et collectif des tuteurs, un cadre (dispositif, organisation) de formation qui permet (ou qui n'empêche pas) à l'apprenant d'évoluer vers de l'autonomie dans sa formation et dans son accompagnement, …et toujours faire et se faire confiance.

Nos recherches ont bien sûr aussi généré des questionnements qui nous apparaissent comme autant de pistes de recherche à suivre. Nous nous situons d'ailleurs toujours dans le paradigme compréhensif avec le « comment ? » :
- comment le développement de l'accompagnement en formation professionnelle peut-il contribuer à faire évoluer les pratiques d'enseignement et de formation ?
- comment ces recherches sur l'accompagnement travaillent-elles le champ de la formation professionnelle et le métier de formateur ?
- comment le développement d'une fonction accompagnement sur le lieu de travail (site qualifiant, entreprise, institutions), permet-il des avancées qualitatives significatives sur la conception des modes opératoires et sur les conditions de travail vécues ?
- comment le développement de l'accompagnement en formation professionnelle se poursuit-il *post* diplôme, c'est-à-dire dans la formation continuée des professionnels (à coté de l'analyse de pratique, de la supervision, du coaching,…) ?
- comment concevoir une formation à l'accompagnement ? Comment peut-on se former à l'accompagnement au regard d'une part des conceptions anthropologiques qui relèvent *d'une manière d'être à l'autre*, de qualités et d'aptitudes personnelles, et d'autre part des conceptions fonctionnelles et professionnelles qui relèvent d'une formation professionnelle ?

Ce sont là autant de questions qui nous travaillent et qui ouvrent sur des recherches potentielles à actualiser.

V - Poursuivre notre cheminement : l'ouverture de la thèse sur des recherches ultérieures

Nous avons relié formation et accompagnement, il faut maintenant intégrer la dimension recherche à un méta niveau pour s'inscrire dans les problématiques que nous avons évoquées. Notre projet a trait à l'ingénierie des formations accompagnement et s'inscrit dans le droit fil des travaux engagés sur la qualité de l'alternance par le laboratoire CIREL – TRIGONE dans les conceptions épistémologiques, éthiques et paradigmatiques que nous avons posées dans la partie introductive de la thèse. Il s'agit de concevoir des dispositifs de formation-accompagnement-recherche s'appuyant sur nos recherches actuelles. Ce projet induit une recherche sur l'ingénierie de l'accompagnement qui intègre l'accompagnement des

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

accompagnants, l'accompagnement des équipes de formateurs impliqués dans l'émergence et le développement d'une fonction accompagnement, et l'accompagnement des décideurs.
Comme nous l'avons sous-entendu dans notre partie introductive de la thèse, nous donnons personnellement beaucoup de valeur au principe de formation permanente, ce que nous appelons maintenant la formation tout au long de la vie. Aussi nous pensons également intéressant et utile de modéliser les formations accompagnement intra institutionnelles des équipes de salariés travailleurs sociaux que nous animons depuis quatre ans.
Ce sont des modes d'accompagnement en formation continuée, des équipes professionnelles autour de problématiques explicitées (c'est-à-dire qu'une demande est formulée) et implicites (les attentes et besoins individuels et collectifs de formation, les besoins d'expression et d'écoute d'un mal être au travail (stress, souffrance), les besoins de reconnaissance, etc.)
Les problématiques « officielles » abordées par les **formations-accompagnement des équipes** relèvent généralement d'un mal être collectif plus ou moins fort qui se traduit dans des problématiques officielles de remédiation à des problèmes de travail en équipe et en réseau, de perte de sens, de développement de la qualité, de conception – construction du projet d'établissement, d'adaptation à de nouveaux cadres règlementaires, et qui s'expriment dans une demande globale d' accompagnement vers « un changement ».
Autrement dit la formation-accompagnement-recherche est d'abord finalisée par les projets personnels, existentiels ou professionnels des sujets individuels **et** collectifs. Sa spécificité réside dans la dimension recherche qui place l'intervenant dans une posture de chercheur-impliqué que nous avons eu l'occasion d'investiguer dans cette thèse ; c'est dire que l'éthique des formes d'accompagnement tendra à développer une pragmatique de la Fonction Accompagnement en tant qu'elle vise à développer l'autonomie des sujets (individuels et collectifs) dans leur vie.

Le chemin n'est donc pas terminé …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Bibliographie

A

ALTET M. (1994) *Professionnaliser le métier d'enseignant. Savoirs professionnels et formation*, Cahiers du CREN, CRDP Nantes
ALTET M. (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck
ALTMAN I.; TAYLOR D.-A.; WHEELER L. (1971) « Ecological Aspects of Group Behavior in Social Isolation» dans *Journal Applied Social Psychology*, 1, 76-100
ARDOINO J. (2000) « De l'accompagnement en tant que paradigme », Université de Paris 8, dans *Analyses de pratiques de formation*, n° 40
ARGYRIS C. (1993) *Savoir pour agir*, Paris, Inter Editions
ATLAN H. (1979) *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Le Seuil
AUMONT B.; MESNIER P.-M. (1995) *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF
AVENIER M.-J. (2000) *Ingénierie des pratiques collectives - La cordée et le quatuor*, Paris, L'Harmattan
AXELROAD R. (1992) *Donnant donnant. Une théorie du comportement coopératif*, Paris, O. Jacob

B
BACHELARD G. (1993) *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris
BANDURA A. (2002) *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université (trad. Fr. de J. Lecomte)
BARBIER J.-M. (1991) « Changement dans la production et transformation identitaire au travail », *Point Recherche*, n° 55.
BARBIER J.-M. (1996) « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles » dans Blanchard-Laville C.; Fablet D. (dir. publ.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
BAREL Y. (1979) *Le paradoxe et le système*, Presse universitaire de Grenoble
BAREL Y. (1988) « Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale » dans *Pratiques de formation* presses universitaires de Vincennes
BAREL Y. (1993) « Pourquoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien ? » dans *système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris, Le Seuil, p. 197à 208
BATESON G. (1977) *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Le Seuil
BATESON G. (1980) *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 2, Le Seuil
BEAUVAIS M. (2003) *Savoir-Enseigné*, L'Harmattan
BEAUVAIS M. (2004a) « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », Revue *Savoir*, n°6
BEAUVAIS M. (2004b) « Accompagnement et évaluation : sens, éthiques et paradoxes », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 50-51
BEAUVAIS M. (2006a) « L'accompagnement au prisme de la responsabilité », dans Beauvais M.; Gerard C.; Gillier J.-P. *Pour une éthique de l'intervention*, Paris, L'Harmattan
BEAUVAIS M. (2006b) *L'éthique de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan
BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

BEILLEROT J. (1982) *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social*, Paris, PUF
BERNOUX P. (1985) *Sociologie des organisations*, Le Seuil
BINSWANGER L. (1971) *Introductions à l'analyse existentielle*, Paris, Minuit
BORU J.-J. (1992) *Vers l'entreprise tutrice*, Entente.
BOUDJAOUI M. (2003) *Pour une approche complexe de l'Alternance en Éducation,* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Lille I
BOURDIEU P. (1979) *La distinction*, Paris, Minuit
BOURGEAULT G. (2002) « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation » *Education Permanente*, n° 153
BOUTINET J.-P. (1999) *Psychologie des conduites à projet*, Que sais-je, PUF
BOUTINET J.-P. (2002) « Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », *Education Permanente*, n° 153
BOUTINET J.-P. (2003) *Anthropologie du projet*, PUF
BOUTINET J.-P. (2005) *Psychologie de la vie adulte*, Que sais-je, PUF
BOUTINET J.-P. (2007) « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager » dans *Penser l'accompagnement Adulte*, PUF
BRUNER J. (1983) *Savoir faire savoir dire*, PUF

C

CANGUILHEM G. (1952) *La connaissance de la vie*, Paris, nouvelle édition Vrin
CARRE P. (1992) *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française
CARRE P.; CASPAR P. (1999) *Traité des sciences et techniques de formation*, Paris, Dunod
CARRE P. (2002) « L'autonomie comme norme sociale » dans Carré Ph.; Moisan A.; Poisson D., *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF
CARRE P.; CHARBONNIER O. (2003) *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan
CARRE P. (2004) « De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle », Revue *Savoirs*, Hors Serie
CASTEL R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard
CHARLOT B. (2002) *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Anthropos, Economica
CLENET J. (1998) *Représentations, formation et alternance, Etre formé et/ou se former ?...*, L'Harmattan, Collection alternances et développements.
CLENET J. (1999) *Modélisation d'un parcours de recherches, concevoir, construire, conduire l'alternance en éducation*, HDR en Sciences de l'Éducation, Université de Lille I
CLENET J. (2000) *Autonomie, compétence et ingénierie de l'alternance*, colloque INSAT / UTM, Université de Toulouse
CLENET J. (2002) *L'ingénierie des formations en alternance, Pour comprendre c'est-à-dire pour faire…*, Paris, L'Harmattan, Collection Ingénium.
CLENET J. (2006) « L'action de diriger l'organisation de formation » dans *Pour une éthique de l'intervention*, L'Harmattan
CLOT Y. (1998) *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La découverte / Poche.
CLOT Y. (2001) « Clinique de l'activité et pouvoir agir », *Education Permanente*, n° 146

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CONDAMIN A. (2000) *Réflexion sur la pratique du Counceling dans une société en mutation*, Université de Laval, Département du Counceling
CROZIER M.; FRIEDBERG E. (2001) *L'acteur et le système*, Points Essais.

D

DEJOURS C. (1998) *Souffrance en France*, Le Seuil
DENOYEL N. (1999) « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce » dans Geay A. *L'alternance pour une approche complexe,* revue Française de pédagogie, n° 128 Juillet- aout- septembre
DEVELAY M. (1999) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF
DEWEY J. (1993) *Logique - La théorie de l'enquête*, PUF
DOISE W.; MUGNY G. (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Colin.
DONNAY J.; CHARLIER E. (1991) *Comprendre les situations de formation*, De Boeck
DUBAR C. (2003) *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF
DUBAR C. (2006) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Armand Colin, Coll. « U »
DUBET F. (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil
DUBET F.; MARTUCCELLI D. (1998) *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Le Seuil
DUBET F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil
DUPUY J.-P. (1982) O*rdres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Le Seuil
DUPUY J.-P. (1999) *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La découverte et Syros
DUPUY J.-P. (2002) *Pour un catastrophisme éclairé, quand l'impossible est certain*, Paris, Le Seuil
DURAND M. ; FABRE M. (2007) Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités, L'Harmattan

E

EHRENBERG A. (2000) *La fatigue d'être soi, dépression et société*, Paris, Odile Jacob
ELIAS N. (1993) *Engagement et distanciation*, Fayard

F

FABRE M. (1994) *Penser la formation*, Paris, PUF
FISCHER G.-N. (2005) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod
FUSTIER P. (2000) *Le lien d'accompagnement - Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod
FUSTIER P. (2007) « Personnalité carencée et lien d'accompagnement » dans *Penser l'accompagnement adulte*, sous la direction de Jean Pierre Boutinet, PUF

G

GALATANU O. (2000) « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde » dans Barbier J.-M.; Galatanu O. (dir. publ.) *Signification, sens, formation*, PUF

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

GAUTHIER C. (1997) *Pour une théorie de la pédagogie*, Les presses de l'Université de Laval.
GEAY A. (1998) *L'école de l'alternance*, L'Harmattan
GEAY A. (2001) « L'école de l'alternance, interdisciplinarité et complexité » dans *Actualité de la formation permanente,* n° 171
GENELOT D. (1992) *Manager dans la complexité*, Insep Editions
GERARD C. (2003) *Concevoir l'alternance en éducation, autonomie, apprentissage et accompagnement*, HDR en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.
GERARD C. (2005) *Diriger dans l'incertain, pour une pragmatique de la problématisation*, Paris, L'Harmattan
GILLIER J.-P. (2002) « Vers une approche constructiviste de la compétence » dans *Se former par la recherche en alternance*, Cognition et formation, Paris, L'Harmattan.
GIORDAN A. (2003) *Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes*, Conférence au Grand Atelier MCX de Lille 18 et 19 septembre
GODIN A. (1992) *La relation d'aide en psychologie et en pastorale*, Christus, n°153

H

HADJI C. (1992) *Penser et agir l'éducation, de l'intelligence du développement au développement des intelligences*, Paris, ESF Editeur
HALL E T. (1971) *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil
HOUDE O. (2003) *Vocabulaire des sciences cognitives*, Quadrige/PUF.
HOUDE R. (1996) *Le Mentor : transmettre un savoir être*, Hommes et Perspectives, Québec, Martin-Media
HOUSSAYE J. (1988) *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang
HUSSERL E. (1950) *Idées directrice pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard.
HUTEAU M. (1987) *Styles cognitifs et personnalité*, Presse Universitaire de Lille,

I

ION J. (1997) *Engagement public et exposition de la personne*, Editions de l'Aube
ION J. (1998) *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod

J

JOSSO C. (1998) « Cheminer avec : Interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie » dans Pineau G., *Accompagnement et histoire de vie*, L'Harmattan
JULLIEN F. (2007) « Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement » dans J.-P. Boutinet (dir. publ.), *Penser l'accompagnement adulte*, PUF

K

KAËS R. (2002) *Crise, Rupture et dépassement*, Dunod.
KAUFMANN J.-C. (2007) *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Hachette
KUHN T. (1962) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

KORZYBSKI A. (1963) *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*, The International Non-Aristotelian Library Publishing Company, New-York
KORZYBSKI A. (1998) *Une carte n'est pas le territoire*, L'éclat

L

LANI-BAYLE M. (2007) « La démarche clinique en éducation et recherche » dans *Chemins de Formation*, n° 10, Paris, Tétraèdre
LAPLANTINE F. (1995) L'anthropologie, Payot
LAPOUJADE D. (2007) *William James Empirisme et Pragmatisme*, Le Seuil
LE BOTERF G. (1994) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Edition d'Organisation
LE BOUËDEC G.; DU CREST A.; PASQUIER L.; STAHL R. (2001) *L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?*, coll. Défi-formation, L'Harmattan
LE BOUËDEC G. (2002) *La démarche d'accompagnement, un signe des temps*, Education Permanente, n° 153
LE BOUËDEC G. (2007) « Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que dans le spirituel » dans J.-P. Boutinet (dir. publ.) *Penser l'accompagnement adulte*, PUF
LECOMTE J. (2004) « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle » dans *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Revue *Savoirs*, Hors série, L'Harmattan
LE GOFF J.-P. (1999) *La barbarie douce*, La découverte
LEGROUX J. (1981) *De l'information à la connaissance*, Mésonance, Centre National Pédagogique
LE MOIGNE J.-L. (1990) « Epistémologies constructivistes et Sciences de Gestion » dans Martinet A.-C. (coordonné par) *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Economica
LE MOIGNE J.-L. (1994) *La théorie du système général*, PUF
LE MOIGNE J.-L. (1999a) *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod
LE MOIGNE J.-L. (1999b) *Les épistémologies constructivistes*, Que-sais-je ? PUF
LERBET G. (1993) *Approche systémique et production de savoirs*, L'Harmattan
LERBET G. (1995) *Bio - cognition, formation et alternance*, L'Harmattan
LERBET-SERENI F. (1994) *La relation duale*, Paris, L'Harmattan
LERBET-SERENI F. (1997) *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan
LERBET-SERENI F. (2003) « L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible » dans *Les cahiers du CUEEP*, n° 50-51
LESNE M. (1994) *Travail pédagogique et formation d'adultes*, L'Harmattan
LEVINAS E. (1982) *Ethique et infini*, Fayard
LEWIN K. (1951) *Field Theory en Social a Sciences*, New York, Harper and Row
LHOTELLIER A. (2001 a) *Tenir conseil - Délibérer pour agir*, Paris, Seli Arslan
LHOTELLIER A. (2001b) « Postface » dans *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Coordonné par Le Bouëdec G., Paris, L'Harmattan
LIPIANSKI E.-M. (2008) « Critique des postulats cognitivistes », dans la revue *Connexions*, n° 89, *Identité et Subjectivité*, Eres
LIETARD B. (1998) « Accompagner, oui mais comment ? » dans Pineau G. *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan
LIICEANU G. (1994) *De la limite, petit traité à l'usage des orgueilleux*, Paris, Michalon
LUPASCO S. (1986) *L'homme et ses trois éthiques*, Le Rocher
LUPASCO S. (1987) *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*, Le Rocher

