



École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société  
Centre Universitaire Économie-Éducation Permanente  
Laboratoire CIREL EA 4354 – Équipe TRIGONE-CIREL

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

**Véronique KACZMAREK-CABARET**

Le 3 décembre 2012

#### L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION :

#### TENSIONS - ÉMERGENCES - POSTURES

**Le cas de trois formations de cadres**

#### Co-Directeurs :

Monsieur **Jean CLÉNET**, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Lille I

Madame **Martine BEAUVAIS**, Maître de conférences (HDR), Sciences de l'Éducation,  
Université de Lille I

#### JURY

Madame **Anne JORRO**, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse,  
Rapporteuse

Monsieur **Jean-Louis LE GRAND**, Professeur en Sciences de l'Éducation,  
Université Paris VIII,  
Rapporteur

Monsieur **Christophe NIÉWIADOMSKI**, Professeur en Sciences de l'Éducation,  
Université de Lille III,  
Examineur

Monsieur **Marc-Henry SOULET**, Professeur en Sociologie, Université de Fribourg  
Examineur

*À mes filles  
Oriane et Léonore  
Pour leur Présence*

## Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien et leurs encouragements pour l'écriture de ma thèse. Je tiens plus particulièrement à remercier :

- Monsieur Jean Clénet, pour sa confiance et son accompagnement,
- Madame Martine Beauvais, pour son éthique de l'accompagnement,
- Toutes les personnes qui ont accepté de participer lors des entretiens : les étudiants, enseignants, formateurs, responsables et directeurs de formation,
- Mes collègues de travail, pour leur soutien et la richesse des débats tout au long de ce cursus,
- Mon « équipe » de travail, sans qui cette thèse n'aurait pu voir le jour : Pamela, Nathalie, Muriel, Léone, Laurence, Fabrice, et bien d'autres...
- Mes parents et ma famille proche qui m'ont fortement soutenue et ont su patienter pendant ces années, mes amis qui ont suivi ma progression...
- Et enfin, mes filles Oriane et Léonore avec qui je partage l'Essentiel.

## Sommaire

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE. D'UNE PRATIQUE INTUITIVE À UN PROJET DE RECHERCHE .....</b>	<b>6</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE. UNE APPROCHE COMPLEXE DE LA RECHERCHE : BALISES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE CONSTRUCTION DE SENS AVEC LES ACTEURS.....</b>	<b>17</b>
<b>Introduction : L'élucidation d'une méthode construite « pas à pas » .....</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre 1 : Une méthode construite « chemin faisant » .....</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre 2 : Une phase exploratoire décisive dans les orientations de la recherche .....</b>	<b>51</b>
<b>Chapitre 3 : Une recherche ré-orientée .....</b>	<b>88</b>
<b>Conclusion de partie : Un positionnement méthodologique en adéquation avec l'objet de recherche .....</b>	<b>103</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE. CONCEPTUALISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION .....</b>	<b>105</b>
<b>Introduction : Une mise en tension entre le niveau de l'organisation et celui des acteurs .....</b>	<b>106</b>
<b>Chapitre 1 : Un contexte propice à l'émergence de l'accompagnement en formation ..</b>	<b>109</b>
<b>Chapitre 2 : Un nouveau paradigme de l'intervention en formation .....</b>	<b>143</b>
<b>Chapitre 3 : Vers une quête de connaissance et de compréhension dans le souci de « bien » accompagner .....</b>	<b>176</b>
<b>Conclusion de partie : L'émergence d'un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation .....</b>	<b>202</b>
<b>TROISIÈME PARTIE. UNE APPROCHE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE : DES TENSIONS ET DES ÉMERGENCES DANS TROIS FORMATIONS DE CADRES .....</b>	<b>206</b>
<b>Introduction : À la découverte de lignes de convergence de l'accompagnement en formation.....</b>	<b>207</b>
<b>Chapitre 1 : Accompagner vers un changement de métier chez les cadres de santé .....</b>	<b>211</b>
<b>Chapitre 2 : Accompagner vers la création de son métier en formation d'ingénieurs ..</b>	<b>249</b>
<b>Chapitre 3 : Des tensions créatrices d'émergence dans l'accompagnement en formation.....</b>	<b>293</b>
<b>Conclusion de partie : Une présence ajustée aux acteurs .....</b>	<b>341</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE. D'UN PROJET DE RECHERCHE À UNE PRATIQUE RAISONNABLE ...</b>	<b>343</b>

<b>GLOSSAIRE .....</b>	<b>351</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>352</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>374</b>
<b>INDEX GÉNÉRAL .....</b>	<b>382</b>
<b>TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....</b>	<b>386</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>387</b>

**Introduction générale.**  
*D'une pratique intuitive à  
un projet de recherche*

Notre recherche vise à comprendre l'accompagnement en formation de cadres afin de faire émerger une conception<sup>1</sup> dynamique, globale et évolutive (E. Morin, 1986), fondée sur une approche professionnelle ré-interrogée par la confrontation à d'autres contextes et à d'autres pensées. Nous dirons provisoirement qu'accompagner en formation, c'est cheminer aux côtés d'une personne qui se forme, dans une direction qu'elle se donne. La recherche s'ancre sur une expérience professionnelle composée de trois étapes, en tant qu'infirmière, formatrice auprès d'étudiants infirmiers, puis auprès de cadres de santé. C'est en tant que sujet (formateur et apprenti-chercheur) que le questionnement s'est révélé. C'est pourquoi nous introduisons notre travail par le récit de notre histoire professionnelle qui permettra au lecteur de comprendre les approches et dimensions de la recherche dans lesquelles nous nous inscrirons.

### UN QUESTIONNEMENT ANCRÉ DANS UNE HISTOIRE PROFESSIONNELLE

Au cours de notre histoire professionnelle, nous avons vécu des expériences d'accompagnement, en tant qu'accompagnante ou accompagnée, qui ont éveillé notre curiosité et notre questionnement, notamment en termes de pertinence, de légitimité et de limites. Nous choisissons d'opérer un retour réflexif<sup>2</sup>, point d'ancrage de notre démarche et nous nous permettons d'écrire en employant le « je ».

Mon histoire, telle que je la perçois, se décline en trois périodes qui, par leur(s) enchevêtrement(s)<sup>3</sup>, ont contribué à mon engagement dans une recherche sur l'accompagnement.

*La première étape de ma vie professionnelle : l'accompagnement dans le domaine des soins*

Elle a débuté, par hasard, par le métier d'infirmière. J'emploie le