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

M

MAISONNEUVE J. (1988) *La psychologie sociale*, Paris, PUF
MALGLAIVE G.; WEBER A. (1982) « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 61.
MALGLAIVE G. (1992) « L'alternance dans la formation des ingénieurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°3
MARC E.; PICARD D. (2004) *L'école de Palo Alto, un regard nouveau sur les relations humaines*, Retz
MARCH J.-G.; SIMON H.-A. (1971) *Les Organisations*, Paris, Dunod
MARTUCELLI D. (2002) *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
MERIEU P. (1989) *Apprendre …oui, mais comment ?*, Paris, ESF
MOISAN A. (1997) « Sociologie de l'autoformation » dans CARRE Ph. ; MOISAN A. ; POISSON D. *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France
MORIN E. (1974) *Introduction à la pensée complexe*, ESF
MORIN E. (1977) *La méthode 1*, La Nature de la Nature, Paris, Le Seuil
MORIN E. (1980) *La méthode 2*, La Vie de la Vie, Paris, Le Seuil
MORIN E. (1986) *La méthode 3*, La Connaissance de la Connaissance, Paris, Le Seuil
MORIN E. (1990) *Sciences avec conscience*, Paris, Le Seuil
MORIN E. (2000) *Reliances*, L'Aube
MORIN E. (2001) *La méthode 5*, L'Humanité de l'Humanité, Paris, Le Seuil
MORIN E. (2004) *La méthode 6, L'éthique*, Paris, Le Seuil
MONTENDON C. (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, L'Harmattan
MOUNIER E. (1949) *Le personnalisme*, Que-sais-je, PUF
MUCCHIELLI A. (2002) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

N

O

OGIEN A. ; QUERE L. (2005) *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Ellipses
OTT F. (2000) *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Ouvrage collectif, Lille, C2RP
OTT F. (2003) *Formation, tutorat et complexité. Vers une autonomie accompagnée*. Mémoire de DEA
OTT F. (2005) « Histoire d'une rencontre avec la complexité en formation » dans *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan
OTT F. (2005) *Les formations accompagnements, pour développer la qualité des formations en alternance*, Ouvrage collectif, Lille, C2RP

P

PAILLE P. (2002) Problématique d'une recherche qualitative, p. 164, dans Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris A. Colin

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

PAILLE P.; MUCCHIELLI A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin
PASTRE P. (1999) « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, n° 139
PASTRE P. (1995) *Le développement des compétences*. Analyse du travail et didactique professionnelle, *Education Permanente* n° 123
PASTRE P.; SAMURÇAY R. (2004) *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès
PIAGET J. (1992) Réussir et Comprendre, PUF
PAUL M. (2002) « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Education Permanente*, n° 153
PAUL M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan
PERRENOUD P. (1993) *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Association québécoise universitaire en formation des maîtres.
PIAGET J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, coll. U2 Armand Colin
PIAGET J. (1968) *Le structuralisme*, Que-sais-je?, PUF
PIAGET J. (1974a) *La prise de conscience*, Paris, PUF
PIAGET J. (1974b) *Réussir et Comprendre*, Paris, PUF
PIAGET J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF
PIAGET J. (1976) « L'individualité en Histoire : l'individu et la formation de la raison » dans Busino G. *Les sciences sociales avec et après J. Piaget*, Genève, Droz
PINEAU G. (1983) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Saint Martin
PINEAU G. (1991) « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation » dans Courtois B. *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française
PINEAU G. (1998) *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan
PINEAU G. (2002) « L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après mort », *Education Permanente*, n° 153
PINEAU G. (2007) « Paradoxes existentiels et temporalités de l'accompagnement », dans *Penser l'accompagnement adulte*, PUF
PLANTIER J. (1999) *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, Paris, L'Harmattan
POURTOIS J.-P. ; DESMET H. (2002) Le paradigme compréhensif dans p. 33, dans Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* , Paris A. Colin
PRODHOMME M. (2002) « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences », *Education permanent*, n° 153

Q

QUIVY R.; VAN CAMPENHOUDT L. (1995) *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod

R

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

RASTIER F. (1986) « Problématiques du sens et de la signification » dans Barbier J.-M. (dir. publ.) *Signification, sens, formation*, PUF
REBOUL O. (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre* ?, PUF
RICOEUR P. (1986) *Du texte à l'action*. Essai d'herméneutique II, Paris, Le Seuil
RICOEUR P. (1990) *Soi même comme un autre*, Paris, Le Seuil
ROBERGE M. (2002) « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers », *Education Permanente*, n° 153, p 4
ROGERS C. (1967) *Le développement de la personne*, Paris, Dunod
ROGERS C. (1999) *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod
ROPERT G.; HASPEL R. (1996) *Construire des organisations qualifiantes, ou comment concilier compétitivité et solidarité*, Paris, Editions d'Organisation

S

SAINT-ARNAUD Y. (1999) *Le changement assisté - Compétences pour intervenir en Relations Humaines*, Montréal, Gaëtan Morin
SAMURCAY R.; PASTRE P. (1995) « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Education Permanent*, n° 123
SANTAGIO DELEFOSSE M. (1998) Psychanalyse, histoire de vie : père ou frère. Quel compagnon ? dans Pineau G., *Histoire de vie*, L'Harmattan
SARTRE J.-P. (1943) *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*, Coll. Tel, Gallimard
SCHACHTER S. (1959) *The psychology of Affiliation*. Standford, Cal., Standford University Press
Schwarts Y. (2004) « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education Permanent*, n° 158
SCHÖN D.-A. (1994) *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Logiques
SCHÖN D.-A. (1996a) *Le tournant réflexif*, Logiques
SCHÖN D.-A. (1996b) « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » dans Barbier J.-M. (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF
SEVE L. (2005) *Emergence, complexité et dialectique*, Odile Jacob
SMITH F. (1979) *La compréhension et l'apprentissage*, HRW Montréal, Québec
STROOBANTS M. (1998) « La production flexible des aptitudes », *Education Permanente*, n°135.

T

TOUPIN L. (1998) « La compétence comme matière, énergie et sens », *Education Permanente*, n°135.
TOURAINE A. (1992) *Critique de la modernité*, Paris, Fayard
TOURAINE A. (1994) *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard
TOURETTE-TURGIS C. (1996) *Le counseling*, Paris, PUF, Que sais-je ?

U, V

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

VAN DER MAREN J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Bruxelles, Presse de l'Université de Montréal, De Boeck Université
VARELA F. (1989) *Autonomie et connaissance*, Le Seuil
VARELA F.; THOMPSON E.; ROSCH E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, Le Seuil
VARELA F. (1989) *Invitation aux sciences cognitives*, Le Seuil
VERGNAUD G. (1996) « Au fond de l'action la conceptualisation » dans J.-M. Barbier (dir. publ.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF
VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF
VIAL M.; CAPPAROS-MENCACCI N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, Be Boeck
VICO G.B (2004) *Vie de Giambatista Vico écrite par lui-même*, Paris, Allia
VIGNAUX L. (2003) « La ruse, intelligence pratique », Revue *Sciences Humaines*, n° 137
VON FOERSTER H. (1988) La construction d'une réalité, dans Watzlawick P., *L'Invention de la réalité, Contributions au constructivisme*, Le Seuil
VYGOTSKI L. (1978) *Mind in Society: the Developpement of Higher Psychological Processes*, Cambridge
VYGOTSKI L. (1997) *Pensée et langage*, La Dispute

W

WATZLAWICK P.; WEAKLAND J.; FISCH R. (1975) *Paradoxes et psychothérapie*, Le Seuil
WINNICOTT D.-W. (1975*) Jeu et réalité*, Paris, Gallimard
WINNYKAMEN F. (1990) *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF
WITTEZAELE J.-J. (2007) « Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement » dans *Penser l'accompagnement adulte*, sous la direction de Jean Pierre Boutinet, PUF
WITTORSKI R. (2008) « La professionnalisation », Revue *Savoirs*, L'Harmattan

X, Y, Z

ZARIFIAN P. (1999) *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Les éditions Liaisons.
ZARIFIAN P. (2003) in Dossier *Travail & Changement*, ANACT, Séminaire Développement des compétences et organisation du travail, Lyon, 9 et 10 avril

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Index des auteurs cités

A

ALTET M. 122, 138, 158
ALTMAN I. 202,
ARDOINO J. 33, 42
ARGYRIS C. 162, 170
ATLAN H. 36, 162, 227
AUMONT B.; MESNIER P.-M. 159, 162
AVENIER M.-J. 33, 60, 65, 66, 94
AXELROAD R. 66

B
BACHELARD G. 398
BANDURA A. 143, 144, 212, 369, 373
BARBIER J.-M. 149, 179
BAREL Y. 33, 63, 203, 230, 379
BATESON G. 33, 38, 62, 170, 201, 202, 203, 235, 379
BEAUVAIS M. 13, 33, 35, 36, 39, 40, 45, 62, 65, 66, 77, 81, 92, 93, 166, 189, 204, 234
BENVENISTE E. 88
BEILLEROT J. 35
BERNOUX P. 63
BINSWANGER L. 194, 232
BORU J.-J. 150
BOUDJAOUI M. 133, 138, 159
BOURDIEU P. 13
BOURGEAULT G 92.
BOUTINET J.-P. 33, 34, 35, 36, 42, 45, 47, 63, 64, 67, 69, 73, 77, 87, 89, 90, 94, 97, 98, 99, 115, 159, 162, 180, 199, 205, 215, 216, 397
BRUNER J. 183

C

CANGUILHEM G. 146
CARRE P. 33, 35, 171, 179, 368
CASPAR P. 180
CASTEL R. 35
CHARLOT B. 31, 106, 107, 108, 110, 111, 116, 120, 144, 145, 146
CLENET J. 93, 106, 112, 116, 121, 124, 128, 133, 134, 135, 147, 153, 354, 384,
CLOT Y. 145, 179,
CONDAMIN A. 174
CROZIER M. et FRIEDBERG E. 141, 142, 171, 202, 298, 338

D

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

DEJOURS C. 36, 151,
DENOYEL N. 134
DEVELAY M. 162, 163
DEWEY J. 253
DOISE W. et MUGNY G ; 106, 114, 116, 162, 204, 215, 299
DONNAY J. et CHARLIER E. 156
DUBAR C. 33, 34, 37, 128, 161, 190, 211, 212, 213, 214, 322, 342
DUBET F. 33, 34, 36, 37, 39, 40, 82, 91, 92, 94, 98,
DUPUY J.-P. 11, 35, 64, 162, 203, 227, 230, 379,
DURAND M. 192, 253

E

EHRENBERG A. 34, 35
ELIAS N. 24, 189

F

FABRE M. 60, 63, 206, 390
FISCHER G.-N.191, 194, 202
FUSTIER P. 88, 205, 242

G

GALATANU O. 199
GAUTHIER C. 145
GEAY A. 137, 139, 140, 162
GENELOT D. 142
GERARD C. 147, 159
GILLIER J.-P. 133, 136
GIORDAN A. 80, 107, 142, 387
GODIN A. 81

H
HADJI C. 162, 232
HALL T. 202
HOUDE O. 70, 117, 148
HOUDE R. 72
HOUSSAYE J. 158
HUSSERL E. 143
HUTEAU M. 242

I

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ION J. 66, 67

J

JOSSO C. 83, 88
JULLIEN F. 200, 205

K

KAËS R 35
KAUFMANN J.-C. 218
KUHN T. 33
KORZYBSKI A. 52, 87, 284

L

LANI-BAYLE M. 89, 281, 282
LAPLANTINE F. 88
LAPOUJADE D. 89
LE BOTERF G. 119, 120
LE BOUËDEC G. 10, 31, 33, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 80, 81, 83, 87, 88, 97, 140, 184, 118, 196, 200, 216
LECOMTE J. 143
LE GOFF J.-P. 36, 130, 151
LEGROUX J. 96, 111, 227
LE MOIGNE J.-L. 7, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 117, 120, 133, 138, 142, 153, 190, 211, 225, 243, 288
LERBET G. 113, 115, 146, 147, 160, 163, 196, 207, 210, 212, 216, 225, 226, 227, 231, 245, 253, 390
LERBET-SERENI F. 33, 40, 47, 53, 56, 65, 77, 188, 191, 192, 193, 199, 202, 203, 205, 221, 226, 229
LESNE M. 12, 157, 181,
LEVINAS E. 93
LEWIN K. 196
LHOTELLIER A. 73, 92, 99, 161, 162, 191,
LIPIANSKI E.-M. 12,
LIETARD B. 195,
LUPASCO S. 62, 112, 135, 211, 255

M

MAISONNEUVE J. 202
MALGLAIVE G. 128, 131, 132, 137
MARC E. et PICARD D. 237
MARCH J.-G. et SIMON H.-A. 63, 71
MARTUCELLI D. 35

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

MERIEU P. 120
MOISAN A. 35
MORIN E. 14-17, 24, 26, 37, 46, 51, 67, 68, 76, 90, 91, 116, 119, 120, 124, 147, 153, 162, 191, 192, 210, 211, 225-228, 230, 231, 233, 253, 263, 289, 367, 395, 399
MONTENDON C. 152
MOUNIER E. 94
MUCCHIELLI A 13, 271-274, 282, 283, 300.

N, O

OGIEN A. 108, 137,
OTT F. 7, 11, 25, 35, 41, 42, 51, 72, 91, 158, 190, 288

P

PAILLE P. 13, 269, 273, 282, 283, 286-288 , 300
PASTRE P. 86, 158, 179
PAUL M. 33, 35-37, 41, 42, 45, 49, 51, 71, 73, 74, 86, 88, 97, 198, 204
PERRENOUD P. 119
PIAGET J. 95, 113, 114, 138, 139, 142, 159, 205, 211, 212, 215, 216, 231, 386, 401
PINEAU G. 12, 33, 35, 36, 44, 45, 47, 18, 51, 54, 67, 75, 80, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 111, 188, 204, 211, 232, 397
PLANTIER J. 137
POURTOIS J.-P. ; DESMET H 274
PRODHOMME M. 199,

Q

QUERE L.145
QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L. 18

R

RASTIER F. 86, 88
REBOUL O. 106, 107, 109, 110, 112, 120, 152
RICOEUR P. 66, 163, 188, 193, 211, 224, 233
ROBERGE M. 67, 84, 85, 92, 205, 235
ROGERS C. 7, 36-40, 66, 72, 74, 77, 81, 85, 92-94, 116, 190, 193, 198, 200, 201, 203, 204, 282, 283, 340, 354, 356, 399
ROPERT G et HASPEL R. 119

S

SAINT-ARNAUD Y. 73-75,
SANTAGIO DELEFOSSE M 194

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

SAMURCAY R. 179
SARTRE J.-P. 193, 224, 235
SAVOIE ZAJC L. 278
SCHACHTER S. 198
SCHWARTS Y. 12,
SCHÖN D.-A. 25, 84, 95, 138, 139, 162, 179, 181, 252, 299
SEVE L. 15, 200, 207, 234, 236, 244, 251, 260, 262, 266
SMITH F. 110
STROOBANTS M. 133

T

TOUPIN L. 133
TOURAINE A. 12, 35, 90
TOURETTE-TURGIS C. 74

U

V

VAN DER MAREN J.-M. 274
VARELA F. 38, 61, 112, 117, 130, 147, 159, 163, 224-230, 232, 233, 236, 251, 263, 267
VERGNAUD G. 139, 140
VERMERSCH P. 67, 179, 201, 282, 376
VIAL M. 184
VICO G. 22, 120, 211, 216
VIGNAUX L. 134
VON FOERSTER H. 259
VYGOTSKI L. 106, 113, 115, 159, 163, 180, 192, 195

W

WATZLAWICK P. 25, 69, 177, 163, 201, 202, 233, 235, 340, 355
WINNICOTT D.-W. 204, 205
WINNYKAMEN F. 158
WITTEZAELE J.-J. 191, 195
WITTORSKI R. 118

X, Y, Z

ZARIFIAN P. 80, 128-131, 133, 137-145, 147, 150, 151, 158, 206, 210, 215

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Index des notions

abstraction réfléchissante, 216, 217
accommodation, *114*
action, 45, 86, 87, 90, 91, 109, *112*, *114*, ***117***, ***118***, 133, 138, 140, 149, 185
Action, 142, 143
actions, 90
actualisation, *113*, 148
adaptation, *114*, 124
adulte, 34
aide, 195
aléatoire, 139
altérité, 198, 205
alternance, 153, 185
anthropologique, 80, 83, 84, 85, 88, 95, 100, 108
anthropologique), 175
application, 132
apprenant, 108
apprendre, 107, 108
apprentissage, *108*, *110*
assimilation, 114
asymétrie, 207
attracteur idéologique, 31
Auteurs
Morin, E., 15
autodirection, 7
auto-direction, 160
auto-direction, 203
auto-direction, 207
auto-direction, 208
autoformation, 160, 181
autonome, *113*, 127
autonomie, 35, 90, 91, 94, 121, 142, 147, 168, 182, 183, 231, 369
Autonomie, 37
autonomisation, 37, 41, 82, 91, 95, 148, 182
auto-organisation, 133, 208, 228, 229
auto-organise, 202
autopoièse, 228, 243
auto-production, 228
auto-référence, 229
autorité, 179
axiologique, *113*
behavioriste, 158, 184
besoin, 33, 36, 91, *114*
besoins, 38
bio-cognitif, 49
bruit, 163
cadre, 45, 83, 90, 107, *113*, 209
cadres, 34
centration, *115*
changement, 83, *115*, 121, 143, 153, 162
clinique, 89, 180
clôture opérationnelle, *113*, 229, 230, 231, 232
co-construction, 200
commande, 38, 232
communauté de pratiques, 193
compagnonnage, 122, 125
compétence, 80, 81, 82, 83, 85, 100, 126, 129, 130, 148
compétences, 37
complexe, 14, 81, 83, 84, 89, *115*, ***117***, 121, 124, 134
complexité, 13, 14, 38, 41, 47, 48, 53, 56, 57, 60, 62, 63, 67, 70, 76, 78, 81, 82, 84, 85, 89, 95, 96, 100, 116, 120, 121, 124, 126, 132, 133, 134, 137, 139, 142, 143, 147, 152, 154, 160, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 182, 186, 187, 190, 191, 192, 196, 198, 202, 206, 209, 216, 217, 221, 226, 228, 229, 234, 235, 236, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 274, 277, 291, 294, 296, 300, 301, 317, 352, 356, 358, 364, 367, 368, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 388, 389, 392, 394
compliqué, 14
compréhension, 42, 208
comprendre, 137, 161
Comprendre, 95
conception, 80, 84, 88, 89, 95, 97, 100, ***117***, 146, 148, 170, 201, 202, 213
Conception, 107
concevoir, 121
confiance en soi, 145, 155, 160
conflit, 163
conflit sociocognitif, 163
congruence, 195, 201
connaissance, *112*, *114*, *115*
conscience, *115*, *116*, 145, 185, 190, 194, 208
construction, *114*, ***117***, 118, 120, 124, 129, 133, 137, 140, 148, 153, 160, 161, 184
construction de sens, 161, 162
construction identitaire, 164, 205
constructivisme, 114, 118
constructiviste, 107, ***117***, 118, 127, 134, 154, 189
construire, 124, 165
contexte, 33, 42
contextes, 33
continuité-rupture, 44, 177
continuités-ruptures, 41, 191, 206
coopération, *115*, 144, 145
co-organisation, 203
couplage, *113*
couplage structurel, *113*, 230
croyance, 168
d'auto-actualisation, 136

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'auto-organisation, *114*
d'émergence, 202
d'interaction, 195
décadrage / recadrage, 164
décentration, *115*
déjà-là, 138, 147, 148, 155
désordre, 229
devenir, 41, *113*, 162, 177, 191, 202, 211
diachronique, 281
dialectique, 161, 194, 205
dialogique, 15, 81, 91, 92, 126, 152, 162, 170, 178
dispositif, 32
distanciation, 205, 208, 210, 216, 217, 221
données qualitatives, 275
double contrainte, 39, 204, 381
dynamique, 136
émergence, 33, 36, 92, 100, 138, 144, 146, 149, 153, 154, 155, 160, 161, 208
empathie, 81, 94, 201
En Soi, 213
énaction, 147, 148, 160, 164
en-dedans, 144, 146, 155
engagement, 133, 205, 220
enracinement, 205, 208, 210, 216, 217, 221
En-Soi, 210, 212, 216
entreprise apprenante, 150
environnement, *113*, 114, *117*, 138
équilibre, *114*
éthique, 45, 92, 93, 94, 207
être-là, 200, 206
Étude autonomisante, 168
évaluation, 185
évaluation formative, 180
expérience, 138, 139, 140, 141, 183
expérientiel, 139
explicitation, 180
finalité, 31, 38, 90, 92, 94, 179, 180, 184, 190, 195
foi, 168
fonction, 45, 81, 87, 88, 92
Fonction, 265
Fonction Accompagnement, 196, 206, 207
globalité, 37, 38, *117*
herméneutique, 42, 86, 89, 195
hétéronomie, 182, 184
hétéronomie,, 180
hologramme, 17
homéostasie, 230
Hors soi, 213
Hors Soi, 213, 216
hors-soi, 194
identité, 120, 129, 191, 194
identité subjective, 12
imprévisible, 161
incertitude, 121, 144
individualisation, 37
individuation, 91
information, *108*, *115*
ingénierie, 158
Initiation endoctrinante, 168
initiative, 130
injonction, 95
intelligence pratique, 131
intentionnalité, 146, 148, 217
inter personnelle, 209
interaction, 32, *115*, *116*, ***118***, 196, 197, 201, 202, 206, 207, 230
interactionniste, ***117***
intra personnelle, 209
investissement, 132
l'action, *110*, 132, 145
l'apprentissage, 114
l'auto organisation, 256
l'auto-direction, 165
l'autonomie, 193
l'auto-régulation, 147
l'empathie, 201
l'engagement, 144
l'identité, 193
l'identité professionnelle, 164
l'information, 109
l'injonction à l'autonomie, 88
l'intentionnalité, 146
l'organisation, 206
la personne, 38
Le Moigne, 24
lien social, 33
machine, 228
maître, 179, 185
Maître, 168
médiation, *116*
méthode, 18
métis, 134
mètis, 135
milieu, 147, 148
modèle, 157, 162
modélisation, 81, 100, 124, 136, 139, 141, 157
modélisation systémique, 19, 83, *114*
moment-événement, 208
moments - événement, 217
moments événement, 221
moments-événement, 209, 212, 216, 226
Morin, 26
mutation, 33, 34, 97
ontogénèse, 231
ordre, 229
organisation, *110*, ***117***, 131, 149, 154, 158, 199, 228
organisation apprenante, 153
organisations, 143
paradigme compréhensif, 13, 18
paradoxale, 201
paradoxalement, 203, 206
paradoxe, 46, 85, 194, 204, 206, 207
Paradoxe, *114*
paradoxes, 209
personne, 37, 47, 88, 94, *117*, 118, 161
personnes, 38
perturbation, *115*
phénoménologie, 89
phénoménologique, 192, 206

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

positiviste, 184
posture, 36, 43, 44, 46, 47, 84, 92, 93, 98, 100, 181, 201, 205
Posture, 47, 92
potentialité, 165
potentiel, *113*
pragmatique, 38, 39, 90
Pragmatique, 89, 92
praticien-chercheur, 18
problématisation, 139, 163, 172
processus, 32, 44, 81, 83, 99, 105, *113*, 129, 136, 155, 160
professionnalisation, 31, 107, 119, 129, 373
projet, 82, ***117***, 153, 160, 162, 177, 184, 190, 205, 211, 213, 217
réassurance, 202, 220
recherche qualitative, 273, 274
récursif, 211
récursive, ***118***
récursivité, 15, 16
regard, 40
registre, 100
relation, 41, 82, 93
relationnel, 41, 44
reliance, 34, 91, 96, 164, 172, 175, 190, 191, 192
remédiation, 38, 42, 99, 182
réorganisation, *115*
résolution de problème, 172
responsabilité, 35, 36, 40, 62, 93, 130, 131, 132, 133, 184, 190
retenue, 205
savoir, 79, 84, 95, *112*
Savoir-connaissance, 168
se concevoir, 212
se conduire, 215
se construire, 214
sens, 34, 161, 172
singularité, 37
situation, 131, 133, 140
situation paradoxale, 33
socialisation, 95, 129
socialisation,, 37
socioconstructivisme, 114
socioconstructiviste, 107, 163
souffrance, 34, 35, 36, 47, 90, 160
stratégie, 46, 90, 100, 101, *112*, 121, 160, 203
stratégies, 121
sujet, 12, 34, 107, *112*, *113*, *114*, *115*, ***118***, 119, 144, 146, 147, 155, 159, 182, 191, 200, 210
système, 136, 171, 202, 226, 227
système ouvert, 232
système-personne, 211
téléologique, *113*
temporalité, 39, 41, 46, 82, 90, 162, 195, 208, 221, 222, 381
temporalités, 181, 196, 206, 212
tiers modèle, 243
tiers-modèle, 169
transformation, 45, 47, 119, 132, 133, 147, 153, 190, 194
transformation identitaire, 162
transmissif, 184
une intelligence pratique, 131
valeur, 92, ***118***

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Table des figures et tableaux

Figure 1 : Types d'accompagnement bio-cognitif dans le champ de la formation……...…...48
Figure 2 : Tableau synthétique des pratiques d'accompagnement……..……50
Figure 3 : Les pratiques d'accompagnement travaillées par des finalités et par le sens de la relation vécue par la personne accompagnée. ……..….52
Figure 4 : L'accompagnement d'un cadran à un autre ... ou ...le glissement des pratiques d'accompagnement soumises à un champ de forces.... Ou...les pratiques d'accompagnement en recherche d'équilibration dynamique……...…….…..54
Figure 5 : Les trois niveaux de cadrage de l'accompagnement en interaction ……..…...61
Figure 6 : .La typologie des raisonnements rhétoriques d'Aristote …….……....….133
Figure 7 : La combinaison des intelligences du praticien expérimenté ……134
Figure 8 : Trois processus reliés chez l'apprenant de façon récursive et itérative …....…..158
Figure 9 : Les relations entre les trois niveaux de sens ……..…….161
Figure 10 : Bilan sur les deux modèles de formation professionnelle présentés ……...…165
Figure 11 : « Une initiation endoctrinante » et/ou « Une étude autonomisante » ……167
Figure 12 : « Savoir-croyance » et/ou « Savoir-Connaissance » ……..167
Figure 13 : Le tiers modèle de formation professionnelle émerge d'une dialogique ……168
Figure 14 : La complexité aux différents niveaux de conception du tiers modèle de formation ……..……...……169
Figure 15 : Deux modèles d'accompagnement aux finalités différentes ……..210
Figure 16 : Les moments-événements vécus par l'apprenant ……....217
Figure 17 : Les dialogiques des processus constitutifs du parcours de formation ……..…220
Figure 18 : Essai de modélisation des processus en interaction ……..222
Figure 19 : Synthèse schématique de l'accompagnement en Formation Professionnelle…..243
Figure 20 : Du système relationnel au système d'accompagnement ……..…246
Figure 21 : La Fonction Accompagnement comme tiers inclus émergeant de la relation inter personnelle et agissant récursivement sur cette relation évoluant vers une relation d'accompagnement ……...….248
Figure 22 : Une Fonction Accompagnement récursive……...…….…..255
Figure 23 : Reliance des deux niveaux de conception-action-vécue par les acteurs dans le système accompagnement ……...……..256
Figure 24: Complexité des reliances inter et intra personnelles à un moment donné. ……..258
Figure 25: Reliance des processus de conception-action-vécu dans l'agi de la relation d'accompagnement ……258
Tableau 26: Synthèse des spécificités de la Fonction Accompagnement ……..…259
Figure 27 : La dialogique de la Fonction Accompagnement à un temps T : entre extériorité et intériorité ……261
Figure 28 : Modélisation du tiers modèle d'accompagnement ……..……264
Figure 29 : Comparaison des recherches qualitative et quantitative ……..…272
Figure 30 : Principe de récursivité entre la conception de l'action et la conception de Soi par l'apprenant ……..……367
Figure 31 : Finalités, Valeurs et Conceptions de l'accompagnement dans les trois cas…...370
Figure 32 : Les moments et les formes d'accompagnement selon les sites et les intentions d'accompagnement ……372
Figure 33 : Reliance récursive entre l'évolution de la relation d'accompagnement et l'évolution de l'apprenant dans son autonomie professionnelle et dans sa formation…..….383

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Figure 34 : Les caractéristiques des ingénieries de formation fermées et des ingénieries de formation ouvertes ……...……..384
Figure 35 : Reliance entre pragmatique, épistémique et éthique de l'accompagnement……401

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Annexes

Le 14 novembre 2006
Entretien avec Hervé seul après 12 mois de formation.

H : Hervé
I : Intervieweur,
'' à la fin d'une phrase : intonation qui invite l'autre à parler et ou finir la phrase
M : acquiescement

I : Donc on s'est vu il y a un bout de temps ensemble''

Hervé : C'était quand? C'était..

I : He''

Hervé : Pas loin d'un an.

I : Et donc on est après le module de synthèse''

Hervé : Après le stage synthèse…

I : Alors comment ça va?

Hervé : Ba ça va pas mal. C'est bien. La formation c'est … la formation quoi .. Y'a des biens et des moins bien quand même. Dans l'ensemble ce qu'on fait ici c'est bien. Ici c'est agréable de bosser quoi. La formation .. Ça reste très théorique. Des fois on voit pas trop l'utilité mais bon .. Ça je sais pas si c'est le même ressenti mais en général …

I : ça a changé ce point de vue sur l'école ?

Hervé : Ouai. Ba au début on voyait pas bien l'utilité et puis on la voyait quand on arrivait en UP. On voyait à quoi ça nous servait un petit peu mais he la on fait des choses he ba qui nous servent mais he au quotidien c'est pas forcement efficace dans .. de la manière dont on l'a vu en uft … mais sinon ba le boulot il est .. C'est intéressant quoi. Là on attaque le métier de ctt.

I : D'accord. C'est-à-dire?

Hervé : Ba tout ce qui est encadrer une équipe. On a une équipe à nous et puis on s'occupe d'une autre équipe. Donc la c'est vraiment intéressant. C'est pour ça qu'on a beaucoup de boulot parce que on a tout ce qu'il y a faire pour notre équipe plus toutes les missions qu'on a à remplir dans le cadre de la formation et qui elles sont pas forcement .. Enfin je vois pas bien l'utilité dans un premier temps quoi. On verra hein. L'avenir nous dira si ça nous a servi ou

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pas mais bon j'ai le ressenti comme ça. Je pense que Samuel c'est pareil. On voit pas tout se qui est utile quoi.

I : Donc dans les modules actuels''

Hervé : ouai … il y a des parties .. C'est .. C'est un peu pénible quoi. …c'est un peu pénible..

I : Tu penses à quoi par exemple?

Hervé : Ba déjà tout ce qui est faire des dossiers encore notamment .. Enfin ça c'est la structure boulot boulot quoi. Au lieu d'établir un rapport d'activité; là on traite par exemple mesure d'ordre de police, accès en cabine des choses comme ça he bon nous on a rempli la mission en allant voire des intervenants, on va réaliser la mission jeudi he concrètement c'est-à-dire on va faire accéder à un cadre de l'entreprise qui n'est pas tractionnaire à monter en cabine on va lui faire découvrir la partie traction. Donc ça c'est vraiment ce qu'on nous demande de réaliser mais derrière faut formaliser sous forme de dossiers qui mettent du temps he c'est ça qui est embêtant quoi .. C'est ça qui est embêtant .. C'est le dossier qui est embêtant. La réalisation de la mission c'est intéressant de le faire. Ça nous prend du temps mais c'est intéressant de le faire parce que on le vit après formaliser ça sous forme de dossier et heu qui va faire heu 20 pages en nous disant au début de la formation qu' on fait pas du dossier pour faire du papier heu …

I : Est-ce que c'était utile à un moment?

Hervé : Pour certaines choses ouai … ouai parce que c'était les fondements de la formation quoi. Les bases de la formation. Là ce sont des missions qui sont à mettre sous forme de dossier qui ont aucun intérêt pour moi. … Je pense parce que he. Parce qu'on a fait la démarche d'aller voire les personnes he qui fallait, on a demandé les autorisations, enfin on a fait tout le cheminement qu'il y avait à faire et formaliser ça sous forme d'un dossier en prenant les axes réglementaires, en mettant ce qu'il y a dans le texte réglementaire en retransposant la sauce de tout ce qu'on a fait c'est une partie qui prend du temps et qui sert pas à grand-chose que de dire vraiment ce qu'on a fait sous forme de lettre, un courrier de deux pages, dire ba voila on s'est déplacé, on a vu telle personne, on a eu telle ou telle autorisation parce qu'on voulait faire telles choses. La si je prends la mission qu'on va réaliser jeudi l'accès en cabine, bon ba voila ça tient sur deux pages et puis l'affaire est bouclée quoi. Et c'est plus facilement explicable à l'oral si on est interrogé la dessus que raconter tout le blabla de la norme et dire il faut ça ça ça et ça. .. Parce que en gros c'est ça quoi! C'est ça …

I : Tu n'as pas toujours dit ça, au départ''

Hervé : Non non. Au départ non. Au départ je trouvais ça intéressant de le faire parce qu'on est conducteur on voyait pas les mêmes choses. Maintenant qu'on a compris le principe, le fonctionnement on lit les textes réglementaires pour nous, on sait ce qu'il faut prendre, on commence à comprendre le boulot de ctt; à quoi ça va nous servir de savoir ça mais le reformaliser pour que quelqu'un le lise et nous dise ba oui c'est la norme vous avez bien compris le truc he je vois pas l'intérêt, en gros. Dans le sens ou he …comment je peux dire ça. .. Au départ il y a l'organisation d'entreprise par exemple c'est vrai que c'est intéressant

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de tout lire pour tous comprendre comment ça fonctionne surtout que depuis 10 ans tout à changé quoi.

I : MM

Hervé : Donc c'est intéressant de le savoir. De voir d'où on en est parti et où on en est à l'heure actuelle. Mais plus ça avance dans la formation moins je trouve que c'est utile de le présenter, enfin moi c'est surtout les dossiers qui m'embêtent quoi. C'est surtout les dossiers, je trouve que c'est une perte de temps énorme. On nous a demandé de faire des accompagnements, c'était dans un module 5 he 4 ou 5 he 5 ouai; réaliser 10 accompagnements heu, réaliser 5 ou he enfin réaliser des accompagnements. Donc on les a formalisé on a dit ce qu'on devait faire par rapport à la norme he et puis on se rend compte qu'en établissement c'est pas he à l'heure actuelle c'est pas forcement facile de le faire dans le sens qui est prescrit par la norme quoi. On le fait. On fait ce qu'on nous demande de faire mais on peut pas le faire correctement parce que il y a trop de boulot sur .. les équipes sont surchargées, les roulements sont incroyablement he incroyables he faire des accompagnements de conducteur, théoriquement on prend une journée, on définit nos objectifs, on les place sur une journée qui va bien etc mais on se rend compte que ba c'est pas forcement possible de le faire dans ce sens là quoi et quand on passe à l'oral derrière enfin, moi j'ai eu le tour sur un accompagnement j'ai expliqué comme il fallait que je le fasse et à la fin je m'entend dire ba « de toute façon on sait très bien que tu n'as pas fait comme ça, que tu as fait ça ça ça et ça. »

I : MM

Hervé : Dans le sens où je l'ai fait réellement en UP. Donc je trouve que c'est complètement idiot he de vouloir la norme quand on sait très bien que c'est inapplicable.

I : MM

Hervé : Le but étant de la connaitre. En lisant les documents et tout ça, on la connait. Moi j'ai limité mon dossier, j'ai dit ba voila j'ai traité 10 événements he je vais vous en relater 4 et je suis parti d'un fait qui a plusieurs niveaux .. J'ai traité les 4 de A à Z quoi. Et après en introduction sous forme de lettre de résumé d'activité j'ai dit les 6 autres événements que j'ai traité et parler de ça ça ça sans rien formaliser.

I : MM

Hervé : On m'a pas tapé sur les doigts. J'ai dit, j'ai dit pour moi ça sert à rien de traiter les 10 cas. Alors j'aurais eu un dossier épais comme ça, ça servait à rien. J'y voyais pas d'intérêt. C'est une perte de temps. C'est pas le tout de faire le dossier, on traite l'événement, bon ça prend du temps, on s'occupe de l'équipe, on traite les événements etc. et après il faut refaire la même démarche mais l'inclure dans un dossier et refomaliser ça .. Enfin pfou c'est .. c'est …

I : Tu estimes que en réalisant la mission c'est suffisant pour apprendre''

Hervé : En réalisant notre mission de toute façon, ba Philippe, quand on réalise sa mission, enfin quand on traite les événements conduites c'est par rapport à la norme, par rapport aux textes qui existent. Je veux dire on fait pas comme ça à l'ancienne en disant ba tiens ça doit

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

être comme ça comme ça comme ça. Non. On prend quand même le document, on fait comme ça doit être fait pour le traitement des événements conduites, on se tient à ça. Pour les accompagnements c'est pareil on établit un plan de journée en se disant on va voir ça ça et ça et puis on le colle sur une journée. C'est dans l'autre sens, on prend une journée et puis après on colle nos objectifs dessus mais je veux dire on le fait dans la norme mais ce qui nous demande en plus de le formaliser sous forme de dossier tout ça, je trouve que c'est une perte de temps. C'est pour ça que ça va changer d'ailleurs ….

I : Oui .. Tu disais « maintenant on a compris le principe, au départ le dossier tout ça .. maintenant on a compris le principe'' »

Hervé : Ba oui surtout que c'était du général au départ. C'était vachement générique ..

I : Et à partir de quand'' .. tu as le sentiment que''

Hervé : A partir du moment où c'est quelque chose qui sont des missions qui sont réalisables concrètement en UP, c'est notre boulot de tous les jours, c'est traiter les événements, faire des rdv professionnels, faire des entretiens individuels de formation, c'est faire des accompagnements, tout ça c'est le boulot qu'on fait parallèlement sur le terrain. ….

I : Il suffit de faire le boulot pour apprendre''

Hervé : Ba il faut connaitre he il faut savoir comment on le fait ça c'est sûr mais c'est heu ..

I : Comment tu sais que tu sais toi?

Hervé : Ba il existe des textes.

I : Oui''

Hervé : On a les textes, on lit tout nos textes réglementaires et après c'est à nous de transposer de manière à ce que quand on a un agent en face de nous que ce soit en accompagnement, que ce soit au travers d'un traitement d'un événement conduite ou pendant un entretien individuel he ba c'est-ce qu'il y avait dans la norme, on le fasse sur le terrain réellement; on est évalué par le tuteur et lui il nous dit ba là t'as fait comme ça mais c'est pas comme ça qu'il faut faire parce que l'agent va pas comprendre ou la t'as fait un écart, des choses comme ça.

I : Et si il n'y avait pas le tuteur?

Hervé : A ba si y 'avait pas de tuteur ouai mais c'est le but de la formation, c'est d'être encadré.

I : Est-ce que tous les candidats de la promo ont un tuteur qui jouent le rôle comme Philippe ou comme Christophe l'avaient fait?

Hervé : J'espère pour eux. J'espère pour eux. Sinon ils sont laissés à l'abandon. Ba de toute façon heu ..

I : Vous en discutez entre vous?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : Baa si .. Si si. On a tous de toute façon des .. les candidats ctt c'est des gens qui quand même font en sorte que ça se passe au mieux pour la formation, donc he les suivent un minimum peut être plus qu'un minimum, je dis un minimum parce que je connais pas trop mais nous Philippe nous suit bien, il nous met la pression quand y faut quand y voit qu'on est à la bourre sur nos mission parce que .. Je vais plus parler de dossier mais de mission. Il nous tiens plus trop avec les dossiers, dire il faudrait tel dossier à corriger. Au début Christophe nous le demandait mais maintenant il nous dit « bon bein les gars vous en êtes où, comment ça marche, vous avez quelle mission à faire » et puis nous on lui détaille au fur et à mesure de .. Ba la on en est là, on va faire ça ça et ça, qui va nous permettre de faire telle mission. Ba y voit qu'on grandit.

I : C'est lui qui impose son …

Hervé : Il impose rien.

I : Ou c'est toi qui le sollicite?

Hervé : Ha quand on a besoin on le sollicite. Quand il voit qu'on a de la peine il vient nous voir. On fait des bilans. En début de semaine bon « qu'est-ce qu'on fait cette semaine vous en êtes où, qu'est-ce qu'on voit »

I : Début de semaine''

Hervé : C'est pas formalisé, ça se fait naturellement, on revient le mardi. Si on est pas là le lundi et le mardi, on dit qu'on en est là, que cette semaine on va faire ça, tiens j'ai prévu un accompagnement avec tel agent. Là on est dans la phase des accompagnements professionnels. Je suis arrivé hier je devais en faire un, y dit bon ba la c'est mort l'agent y s'est fait une entorse de la cheville on va reporter à plus tard. Bon c'est .. Je veux dire c'est un échange là maintenant. Au début y'avait Christophe qui nous tirait avec les échéances c'est là là et là, Philippe quand il a repris le flambeau il a commencé un peu comme ça et puis ba on va faire tout he on va tous balayer maintenant c'est à la semaine quoi. Il voit qu'on commence à être autonome, qu'on commence à savoir ba quand he se consacrer uniquement à la formation, quand se consacrer à l'équipe et puis ça tourne bien comme ça. On est pas en retard dans nos traitements d'événement conduite, on est pas en retard dans nos accompagnements. Si on est en retard, il nous met un petit coup sur les fesses en disant bon ba les gars vous dormez ou quoi?

I : Est-ce qu'il vous voit individuellement?

Hervé : Non, non. Ba Samuel et moi heu je sais pas si tu as eu l'occasion de voir les anciens l'année dernière, ils bossaient pas beaucoup à deux, ils s'entendaient peut être pas trop trop bien. Ils ne bossaient pas à deux, nous on bosse à deux, uniquement à deux. Notre équipe on la gère séparément mais tout ce qui est commun pour l'école on se repartit les taches parce que faire deux fois le même boulot he là j'ai fait un dossier, Samuel en a fait un autre moi je vais en refaire un, on se partage les infos. De toute façon, les RDV qu'on prend dans un même établissement ça fait pas déranger deux fois la même personne. Ce serait complètement idiot de faire déranger deux fois la même personne pour donner les mêmes informations. On a nos questions, on se fait une ligne, bon ba voila de quoi on va lui parler, quelles questions on va lui poser. On a lu nos texte, moi j'ai pas compris ça, si lui il a compris il m'explique si moi

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

j'ai compris autre chose, on échange de point de vue et si y a une question qui sort ba y'a une question qui sort. Bon ba voila en gros on a décidé de bosser comme ça.

I : Je reprends, tu disais, au début « on était conducteur et maintenant on a compris le principe ». Autrement dit les dossiers, à partir du moment où on fait la mission, on est suivi, on sait ce qu'on fait.. Les dossiers..c'est peut être plus nécessaire''

Hervé : Ba ouai pour moi c'est plus aussi utile.

I : Est-ce *(nous faisons un schéma à Hervé)* qu'il y a un moment où tu pourrais dire « ba là il s'est passé quelque chose »?

Hervé : Ouai ba c'est au moment où on a pris en main une équipe, où on a du gérer une équipe et là on vu toute l'utilité de ce qu'on avait fait avant. Concernant l'organisation d'entreprise, concernant les facteurs humains, concernant les droits et obligations des agents, tout le travail de fond qu'on a fait au début et les quatre premiers modules, on étaient la tête dans le guidon, on avait le temps de rien d'autre que de plancher sur les textes et puis de rédiger nos dossiers et que de bosser bosser bosser. Là on a vu à quoi tout ça nous avait servi à ce moment là, au moment où on a pris en main une équipe.

I : D'accord.

Hervé : Parce que ba les agents on leur a fait un courrier en leur disant ba voilà dans le cadre le formation etc on a besoin d'une équipe, Est-ce que vous voulez participer à ça pour faire avancer la formation. Les agents ont répondu positivement ou négativement peu importe et on a eu une équipe à gérer. Et du jour où on a eu une équipe à gérer les agents ont joué le jeu aussi même si des fois faut leur rappeler, moi j'en ai un il a fallu lui rappeler que c'était moi qui le gérer mais sinon les agents jouent le jeu et si ils ont un problème, ils viennent me voir moi.

I : Comment tu expliques que le fait de te demander de gérer une équipe, donc c'est le module 4, que là il se passe quelque chose''

Hervé : C'est-à-dire que là à ce moment là on a he on a reçu les consignes pour traiter les événements conduites puisque c'est le gros du boulot, le suivi des habilitations.. C'est la qu'on passe le cap, qu'on gère une équipe. Je veux pas dire qu'on est ctt mais qu'on a tous les outils pour gérer une équipe de conduite.

I : Je comprends bien mais qu'est ce qui se passe? De différent en définitive?

Hervé : Ba on a plus de responsabilité .. Enfin je pense he je sais est-ce que ça m'a fait d'avoir plus de responsabilité de devoir gérer des agents, de dire ba lui il bosse il a bien travaillé, lui il a fait ce qu'il fallait, lui il a fait le con donc il faut que je fasse quelque chose derrière parce qu'il a fait une connerie. C'est moi qui le prends en main .. On sent le poids de la responsabilité.

I : On sent vraiment ça?

Hervé : Je vérifie son travail, c'est de la sécurité qui peut he mettre en danger des gens. C'est la sécurité de la circulation. Et là .. Faut pas he Faut êtes bon, faut être carré. Faut déjà savoir

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ce qu'on attend de lui pour pouvoir lui dire donc y faut déjà être he .. Enfin avoir la connaissance du métier de conducteur ça on l'a puisqu'on était… mais savoir expliquer pourquoi on fait ça et pourquoi lui il a mal fait et sur quoi on s'appui pour lui dire qu'il a mal fait. C'est bien beau de dire ba t'as pas bien fait mais les gens he « attends, t'es qui pour me dire ça , comment tu détermines que ça c'est bien et ça c'est pas bien » Et là on nous donne des outils, des armes enfin pas des armes mais des outils pour dire ba « t'as bien fait parce que t'as fait ça, ça ça et ça, noter les faits; dire ben à partir de ce moment là tu vois c'est pas comme ça qu'il faut faire parce que la norme dit que c'est autrement et toi tu fais pas comme ça donc t'es hors norme et ça peut engager .. Et donc tout le travail qu'on avait en fait he .. Les motivations, les motivations de he enfin ça c'est tout ce qui est avant entrer en formation c'est les motivations des gestes métier de la norme, d'expliquer la norme ba là on peut la ressortir au conducteur là tu vois toi t'as fait ça, la norme c'est ça, si tu fais pas ça, y se passe ça .. Y peut y arriver telle catastrophe.

I : MM

Hervé : Et donc c'est au moment où on gère une équipe, où on a plus de responsabilité, qu'on se rend compte qu'on a franchi un .. Enfin moi c'est comme ça que je l'ai ressenti, on a franchi un cap. Je dis pas que j'ai pris la grosse tête à dire je suis ctt, je gère une équipe, non c'est au contraire le fait d'avoir une équipe à gérer qui te fait prendre conscience que là maintenant il faut he il faut changer .. enfin faut pas changer c'est t'as changé, c'est toi t'es passé de l'autre côté et c'est toi qui t'engage par rapport à tes agents.

I : Prendre conscience he''

Hervé : Baaa

I : ça se fait comment ça? Tu''

Hervé : Je sais pas. Pour moi ….

I : Y'a des moments, des certaines personnes, des certaines situations.. Tu dis on se rend compte''

Hervé : Ba tu te rend compte je te dis .. Enfin c'est que les agents y jouent le jeu aussi. Quand ils ont un souci, ils viennent te voir que se soit professionnel ou extra professionnel et ils viennent te .. Ils viennent te demander conseil.

I : Ouai

Hervé : Donc pour des situations métiers, ils viennent te demander conseil. « Ha ba tiens.. »

I : ça c'est une situation où on se rend compte.

Hervé : Pour moi oui. On se rend compte que ba on est considéré différemment par les agents et puis ba toi si t'arrives à dépanner .. Enfin dépanner, si tu répond à la question de ton conducteur et qui repart en disant « a ouai c'est j'avais pas vu comme ça » Tu te dis bon ben j'ai progressé. Enfin je pense pour moi he je le vois comme ça.

I : Tu te revois dans cette situation? A un moment tu t'es dit''

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : Voilà je me revois et à un moment je me suis posé la question quand j'étais conducteur, j'avais pas la réponse à l'époque. J'allais voir mon ctt et il me disait ba ouai c'est comme ça parce que y'a ça, telle implication, telles choses qui font que il faut le faire comme ça pour une situation métier ou un renseignement pour je sais pas pour autre chose. Un conducteur veut aller en Eurostar ou tgv, j'arrive à lui dire bon ba tu vois toi t'es là à ce niveau là, il faut que t'atteigne ce niveau là parc que heu et t'as autant d'attente parce que je sais où m'adresser, je sais qui aller voir, je sais comment s'organiser maintenant.

I : MM

Hervé : C'est ça.

I : D'accord.

Hervé : Qu'avant j'avais entre guillemets, ma petite vie de conducteur et he pour moi y'avait le bureau de commande qui s'occupait de ma commande, les ctt qui s'occupaient de nous donner des questions réglementaires, le bureau administratif qui s'occupait de quand j'avais besoin de choses diverses et variées he que maintenant c'est moi qui .. qui ai un peu les entre guillemets les clés. Que je donne au conducteur ba tiens si tu veux telle information pour l'administratif, faudrait que tu ailles voir telle personne, lui il sera à même de te renseigner, moi je peux pas te renseigner directement, c'est pas forcement mon boulot mais j'essaye de he question de mon conducteur y dit he je sais qu'il est turlupiner par le fait de monter aux machines ba je sais qui aller voir pour savoir comment il est placé, sur quels critères on se base pour le faire monter et puis derrière quand il me pose la question, je lui dit ba voilà t'es à tel niveau, y'a tel agent devant toi mais lui peut être qu'il veut pas monter. Et là je pense que c'est à ce moment là que tu te rends compte que t'as franchi un pas supplémentaire.

I : Et ça se vit comment ces moments là?

Hervé : Ba ça se vit bien, ça valorise le travail que t'as fait. Tu te dis j'ai pas bossé pour rien. Moi je l'ai ressenti comme ça. J'ai bossé genre ba he depuis 6 mois et c'est vrai que les 6 premiers mois c'était pénible et puis tu te dis pas ça porte finalement ses fruits. .. Y'a des gens qui reconnaissent ton boulot.

I : D'accord.

Hervé : On a fait he .. Ba par rapport au début où on a vu l'organisation de l'entreprise l'organisation de la traction, he les 6 mois pénibles on a fait des présentations à des jeunes embauchés.. He ba là tout le travail de fond qu'on a fait on se rend compte qui paye parce qu'on est arrivé là. La première fois qu'on est passé à Lille, on avait notre power point, notre présentation, diaporamas, nos machins tout ce qu'on veut et c'était dure de .. C'était dure, he c'était pas évident et puis he ..

I : Quand tu dis c'était dur, tu veux dire que''

Hervé : C'était dur de prendre ses marques, de savoir de quoi parler, comment le présenter. Moi j'avais un souci c'est de pas avoir assez d'assurance. Je suis pas heu Je suis pas sur de moi. …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I : D'accord.

Hervé : C'est mon gros souci quand je suis rentré en formation c'est que je me dévalorise énormément he ce que je fais c'est pas ce qu'on attend, j'ai une très mauvaise image de moi enfin, j'avais. Je l'ai toujours un peu mais beaucoup moins.

I : Avant l'examen première partie?

Hervé : Avant l'examen et pendant les 6 premiers mois j'estimais que j'avais pas le niveau, que je faisais pas les bonnes choses et puis voilà c'était l'opinion que j'avais de moi-même. ET j'avais mon tuteur qui me disant ba non ça va ça se passe bien, il disait ba non on est tous pareil mais à l'oral c'était catastrophique. Y'a de ça un an et demi quand on a commencé les préparations pour l'examen première partie he je commençais quelque chose, je perdais le fil c'était terminé .. Je m'arrêtais. Je pouvais plus rien faire que là baa à force de parler devant un auditoire et puis de faire les présentations etc ba ça coule quoi. Je peux perdre le fil ba j'arrive à y revenir, j'arrive parce que je sais de quoi je vais parler. Donc c'est ça qui est intéressant dans le travail de fond. Ce que je voulais dire c'est que au début les premières présentations qu'on a fait en UF c'était pas terrible, les premières présentations qu'on a faites devant les *crmr* on s'est épaulés l'un l'autre quand y'en a un qui perdait le fil, l'autre essayait de rattraper et puis maintenant on y va, on a les diaporamas, on commence le diaporama, on met la fiche de présentation, voilà on parle blablabla, c'est un échange, les gens devant nous y nous pose des questions, on répond, on répond, et puis on dit bon va continuer la présentation et ça c'est ça c'est et he ça devient naturel quoi. C'est plus aussi heu, quand on a une question on sait où aller chercher l'information, on répond, on arrive à revenir sur le sujet et là le progrès est notoire la dessus .. C'est notoire .. Pour moi. ..

I : Donc le progrès est dans ce souci de manque d'assurance''

Hervé : C'est ça. Dans le manque d'assurance, j'ai … y'a eu une transformation.

I : Y' avais un souci à l'oral, c'est ça? Prendre la parole''

Hervé : C'était dans prendre la parole que j'avais du mal maintenant heu

I : Y'avait autre chose'' C'est l'assurance. C'est-ce que tu disais, avoir le sentiment que''

Hervé : Là j'ai eu le tour au stage de synthèse heu j'ai fait ma première he. Parce que le jour du stage de synthèse j'ai fait deux présentations. Une présentation ici pour l'encadrement d'établissement puisque c'était ça le but du stage de synthèse et puis l'après midi mon Directeur d'établissement m'a dit ba l'après midi j'ai organisé un retour d'expérience avec he l'animateur national du sujet que t'as à traiter, avec he les responsables, avec he des grands machins de la boite. .. Il me dit je sais t'as fait ton stage de synthèse le matin.. Ba je dis on va le faire. L'après midi j'ai commencé la présentation, j'ai eu un petit peu de mal et puis j'ai vu que les gens comprenaient ce que je disais, que je disais pas de connerie parce que sinon ils m'auraient arrêté, ils m'auraient flingué, que j'avais fait un bon boulot et donc c'est passé tout seul. Je me suis lancé dans l'arène sans souci quoi derrière. C'était impeccable. Donc ça c'est he. Et je me suis senti valorisé parce qu'à la fin y'a l'animateur national qui m'a enfin quelqu'un de bien placé qui est venu me voir qui m'a dit bon ba je t'attendais au tournant et je te félicite parce que t'as fait une bonne photographie du truc, t'as bien montré

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'état des lieux et c'est vraiment ce qu'on voulait voir, pourquoi ça n'allait pas à .. En gros quoi, c'était le sujet .. C'était ..

I : D'accord.

Hervé : Et ba on se rend compte qu'on a bien progressé donc la formation elle est utile dans ce sens là pour moi elle est vachement utile. Mais heu maintenant y'a des choses qui me semblent he ce qu'on fait en école c'est pas he c'est pas top quoi. En école y'a des intervenants qui viennent he, y nous balancent le truc he voilà power point, c'est lecture du power point tac tac tac, consulter les textes réglementaires. Je veux dire he on nous donnerait le power point par mail et puis on nous donnerait les références des textes à consulter, on aurait le même résultat quoi! On a pas de plus grandes explications sur certains sujets, sur d'autre oui. Mais sur les trois quart des sujets qu'on traite c'est …

I : D'accord.

Hervé : C'est choses qu'on pourrait lire de nous même. Mais on est obligé.

I : Cette histoire d'assurance, de souci he enfin tu disais de manque de confiance en moi''

Hervé : Je l'ai toujours hein. Je l'ai toujours. Mais je le canalise un peu mieux. J'arrive à canaliser un peu mieux et puis heu..

I : ça veut dire quoi ça?

Hervé : Ba au départ comme j'avais un manque de confiance en moi, j'avais l'impression que je disais des conneries et si je me rendais compte que effectivement j'avais dit quelque chose de he une connerie c'est tout j'étais bloqué, je pouvais plus parler parce que je savais pas revenir sur ce que je voulais dire réellement et là c'était foutu quoi.

I : Tu l'expliques comment ça?

Hervé : Je sais pas. Non. Ba si c'est le fait de travailler à l'oral. De passer à l'oral régulièrement.

I : Non mais que tu étais bloqué''

Hervé : Ha je … le manque de confiance en soi, je sais pas.

I : T'as jamais fait ce travail''

Hervé : J'ai jamais analysé pourquoi j'avais un manque de confiance en moi.

I : Essayer de comprendre'' D'où ça vient''

Hervé : Mes antécédents scolaires étaient pas top, j'en sais rien, je sais pas he peut être que je me mettais une barre par rapport à quelqu'un. Samuel c'est quelqu'un qui est très fort, qui a une grande assurance à l'oral. J'ai essayé de me mettre, enfin de me comparer à lui peut être je sais pas. C'était peut être inconscient. Et je me rendais compte que j'étais pas à son niveau donc derrière he tu vois y'a tout ça. J'en sais rien. … Le premier examen que j'ai passé en

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2003 he en mai 2004 he je suis arrivé, j'étais comme ça, je me suis assis, j'ai préparé mon truc, c'était quelque chose que je connaissais, c'était pas compliqué, j'ai commencé, bafouillage pfouou he je me suis arrêté, c'était *Patrick S.* à l'époque, il m'a dit « écoute Hervé, t'es fumeur, vas fumer une clope, bois un verre d'eau, fais quelque chose, calme toi, y'a pas de souci, on est pas là pour he calme quoi, c'est bon ». Et bien j'ai jamais su me ressaisir, c'était impossible. Que maintenant bon bein si je perds le fil, je m'assoie, je fais un tour de la pièce, je vais au tableau, j'écris une connerie enfin je sais pas, je trouve un truc. On nous a donné tout ça quoi, les outils antistress, boire un coup, poser le crayon, s'assoir he et puis revenir sur ce qu'on avait à dire puisque la connaissance sur le sujet he qu'on présente on l'a. On l'a, on a tous. Au début, je crachais tout, c'était tout sur la table et puis à la limite débrouillez vous quoi, c'était ça et puis au fur et à mesure on apprend à affiner, on dit des choses et puis on en garde sous le pied pour des questions qui pourraient arriver derrière pour dire de pas he on essaye d'aiguiller la question .. Sur un terrain qu'on connait. Pas tout donner d'un coup et puis derrière on nous pose une question vraiment super pointu et à laquelle on arrive pas …..

I : Est-ce que ça fais parti, à ton avis, de la formation d'acquérir plus d'assurance?

Hervé : ça c'est plus les tuteurs qui nos donne les petits trucs. En école pour moi .. C'est pas en école qu'on apprend ça. …

I : Ok. .. Quand je dis formation, c'est dans le parcours, il se passe 18 mois … de conducteur on devient he on transforme

Hervé : Ah oui.

I : Est-ce que cette dimension là d'avoir plus d'assurance, Est-ce que a fait parti de ce processus?

Hervé : Pour moi oui, je pense que .. Enfin dans mon cas

I : Oui pour toi oui

Hervé : Pour moi c'est sur c'était un passage obligé. .. J'aurais pas pu .. C'était pas possible de le faire en claquant des doigts. .. Y'a eu un apprentissage.

I : Est-ce qu'à ton avis il y a encore du chemin à faire?

Hervé : Oui .. Oui je pense. .. Sur le métier de tous les jours en up. On a fait un accompagnement avec mon tuteur le lendemain, enfin le surlendemain de mon stage de synthèse heu .. Ça faisait he c'était au mois d'octobre, mon dernier accompagnement je l'avais fait au mois de juillet, j'ai eu trois mois sans quasiment enfin deux mois sans accompagner heu je suis retombé dans les travers du premier accompagnement quoi. A savoir pas prendre les ..enfin pas faire ce qu'il fallait au niveau du bilan; l'accompagnement en lui-même, la préparation c'était bien mais au niveau du bilan vis à vis du conducteur, y'avait des choses he j'étais repassé au travers. Donc y'a encore du travail, c'est he, ba faire le boulot de tous les jours, arriver là et he être cool quoi, être he bien dans ses baskets. Parce que le but c'est ça, c'est pas de nous abreuver de d'informations qui nous serviraient plus à rien. Au départ c'est ce qu'on nous dit, qu'on arrive en up et que ce soit tranquille quoi que se soit

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avec le meilleur de l'up en règlement et conducteur ou avec la pire des brèles he c'est une image mais enfin heu

I : MM

Hervé : Et ça commence à venir he je veux dire he on prend notre assurance, on prend l' assurance quoi. Les conducteurs si on les voit, si on a un truc à lui dire on le prend on lui dit ba écoute viens voir he au début j'aurais pas fait ça forcement puisque j'avais pas toutes les armes pour le faire mais maintenant c'est …

I : Dans la formation y'a deux dimensions, y'a d'abord toutes les compétences, les connaissances à avoir etc et puis y'a peut être aussi

Hervé : C'est toute la partie des connaissances dans un premier temps pour moi et après he c'est la partie compétence qu'on acquiert he avec he .. c'est la mise en pratique des connaissances.

I : D'accord.

Hervé : Je pense.

I : Et est-ce qu'en même temps y'a une transformation de la personne? Est-ce que tu te transforme?

Hervé : Ouai ba un peu quand même. Un petit peu he au niveau heu. Ba j'ai été conducteur heu c'était les roulements y sont pourris parce que on a des grosses journées avec des machines enfin c'est le conducteurs quoi.

I : Oui''

Hervé : Je dis pas qu'on est tous comme ça, y'a des conducteurs qui voient un peu plus loin que le bout de leur nez mais moi j'étais un peu comme ça, et puis derrière le fait d'être passé à la commande et à la formation on se rend compte que tout le monde a ses impératifs. Y'a pas que le boulot du conducteur. Le conducteur certes c'est un élément clé pour la conduite des trains, pour l'entreprise mais y'a plein de choses qui gravitent autour et cette formation là permet de voir toute ces autres choses. Donc derrière de réussir à expliquer au conducteur que y'a lui mais y'a beaucoup d'autre chose autour de lui quoi, qui travaille pas tout seul, y'a des gens qui travaillent avec lui en interaction, c'est cette notion là de voir que y'a pas que l'aspect être en cabine de conduite. C'est ça la transformation que je

I : Donc un regard différent sur

Hervé : Sur l'ensemble

I : sur le métier, sur l'environnement etc mais en même temps est-ce que Hervé il a changé? Y'a quelques chose en lui qui a changé par rapport à cette prise de responsabilité d'un seul coup qui est nouvelle par rapport au métier de conducteur, cette assurance etc''

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : La prise de responsabilité en tant que conducteur je l'avais déjà et je faisais mon boulot en toute sécurité, c'est ce qu'on me demandait de faire. Je faisais mon boulot he au maximum de ce que je savais faire, he éviter les accidents des choses comme ça he c'était ça faire mon boulot le plus professionnellement possible.

I : Oui.

Hervé : C'est-ce que je faisais. Là maintenant la responsabilité par rapport à ce professionnalisme je he. J'ai eu d'évolution par rapport à ça. Pour moi je l'avais déjà avant et je l'ai gardé maintenant. Ce que je vois ba c'est tout ce qui est autour du métier de conducteur, ça c'est ce que je viens de dire mais sinon un changement non heu. La responsabilité là c'est que j'avais des gens derrière maintenant c'est que je dois encadrer les gens qui ont les gens derrière. C'est juste ça, le niveau de responsabilité qui est passé un cran au dessus mais le professionnalisme je l'avais et je l'ai toujours.

I : Oui.

Hervé : Je suis pas plus professionnel qu'avant.

I : C'est parce que je me suis mal exprimé, je parlais de la confiance en soi.

Hervé : Oui ça commence à venir mais j'ai toujours un peu .. Enfin j'ai toujours peut être pas suffisamment par rapport aux résultats que j'ai. J'en sais rien, je suis pas à même de juger he on a fait un bilan avec le directeur he donc il avait sa feuille avec heu

I : Un bilan individuel'

Hervé : Ouai, le bilan du stage de synthèse. Donc bon on fait le bilan du stage, après il regardé les résultats généraux d'information avec he tous les candidats et bon j'ai vu que j'étais pas si mal placé que ça. J'avais une hyper mauvaise opinion du classement que j'avais. Certes le classement on s'en fout, c'est pas le problème. Vaut mieux être le dernier des reçus que le premier des recalés. C'est he mais pour moi c'est une petite avance quand même que je sois reconnu pour le travail que je fournie quoi. Parce que j'ai jamais bossé comme ça de ma vie quoi c'est clair. Faut bien le dire j'ai jamais bossé comme ça. J'ai changé dans le sens où avant c'était prise de service bon j'étais professionnel, je venais un petit quart d'heure avant histoire de enfin si j'avais vingt minutes de route je partais trente trente cinq minutes avant. Un petit souci de bagnole ça peut arriver, ce qui fait que j'ai jamais eu de souci de bagnole avec un quart d'heure à l'avance. Ça permettait de préparer la mission, de discuter tranquille avec les copains. Bon ba voilà ça allait pas plus loin et le soir je rentrais les documents, je rendais les bulletins et je partais, je m'attardais pas. Bon ba maintenant, je regarde pas les heures que je fais quoi. …

I : D'accord.

Hervé : Mais à contrario le jour où j'ai envie he là en ce moment, cette semaine, toute cette semaine je suis embêté avec la gamine parce qu'elle a l'école he bon ma femme travaille de bonheur bon c'est à moi de l'amener à l'école. J'arrive à neuf heures, on va pas venir me dire « t'arrives à neuf heures c'est quoi ça! ». C'est ça la responsabilité aussi pour moi.

I : Qu'est-ce qui reste à changer pour être finalement au top du devenir des''

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : Ba là on a quand même he brossé pas mal d'aspect du boulot ici en établissement.

I : Oui''

Hervé : C'est peut être he .. Je sais pas …

I : Où est-ce que c'est bon?

Hervé : Ba disons que je connais pas le programme final. On a encore des choses à voir qui .. Calcul d'effectif etc qui permettent de pouvoir migrer à notre poste par la suite de pouvoir évoluer vers d'autres postes.

I : D'accord.

Hervé : He dans la gestion du personnel, des choses comme ça. Des petits éléments supplémentaires qui permettent de sauter d'un service à l'autre je pense. Je pense que c'est ça parce que dans le gros des choses he je pense qu'on a fait le tour. Je pense qu'on a fait le tour. Maintenant c'est affiner tout ce qu'on a vu quoi. Affiner he parce que la méthode de travail on nous l'a inculquée, on nous l'a donnée he La résolution des problèmes he ça, tout ça on a donné les outils maintenant c'est à nous de les maitriser dans toutes les situations. La où ça intéresse dans he c'est les outils de résolution de problème he je savais pas quel prendre he. Se sera ça maintenant je pense. Savoir lequel prendre pour résoudre le problème. Donc c'est affiner, c'est travailler tous les jours et heu ba c'est tout ..après.. Ouai c'est du travail quotidien en up. C'est continuer ce qu'on fait et le faire tout les jours tous les jours tous les jours.

I : Ok.

Hervé : Pour être armé le jour où he quand on sera là après l'examen. Arriver dans un établissement que se soit ici ou ailleurs en étant à l'aise quoi sans souci.

I : Etre à l'aise se serait un signe qui

Hervé : Ba être à l'aise dans le sens ba he On se pose pas de question en se disant « ba tiens je vais aller voir lui comment y bosse he , est-ce que ça va bien se passer » ça se passera bien. En disant je suis le chef et puis lui c'est le conducteur quiiii se tait et ça ira baa c'est he.. Je vais arriver, moi j'ai une façon de travailler, je vais donner à mes conducteurs ma façon de travailler, ce que j'attends d'eux et puis voilà après ça roule. Après tout le monde suit sa façon de travailler ..ou non. Et puis on met en place ce qui a à mettre en place mais .. Voilà c'est arriver et se sentir bien dans une équipe. Que ce soit une équipe ctt ou une équipe avec des agents quoi. C'est le but de cette formation là je pense.

I : Oui?

Hervé : Pour moi oui. C'est he c'est ce qu'on nous dit. Donc he on nous l'a rabâché et moi c'est ce que je me mets en tête c'est d'être bien quand on va arriver.

I : On vous a dit ça''

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : On nous a dit « le but c'est d'arriver en école après l'examen et d'être bien dans vos baskets en tant que cadre

I : D'accord.

Hervé : Pas d'aller accompagner un gars en disant « pourvu qu'y arrive rien quoi ». C'est de savoir qu'on peut réagir, que le conducteur y peut faire des conneries et puis qu'on doit être là pour réagir, c'est tout. .. Maitriser le truc quoi c'est tout. ..

I : MM

Hervé : Parce que .. Quand on accompagne he un agent, on va, on est là pour vérifier ..enfin pour vérifier, pour s'assurer qu'y fasse bien son travail et puis le reprendre ba si on détecte l'écart. C'est ça le plus dure. C'est de savoir à quel moment il fait l'écart. Et à quel moment on va intervenir. .. Et c'est tout ça le principe de la formation. Pour la part sécurité je pense. ..

I : Oui prendre des décisions qui

Hervé : La décision qu'y faut au moment où y faut.

I : Qui faut au moment où y faut''

Hervé : Ouai c'est ça…

I : Sans que personne ne puisse te dire

Hervé : C'est savoir bâtir quelque chose pour dire ba voila moi j'ai fait ça à tel moment parce qu'y avait ça ça et ça.

I : D'accord.

Hervé : Et puis après on transmet de toute façon. Je veux dire on décide pas de descendre un agent de machine et de le faire monter à droite ou à gauche sans en avoir référer à quelqu'un. Mais avec he bâtir un dossier en gros enfin, on va dire j'aime pas les dossiers, et monter quelque chose pour dire y'a ça, ça, ça et ça. Donc par rapport à ça moi je fais ça.

I : D'accord.

Hervé : Et puis voila après c'est tout. Après c'est une décision qui nous appartient plus mais voila c'est de savoir cette démarche là.

I : Tu soulignais tout à l'heure que Samuel et toi vous êtes différents''

Hervé : Ouai.

I : Est-ce que le tuteur Philippe et peut être Christophe avant he vous accompagne différemment? …

Hervé : …

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I : Est-ce que tu as se sentiment là?

Hervé : Non je pense pas. …

I : Où est-ce qui s'intéresse à vous différemment? Parce que je veux dire quand il y a deux candidats c'est nécessairement deux candidats différents.

Hervé : MM

I : Est-ce que sa façon d'être tuteur''

Hervé : Ba pour moi je l'ai pas remarqué heu

I : Est-ce qui s'intéresse he différemment?

Hervé : Ba *Christophe* he …

I : Il vous voyait à deux *Christophe*''

Hervé : Il nous voyait à deux mais quand on faisait des bilans en école avec Pierre

I : Oui''

Hervé : He il savait mon problème de he .. Par rapport à mon assurance quoi.

I : Oui

Hervé : Donc il insistait sur ce fait la quoi à dire « te dévalorises pas tout le temps, tu fais des bonnes choses ». Pierre me disait la même chose. Voilà et là c'est purement individuel parce que j'avais un souci individuel. Maintenant he quand j'accompagne quelqu'un, la préparation je l'a fait à ma manière parce que bon on a tous une manière de faire; Samuel à la sienne, mais les critères d'évaluations sont les mêmes. L'accompagnement he les actions en accompagnement sont les mêmes, le traitement des événements conduites notamment puisque c'est la dessus beaucoup que Philippe va nous évaluer sont les mêmes. Enfin je sais pas, moi j'ai le sentiment que j'ai peut être plus d'aisance pour heu faire, enfin c'est le sentiment que j'ai eu. Je me sens à l'aise pour faire un rdv professionnel avec quelqu'un en face à face et dire « et ben voilà, on va faire ça, par rapport à l'équipe faire ça» lui faire son bilan.. J'étais plus à l'aise. Parce qu'on était en peut être en petit comité, j'en sais rien. C'était peut être plus facile pour moi cet échange heu. C'est le ressenti que j'ai eu, enfin je sais pas cette notion de parler psychologie peut être qu'en individuel j'ai plus facilement appris, j'en sais rien. Je sais pas comment lui il se ressent par rapport à ça. Moi je sais que je suis à l'aise he. Je vais voir le conducteur demain « ba viens on va boire un café, on va fumer une cigarette » voilà puis on parle, et puis voilà on a un échange he

I : Tout à fait.

Hervé : t'as fait le con ou t'as bien travaillé.. Voilà et ça se passe bien.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I : Parce que je me demandais comment on arrive à évoluer, c'est ce qu'on évoquait tout à l'heure, évoluer plus sur un plan humain; pas sur le plan des connaissances du métier etc

Hervé : D'accord. Le relationnel.

I : Tu disais tout à l'heure dans les promos précédentes il y avait deux candidats qui travaillaient ensemble mais en fait eux ils travaillaient pas ensemble''

Hervé : Non.

I : Et ça on comprend bien. Chaque candidat est différent. Certains he fonctionnent différemment. Donc je me disais comment individuellement ils évoluent différemment! Samuel a évolué d'une certaine façon, toi t'as évolué d'une autre façon et chaque candidat évolue d'une certaine façon''

Hervé : Ba. Ce qui se passe avec Samuel je pense c'est qu'on est, pour moi, complémentaires. Heu. Lui il va être peut être plus he « allé on bosse on bosse on bosse » à un point que à un moment y'a une soupape qui qui se déclenche chez lui peut être. Et moi he c'est « on a bien bossé » on se prend une heure, on la prend tranquille pépère. Et à contrario lui il me tire également pour bosser. En fait je pense que ça fait un équilibre sur he pas péter les plombs non plus quoi. Parce que si on continuait sur le rythme des 6 premiers mois je pense que j'aurais tout lâché au bout d'un moment. Donc ça on a réussi à s'équilibrer à deux donc à évoluer, lui ba maintenant prend un peu de recul aussi par rapport à ça, y'a le boulot, on fournie du boulot et puis voilà on reste un peu tranquille de temps en temps notamment pour tout ce qui est dossier à remplir pour l'évole, des choses comme ça. C'est un peu mon coté, j'allais dire he cool, pas je m'en foutiste mais he. Comment je pourrais dire ça? .. Que je lui est fait passé. Lui il m'a donné un peu plus l'envie de bosser he

I : Si il n'y avait pas eu cette harmonie, cette complémentarité, t'aurais pu abandonner''

Hervé : Peut être. Je peux pas le dire mais peut être. Si j'avais eu quelqu'un qui veut que bosser bosser bosser et qui sait pas faire de break he peut être, je sais pas. Ou alors j'aurais fait à mon rythme et j'aurais pas les résultats que j'ai à l'heure actuelle. C'est peut être ça et donc j'aurais peut être arrêté d'une autre maniére.. C'est peut être ça. En fait lui il sait me tirer vers le haut quand y faut et moi, je vais pas dire le tirer, le descendre vers le bas mais faire retomber un peu le heu

I : Oui il y a des rythmes de

Hervé : Ouai le rythme de travail

I : Des rythmes de travail qui se complètent effectivement. Et vous retrouvez ça au niveau de la promo? Quand vous êtes une semaine en module, vous travaillez

Hervé : C'est pas pareil. En école on travaille pas. .. En école on travaille pas.

I : Je vous ai vu la dernière fois où toutes les écoles étaient réunies en salle 8 et 9. Le rideau était ouvert, de l'extérieur j'avais quand même l'impression qu'il y avait une atmosphère de travail'' Non?

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : ha ça

I : c'était y'a trois semaines''

Hervé : Ouai. He. C'est pas qu'on travaille pas. Mais c'est beaucoup d'intervenants, de gens comme ça qui viennent. Donc nous on fournit pas un gros travail. Si on va bosser quand on a he l'écrit. Après c'est tout quoi. Si on avait he *Raymond he ha* ----- qui était venu pour tout ce qui est, he, enfin il était venu pour les facteurs humains, pour les outils de résolution de problème etc et bon on fait des petits exercices. On est par groupe de trois ou quatre. On bosse he voilà chacun donne sa petite idée, on se fait un petit truc, on présente ça. On a pas un gros travaille comme ici en établissement. C'est pas pareil quoi. Quand on est en école, on est en vacances. Le sentiment général c'est on a une semaine de vacances.

I : Depuis quand? Depuis le début?

Hervé : Depuis le deuxième module, après qu'on soit passé à l'oral. On a eu notre premier module, on a bossé comme des dingues sur l'organisation de la boite et tout ça, on a passé l'oral et puis son s'est dit « ouai ba finalement en école c'est cool quoi». Tu rentres le soir .. on fait rien. Enfin moi je faisais rien. Je rentrais du boulot y'était 18h30, je reprenais le portable, comme au début je prenais mon ordinateur perso je rebossais sur l'ordinateur perso, c'était dingue. …

I : Est-ce que j'aurais oublié de poser une question ou aborder un thème qui semblerait intéressant pour toi?

Hervé : Ba je sais pas le but de ces rdv là c'est de dire le ressenti sur la formation, c'est de he ..

I : C'est de, comment on passe de conducteur, du métier de conducteur dans une conception d'operateur de sécurité à cadre qui devient autonome dans sa façon de travailler.

Hervé : ça c'est quelque chose qui est pas facile à atteindre l'autonomie. C'est he. J'ai eu un peu de temps à comprendre que là en étant en formation on était considéré comme cadre. On a dit « vous êtes dans une école de cadre, pour nous vous êtes considérés comme cadres, vous gérez une équipe etc»

I : A Lille''

Hervé : A Lille. Ici en établissement on a le même discours. Et ça au départ j'ai eu du mal à .. J'étais très dans mes horaires, la routine, les machines. Et depuis que j'ai la mission des conducteurs et j'en reviens toujours à la même chose, ça pour moi c'est un déclic qui est vachement important. Là t'y es quoi, on te confie une mission. Donc c'est que on t'a fait passer le pas, pour moi on t'a fait passer le pas. Et le fait d'être descendu dans les bureaux. On voyait qu'on était en haut, on s'en sortait pas. On descendait tout les quarts d'heure pour demander un renseignement y' a de la place dans le bureau, on va se mettre là. Et là le regard des conducteurs a changé sur nous parce qu'on était dans le bureau des ctt.

I : Ha oui''

Hervé : Mais pas en mal hein?! Y nous on vu dans le bureau, y ont dit ha ouai là ça y'est

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I : Comment tu sais que leur regard a changé?

Hervé : Tu le sens. C'est par les questions. C'est he « ha ba tiens chef he » Tu vois c'es des petits trucs, c'est pas méchant, c'est des petites taquineries mais ils viennent te voir, ils te posent la question. « ha mon chef y'est pas là, tu vas pouvoir me répondre : j'ai fait ça. Est-ce que j'ai bien fait, est-ce que j'ai mal fait? ». C'est tout des trucs qu'on me demandait pas avant. On était en haut on voyait personne, quand on descendait, on discutait, on buvait le café, voilà c'est tout. Donc c'est la gestion d'équipe he, le fait d'être venu dans l'équipe d'encadrement ici en bas et je pense que ça c'est des choses qui te font prendre conscience, qui te font avoir le déclic. Enfin moi dans mon cas, pour moi c'est ça je pense.

I : C'est ce qui c'est passé dans ton cas. D'accord. … Et donc ce sentiment d'un seul coup d'avoir des responsabilités et d'être reconnu, si je reformule ce que j'ai compris

Hervé : En gros c'est ça.

I : d'être reconnu comme tel ..donc y'a quelque chose qui se passe, y'a une transformation, y'a un changement avec comme effet par exemple que je supporte moins l'obligation de faire des dossiers''

Hervé : Peut être. C'est peut être ça aussi.

I : C'est-à-dire « je ne vois plus très bien le sens que ça a »''

Hervé : C'est, enfin, si, c'est peut être inconsciemment ce qui se passe. Tu te dis « maintenant que he …». Mais l'utilité des dossiers pour moi elle était prouvée au départ quand on avait aucune connaissance de l'entreprise, aucune connaissance de quoi que se soit. T'es conducteur, tu connais ton règlement. En gros c'est ça. Tu connais pas tout ce qu'y a à côté, à moins de faire du syndicalisme où là t'apprends d'autres choses voilà. Pour moi ça se limite à ça. Et donc au départ ouai, c'est important, tu lis quelques chose, tu rerédiges à ta manière et puis là on te dit ouai t'as compris ou t'as pas compris. Et là comme on nous donne des textes à lire, des choses à faire et c'est le métier qu'on met en application tous les jours. Donc je pense qu'on double le travail en faisant en plus un dossier puisque c'est quelque chose qu'on utilise tous les jours et qu'on a un tuteur qui nous remet dans le bon chemin en nous disant non tu fais pas bien ou oui tu fais bien. Oui tu fais bien c'est qu'on a compris. Si on a compris pourquoi encore le reformuler une fois supplémentaire. D'autant qu'on passe à l'oral pour expliquer ce qu'on fait. Donc c'est trois fois le même boulot. Voilà c'est juste ça mais le dossier au départ je suis convaincu que les dossiers sont utiles et obligatoires parce que ils permettent de mettre tout en place et de donner une méthode de travail.

I : D'accord.

Hervé : C'est surtout ça. Donner une méthode de travail. Voir à qui téléphoner, comment téléphoner, comment t'organiser, c'est ça, c'est apprendre à te débrouiller. En gros c'est ça.

I : Est-ce que je peux dire que, je pensais à ça parce que tu disais « on est cadre, on nous le dit, c'est une formation de cadre à la fois en établissement et par exemple on est dans le bureau des ctt, on est reconnu comme tel»

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : MM

I : « et en école aussi on nous dit, vous êtes dans une formation de cadre mais on continue à nous traiter, entre guillemets, comme si on était stagiaire, c'est-à-dire à nous demander d'écrire des trucs he et de restituer

Hervé : La restitution je suis pas contre parce que he c'est enrichissant. Chacun fait sa restitution sur deux sujets différents, deux sujets identiques et deux restitutions différentes parce que les gens voient pas forcement les mêmes chose. Donc ça c'est bien. Pour moi c'est un échange et puis nous on a nos questions à poser, les gens ont leurs questions parce que sur certains sujets on a pas les mêmes he .. Notamment nous ici on est frontaliers, tout ce qui élaborations des flashs et avis sécurité on a une réglementation, enfin des choses différentes que d'autres établissements y n'ont pas. C'est intéressant de présenter pour que eux y puissent savoir ce qui se passe ailleurs et c'est ça le but aussi de ces restitutions là c'est voir comment ça se passe ailleurs parce que y' a rien qui dit qu'on sera ici. On peut être à Metz ou à Paris he. Donc voilà ça c'est intéressant. Mais la formalisation sous forme de dossier c'est pénible, c'est lourd. Par contre faire un rapport de stage, là je suis d'accord, un rapport qui fait deux pages, trois pages maximum. En disant, en expliquant la démarche parce que le but c'est ça c'est de faire la démarche puisque derrière l'oral c'est de faire cette démarche là, d'expliquer simplement comment on la fait et se qu'on a retiré. Au début on faisait des fils rouge, on expliquait le règlement au début tout au début. On expliquait et on nous a dit « c'est pas ça, vous êtes dans une formation cadre, c'est autre chose et on va vous expliquer comment faire» Et on évolue et maintenant les fils rouges c'est des situations métier, on arrivait à Lilleet he c'est tout quoi, on parle plus de règlement. La partie règlement on la mise sur le côté. On étudie les problèmes qui existent encore malgré la mise en place du règlement et nous en que cadre, ce qu'on doit faire pour que ces problèmes bien qu'y est le règlement qui impose de faire telle telle ou telle action et ben on se retrouve encore avec …Qu'est ce que vous en tant que cadre préconisez vous à faire pour qu' on limite ça. Et donc là …

I : pourtant y'a des normes''

Hervé : Oui oui mais la norme, tout le monde la connait la norme. Le conducteur sait très bien he s'arrêter. .. Maintenant c'est comment y fait sur le terrain pour ça et nous se qu'on demande c'est de travailler la dessus pas sur la norme. La norme on peut pas, enfin on peut pas la refaire. On va pas changer la norme.

I : Donc vous travaillez la dessus effectivement?

Hervé : Ba oui, là on fait des recherches, on avait des fils rouges. A la limites les fils rouges en dossiers c'est pas le principal parce qu'on refait un récapitulatif de la norme, explications du pourquoi on a fait cette norme là et puis derrière tout le travail qu'on fait c'est on prend la norme et puis on l'étudie. On regarde, y c'est passé ça, ça, ça sur une période après on réfléchie sur un parcours fléché, à un instant T, sur un an par exemple. Sur un an y' a eu ça, qu'est-ce qui ressort.. le mec y'a eu des écarts là, là, là et là. Ha, pourquoi et puis on regarde. Et à partir de là, on se dit pour éviter cet écart là parce que ça ça revient tout le temps, qu'est-ce qu'on peut faire. C'est ça le but. Et donc à l'oral, ba on parle de ça, « ba j'ai étudié ça, voilà se qui ressort, voilà se que je mets en place » et puis voilà.

I : MM

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Hervé : Mon rôle en gros c'est ça. Et he les dossiers c'est plus général. Le reste des dossiers c'est recopier les axes réglementaires, reformuler à notre manière. Au départ les dossiers qu'on avait sur l'organisation de l'entreprise, tout pêle mêle et puis on avait à retirer ce qui était important de faire passer au conducteur. C'était ça qu'ilsi nous demandaient. Et au départ on le comprenait pas. On récitait le cours point par point. Ha ouai .. Ba ouai. Et *Christophe* c'était le champion pour ça. Toi t'es là, ça se passe comme ça, comme ça, comme ça et au dessus de toi y'a ça, ça, ça, ça, ta, tac, tac, tac. Il te faisait un truc sur 15 minutes, 10, 15 minutes. C'est vrai que c'est con mais on avait pas vu ça comme ça. Mais y voyait qu'on savait la norme quoi! On savait, on savait mais on savait pas l' expliquer
I : Faut tenir compte du destinataire et là en l'occurrence c'est le conducteur, faut pas tout lui dire quoi.

Hervé : Non. Y'a des informations qui lui serviront jamais quoi. C'est surtout apprendre à cibler et puis voilà. Et les dossiers ça me soule, ça me soule bien.

I : A ton avis qu'en est-ce qu'on pourrait se revoir? Je posais la question à Samuel et il me disait que là y va y avoir un stage de synthèse

Hervé : Ouai début janvier.

I : Début janvier et après y aura l'examen au mois de mai''

Hervé : Ha ouai, les 22,23,24 je pense.

I : Donc on s'était dit que après he je pense qu'il faut fiche la paix, donc juste après le stage synthèse

Hervé : Après le stage synthèse ouai ça me semble bien.

I : Fin avril, début mai.. Avant l'examen

Hervé : Ouai dans ces eaux là.

I : Sachant qu'on a toujours la possibilité de reporter après l'examen.

Hervé : Tout à fait. Ouai ça me parait bien.

I : Y'aura un recul par rapport à tout ce qui sera passé. .. Et c'est fort intéressant ce qui apparait très nettement c'est que le fait de gérer une équipe, c'est-à-dire être plongé dans l'action, dans le vrai, y'a quelque chose qui se passe de très fort. Y'a une implication dans un collectif de travail, y faut se mouiller quoi, y faut prendre des risques, donc à la fois c'est un peu difficile et du coup parce que c'est difficile et qu'y'a des risques à prendre c'est valorisant, cette prise de responsabilité elle est valorisante.

Hervé : C'est là où on voit he je pense que c'est sur ceeee. A ce moment là qu'on peut juger si tu peux poursuivre ou pas je pense. Si t'arrives à t'imposer, si t'arrives pas à prendre sur toi justement le fait que tu sois responsable de certaines choses. Je pense que c'est à ce moment là qu'on va dire « ba écoute je pense qu'on va arrêter les frais ». A mon avis parce que le bilan y se fait juste après

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I : Et puis y'a une construction de l'autonomie. Ici, on est encore très stagiaire, très scolaire''

Hervé : Ba dés le départ on nous dit « vous êtes en école dpx, vous êtes cadre ».

I : Oui mais ça change rien. Je rentre dans la piéce on me dit maintenant t'es cadre, je ressors je suis toujours le même''

Hervé : Non mais voilà c'est que au départ on nous dit vous agissez en tant que cadre, vous devez être exemplaire, c'est surtout pour mettre le clou sur le, le doigt sur « vous devez être exemplaires, nin, nin, nin » C'est dans un premier temps nous sensibiliser par rapport à ça. Plus que par rapport au travail qu'on fournit ou à l'image qu'on doit avoir de soit mais he je veux dire cette notion de …on l'a depuis le départ. --si vous êtes là c'est que on va vous emmener au bout et que ---------- mais le déclic pour moi réel il s'est fait au moment où j'ai eu une équipe et que j'ai eu à faire à un traitement des événements, les rdv, gérer les petits soucis de mes conducteurs que ce soit les soucis techniques pures et dures ou les soucis de commandes parce que toi t'es l'intermédiaire avec les commandes Bon ba je gére la commande, « tu pourrais pas faire ça, ça ou ça pour mon conducteur, comment ça marche, qu'est-ce qui se passe » Je leur donne des réponses aux questions qu'y me posent quoi. …

I : C'est fort intéressant. On va s'arrêter là. Je te remercie.

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Table des matières

Remerciements **3**

Sommaire **5**

Partie introductive **7**

Emergences du sujet-objet-projet de la recherche **7**

Ancrages : le parcours expérientiel du chercheur **9**

I - Un parcours et un cheminement 9
1 - Une période de désordre et d'auto-organisation personnelle. 10
2 - Le processus d'engagement dans la recherche : trois événements vécus comme des moments déclencheurs 11
II - Une certaine conception du sujet 12

Balisages paradigmatique et épistémologique **13**

I - Le choix du paradigme compréhensif 13
II - Le choix de la complexité comme cadre épistémologique 14
1 - Compliqué et complexe 14
2 - Un détour étymologique éclairant 15
3 - Des principes de la complexité 15

Inventer la méthode : concevoir la recherche pour un praticien-chercheur **18**

I - Le choix d'une méthode relative à la complexité 18
II - Le choix de la modélisation systémique 18
1 - La méthode analytique : une méthode inadéquate à la connaissance de l'humain 19
2 - La modélisation systémique 20
III - Praticien-chercheur : une posture complexe difficile à nommer 24
1 - Une posture entre distanciation et engagement 24
2 - Une posture en évolution : du praticien-chercheur au chercheur-praticien 25

Les processus de recherche (désordre) et l'organisation de la thèse (ordre) **26**

I - Les processus de recherche 26
II - L'écrit de recherche : rendre compte du désordre 26
III - L'organisation de la thèse 28

Partie I : Conceptualisation de la notion d'accompagnement **31**

Chapitre Premier Les contextes actuels de l'accompagnement en tant que fait social, nouveau « trait » de notre société post moderne **33**

I - L'accompagnement : le contexte socio-historique de son émergence 33
1 - Une société en mutation 33
2 - Un sujet en souffrance 34
3 - L'injonction à l'autonomie 35
II - L'accompagnement : une palette de formes, de pratiques et de postures 36
1 - L'évolution des modes de socialisation 37
2 - L'évolution des publics 38
3 - L'évolution du contexte organisationnel et opérationnel 38
4 - L'évolution du rapport aux différentes temporalitéss 39
5 - L'évolution des conduites professionnelles en relation à autrui ou ... vers une nécessaire réflexion pragmatique, épistémologique et éthique permanente. 39

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

6 - L'évolution du regard porté sur autrui en situation professionnelle d'accompagnement 40
7 - L'évolution de la place du relationnel en situation professionnelle d'accompagnement 40
III - L'accompagnement : des pratiques multiples dans des contextes divers 42
1 - Une typologie proposée par G. Le Bouëdec 42
2 - Les postures d'accompagnement pour G. Le Bouëdec 43
3 - Un regroupement proposé par J.-P. Boutinet et G. Pineau 44
4 - Des dimensions communes aux pratiques d'accompagnement 45
5 - Une grille de lecture possible des pratiques d'accompagnement 46
6 - La problématique des postures pour G. Pineau 47
7 - Une autre représentation des pratiques d'accompagnement 51
8 - Vers une modélisation dynamique de l'accompagnement 53
IV - Conclusion du chapitre : les pôles de complexités dans l'accompagnement 55
1 - Un contexte d'émergence de l'accompagnement 55
2 - Des pratiques multiples dans des contextes divers 55
3 - La complexité dans l'accompagnement 56

Chapitre II Les jeux singuliers de l'accompagnement 59

I - Les cadres de l'accompagnement 59
Problématiques et questionnement sur les cadres de l'accompagnement 60
II - Les finalités de l'accompagnement 61
III - Les acteurs de l'accompagnement en relation 62
1 - Les cadres et les finalités de la relation 62
2 - La dimension interpersonnelle de la relation 64
IV - Du temps qui passe et des temporalités vécues 69
V - L'action intentionnelle *versus* les stratégies d'acteurs 70
1 - Ce que nous entendons, pour l'instant, par action d'accompagner et par stratégies d'action 70
2 - Le niveau des registres d'accompagnement et de l'action intentionnelle 71
VI - Conclusion du chapitre II : une compréhension en extériorité limitée. 78

Chapitre III Les enjeux et les problématiques de l'accompagnement 79

I - Les questionnements d'ordre épistémique 79
1 - D'une conception anthropologique de l'accompagnement 80
2 - ... à une conception fonctionnelle de l'accompagnement 83
3 - ... et à une conception professionnelle complexe 84
II - Sens et signification de l'accompagnement 86
1 - D'une approche sémantique impossible 86
2 - ... à une approche fonctionnelle 87
3 - ... et à une approche anthropologique 87
4 - Conclusion : le sens de l'accompagnement 88
III - Pragmatique et éthique de l'accompagnement 89
1 - Les enjeux de l'accompagnement 89
2 - Pragmatique et éthique de la reliance 90
3 - Pragmatique, éthique et valeurs 92
IV - Conclusion du chapitre III : l'accompagnement un art des mouvements solidaires ? 95

Premier point d'étape dans notre recherche : Diversité, complexité, paradoxes 96

I - Un regard réflexif sur notre parcours 96
II - Les constats de la recherche dans cette première partie 97
1 - Le constat d'une définition de l'accompagnement définitivement impossible à trouver… 97
2 - Le constat de plusieurs niveaux de signification de l'accompagnement 97
3 - Le constat d'enjeux individuels et sociétaux liés 98
4 - Le constat d'une diversité de formes d'accompagnement 98
5 - Le constat d'une posture d'accompagnement perçue comme complexe 99
6 - Le constat d'une modélisation possible de l'accompagnement autour de cinq points fixes 99
7 - Le constat de la complexité des compétences développées dans l'accompagnement 99
8 - Le constat de paradoxes inhérents à la fonction d'accompagnant 99
III - Bilan et orientations de la recherche 100

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Partie II : Apprendre un métier et/ou se professionnaliser 104

Chapitre Premier Conception constructiviste de l'apprendre, de l'apprendre un métier et de la professionnalisation 106

I - Des différentes conceptions de ce qu'est apprendre 106
1 - Du double sens du verbe apprendre 107
2 - Une approche anthropologique de l'apprendre 107
3 - Une approche épistémique de l'apprendre 110
4 - Une approche téléologique et axiologique 112
5 - Une approche épistémologique de l'apprendre : du constructivisme au socioconstructivisme 113
6 - Conclusion : Pour une conception provisoire de l'apprendre et cadre de référence théorique et épistémologique de notre recherche 116
II - Apprendre un métier et/ ou se professionnaliser ? 117
1 - La professionnalisation 117
2 - Alors, se professionnaliser,... oui, mais comment ? 120
III - Conclusion du chapitre I 125

Chapitre II Se professionnaliser aujourd'hui en situation de travail 128

I - Les compétences professionnelles : vers une complexification des approches 128
1 - L'approche du MEDEF 128
2 - Une approche sociologique de la compétence 129
3 - Une approche épistémique de la compétence 131
4 - Une approche complexe de la compétence 133
II - De la construction des compétences professionnelles : quatre principes pour comprendre 136
1 - Premier principe : La compétence professionnelle s'actualise et se construit dans un processus de confrontation du sujet aux situations concrètes du travail 137
2 - Deuxième principe : La compétence est étroitement liée aux conditions humaines et organisationnelles de son environnement d'émergence 140
3 - Troisième principe : La compétence mobilise des conditions d'émergence du coté du sujet. 143
4 - Quatrième principe : La compétence s'articule sur l'existence, chez le sujet, d'un « déjà-là » qu'elle transforme. 145
5 - Conclusion : Principes d'intégration des processus d'autonomisation à l'actualisation de la compétence 147
III - De l'organisation de l'émergence des compétences en entreprise 148
1 - La problématique actuelle : rendre l'entreprise apprenante et qualifiante/les nouvelles formes d'organisation du travail 148
2 - L'alternance comme forme d'organisation apprenante 152
IV - Conclusion du chapitre II : Se professionnaliser aujourd'hui par le travail 153

Chapitre III Entre deux modèles théoriques de formation professionnelle 156

I - Un premier modèle de la formation professionnelle de type transmissif et behavioriste 157
II - Un second modèle de la formation professionnelle de type socioconstructiviste 159
1 - La construction de sens comme principe de formation 160
2 - Comment favoriser la construction de sens dans un dispositif de formation constructiviste ? 162
III - Un tiers-modèle de formation professionnelle conçu, agi et vécu 168
1 - La complexité au niveau de la conception du tiers modèle de formation 170
2 - La complexité au niveau de la mise en œuvre pédagogique du tiers modèle par les formateurs 170
3 - La complexité au niveau des processus vécus dans le tiers modèle 171
4 - La complexité dans la reliance de ces trois niveaux de complexité du tiers modèle 171
IV - Conclusion du chapitre III 171

Deuxième point d'étape dans notre recherche 174

Partie III : Recherche d'un modèle d'accompagnement en formation professionnelle 176

Chapitre Premier Un premier modèle d'accompagnement, finalisé par le métier à transmettre 178

I - Les finalités de l'accompagnement et les formes conçues 178
1 - Une conception traditionnelle de l'accompagnement conçu principalement comme de l'aide apportée par un expert métier à un novice. 178

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - Un accompagnement au service de la construction des savoirs par la mise en œuvre du principe de recul réflexif sur l'action 179
II - Les postures d'accompagnement et les formes agies 180
1 - Les conceptions qui fondent la posture du tuteur dans ce modèle 180
2 - Les formes d'accompagnement proposées 180
III - Les processus d'accompagnement vécus 181
1 - Au niveau de l'apprenant 181
2 - Au niveau de l'accompagnant 183
IV - Conclusion du chapitre I : un modèle d'accompagnement peu autonomisant 183
1 - Le sens de l'accompagnement 183
2 - L'accompagnement conçu comme de l'évaluation 184
3 - L'origine de ce modèle d'accompagnement 185

Chapitre II Un second modèle théorique d'accompagnement 188

I - L'accompagnement conçu pour quelles finalités ? 188
1 - La construction de sens sur les savoirs construits relève d'une distanciation d'ordre épistémique. 189
2 - La construction de sens sur le vécu en formation relève d'une prise de conscience de son autonomie dans *sa* formation 189
3 - La construction de sens sur le devenir existentiel et identitaire 190
II - Les formes d'accompagnement conçues et agies intentionnellement pour des finalités explicitées : la reliance inter personnelle 191
1 - Des principes qui président aux relations inter personnelles 192
2 - Des éléments qui déterminent la relation d'accompagnement dans ce second modèle 197
3 - Conceptualisation des relations intra personnelles vécues par l'apprenant 208
4 - La question de la reliance des reliances intra et inter personnelles 224
III - Conclusion du chapitre II : 234

Chapitre III Un tiers-modèle d'accompagnement : la logique du tiers-inclus 241

I - Pourquoi un tiers modèle ? 241
II - La modélisation systémique du tiers modèle 243
III - L'émergence de la Fonction Accompagnement 249
1 - Complexité de la conception-action-vécue des formes d'accompagnement par l'accompagnant ... 250
2 - Complexité de la conception-action-vécue des formes d'accompagnement par l'apprenant 253
3 - La reliance des deux niveaux de conception–action-vécue par les acteurs et l'émergence de la Fonction accompagnement 254
IV - Conclusion du chapitre III 262

Troisième point d'étape dans notre recherche 265

Partie IV : Constitution et exploitation d'un corpus empirique 269

Chapitre Premier Construction du cadre méthodologique de la recherche empirique 271

I - La recherche qualitative 271
1 - Le sens de la recherche qualitative 271
2 - Le recueil de données qualitatives 273
3 - L'analyse qualitative des données qualitatives 274
II - Les spécificités de la dimension empirique de la recherche 276
1 - Le sens du choix des terrains et leurs pertinences 276
2 - Le sens du choix des terrains par rapport au chercheur 276
3 - Les traits communs aux dispositifs 278
III - Modélisation de notre stratégie de recherche et de sa genèse 279
1 - Le recueil de données qualitatives 279
2 - Les entretiens comme méthode de recueil de données 281
3 - L'analyse des données 282
4 - Le cheminement de carte en carte 284
5 - Des moments-événement pour le chercheur 286

Chapitre II La formation des Cadres Transport Traction 291

I - Le contexte de la formation 291
1 - Les intentions de l'entreprise 291

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 - Le public en formation 292
3 - Le métier de Cadres Traction DPX 292
4 - L'organisation de l'alternance 292
5 - Le processus de formation en alternance 294
6 - Conclusion sur le contexte de la formation : 294
II - Le dispositif d'accompagnement 296
1 - Les formes d'accompagnement proposées 296
2 - L'accompagnement vécu par les apprenants 300
III - Modélisation du système d'accompagnement dans ce premier cas 320
1 - Le processus de professionnalisation 320
2 - Le processus d'accompagnement 323
3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèles d'accompagnement 325

Chapitre III La formation d'Assistants de Service Social 327

I - Le contexte de la formation 327
1 - Le public en formation 327
2 - La réforme de la formation 327
3 - Définition de la profession et du contexte de l'intervention 327
4 - Les compétences 329
5 - Une formation en alternance 329
6 - Les sites qualifiants 330
7 - Les acteurs du site qualifiant 330
8 - Eléments de conclusion sur le contexte de la formation 331
II - Le dispositif d'accompagnement 332
1 - Les formes d'accompagnement proposées 332
2 - La certification 335
3 - Les formes d'accompagnement vécues 337
III - Modélisation du système d'accompagnement 349
1 - Le processus de professionnalisation 349
2 - Le processus d'accompagnement 349
3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèles 350

Chapitre IV La formation universitaire en Licences professionnelles 353

I - Le contexte de la formation 353
1 - La Licence professionnelle 353
2 - Le public en formation 353
3 - Les principes de la formation 353
II - Le dispositif d'accompagnement des étudiants 354
1 - Les formes collectives 354
2 - Les formes individuelles 355
3 - Les formes mixtes 358
4 - Les rencontres tripartites 358
5 - Les formes d'accompagnement non planifiées 359
6 - Les conceptions de l'accompagnement professionnel par les étudiants 359
III - Modélisation du système d'accompagnement dans ce troisième cas 361
1 - Le processus de professionnalisation 361
2 - Le processus d'accompagnement 362
3 - Positionnement du dispositif d'accompagnement par rapport aux deux modèle 362
4 - La Fonction Accompagnement 363

Chapitre V Recherche de la genèse de la Fonction Accompagnement 365

I - Le tiers modèle d'accompagnement au regard des quatre dispositifs 365
1 - Ce qui est corroboré dans les quatre cas d'accompagnement en formation professionnelle 365
2 - Ce qui spécifie chaque tiers modèle d'accompagnement 369
3 - Les pathologies du modèle d'accompagnement au regard des terrains 372
II - La complexité du vécu des acteurs pendant le parcours d'accompagnement 373
1 - Le tiers modèle en évolution au regard du vécu des apprenants 373
2 - L'apprenant dans son devenir professionnel 375
3 - Le tiers modèle en évolution au regard du vécu des accompagnants 375

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4 - L'accompagnant dans sa mission ... 376
III - La complexité de la relation inter personnelle ... 377
1 - La complexité de la relation tutorale ... 377
2 - La complexité de la relation dans les formes collectives d'accompagnement ... 380
3 - La complexité de la relation dans l'accompagnement informel ... 381
IV - La complexité de la Fonction Accompagnement ... 382
1 - La complexité de son émergence ... 382
2 - Les conditions du développement de la Fonction Accompagnement ... 383

Quatrième point d'étape dans notre recherche Jeux et enjeux de l'accompagnement en formation professionnelle ... 387

I - Le rôle de l'accompagnement dans le processus de professionnalisation ... 387
II - La pragmatique de l'accompagnement ... 390
III - Les enjeux de l'accompagnement ... 391
IV - L'évolution de nos conceptions par la recherche empirique ... 391

Partie conclusive : De la Fonction Accompagnement vers une éthique de la formation ... 395

I - Le vécu de la recherche : le chemin se construit en marchant ... 395
II - La dynamique de la thèse : des continuités-ruptures ... 396
III - Les résultats de la recherche : modestes et ambitieux ... 397
1 - La pragmatique de la Fonction Accompagnement en Formation Professionnelle ... 399
2 - L'épistémique de la Fonction Accompagnement en formation professionnelle ... 400
3 - L'éthique de la Fonction accompagnement en Formation Professionnelle ... 400
IV - Les détours du chemin : recul sur la qualité de l'accompagnement en formation professionnelle ... 401
V - Poursuivre notre cheminement : l'ouverture de la thèse sur des recherches ultérieures ... 402

Bibliographie ... 405

Index des auteurs cités ... 415

Index des notions ... 421

Table des figures et tableaux ... 426

Annexes ... 428

Table des matières ... 450

© 2010 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

François OTT

Complexités de l'accompagnement en formations professionnelles
Des conceptions en tensions : Sujet(s), Projet(s), Organisation(s)

Pour des raisons socio-historiques, la notion d'accompagnement concerne de nombreux domaines dont le champ de la formation professionnelle. En effet, le développement de la logique compétence, la complexité des situations de travail interrogent la qualité des dispositifs de formation qui revendiquent souvent l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. Par ailleurs, on tend à accentuer le rôle des tuteurs et des référents de tous ordres.
Dans ces contextes, nous avons cherché à comprendre des modalités d'accompagnement en nous plaçant du point de vue des apprenants et de la place qu'occupe l'accompagnement vécu.
Cette recherche qualitative et empirique est menée de façon diachronique sur quatre dispositifs différents : le transport ferroviaire, le travail social, les métiers de la formation et ceux de l'accompagnement. Notre expérience de ces terrains, dont le point commun est de s'inscrire dans une logique de professionnalisation en alternance, a autorisé une observation participante conséquente.
Les problématiques actuelles de l'accompagnement humain ont été revisitées, permettant l'ancrage de la recherche dans des valeurs anthropologiques. Puis deux modèles d'accompagnement en Formation Professionnelle ont été avancés, l'un centré sur le métier à transmettre, l'autre plutôt centré sur le sujet apprenant et revendiquant des valeurs humanistes de responsabilité, d'engagement et de retenue.
De la dialogique de ces deux modèles émerge un tiers à visée opératoire qu'il convient de ré- inventer en contextes. Les résultats de la recherche montrent que l'accompagnement peut être conçu comme une relation inter personnelle duale ou comme une Fonction Accompagnement co-produite récursivement et qui situe l'apprenant au coeur d'un réseau formel et informel. Dès lors, dans certaines conditions, la Fonction Accompagnement vécue émerge de l'entre deux. Des gains en autonomie sont alors rendus possibles.

Mots-clés : accompagnement, formation professionnelle, complexité, autopoïèse, projet, conception

The complexities of "accompaniment" in adult professional training.
Designs in tensions: Subject(s), Project(s), Organisation(s)

For socio-historical reasons, the notion of accompaniment, as a form of tutoring, refers to a number of domains, including that of adult professional training. With the development of skills, the complexity of work situations questions the quality of training frameworks that often espouse learner autonomy and responsibility. There is also the tendency of focussing on the role of tutors and different types of "advisors". Given this, we seek to understand the modes of accompaniment from the learner's point of view and the role that accompaniment plays as an experiential phenomenon.
The qualitative and empirical research conducted was done diachronically in four different domains: rail transport, social work, adult training and education, and accompaniment. Our grassroots experience of these domains, conceived within a logic of "day-release" training, allowed a significant amount of participant observation.
The current issues of human accompaniment are revisited so to anchor our research in anthropological values. Two models of accompaniment in professional training are put forward, one based on the profession to be transmitted, and the second focussed on the learner in referring to humanist values of responsibility, commitment, and control of self.
In the dialogical relationship between the two models, there emerged a third operational oriented model that was deemed useful to reinvent within the different contexts. The research results show that accompaniment can be designed as a dual interpersonal rapport, or as a recursively co-produced Accompaniment Function that situates the learner at the heart of a formal and informal network. Given this, in certain conditions, the experiential Accompaniment Function emerges from an "in-betweeness" nurturing possible gains in autonomy.

Key words: accompaniment, adult professional training, complexity, autopoïsis, project, design

---

Université de Lille 1 – CUEEP – Laboratoire CIREL - TRIGONE

© 2010 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr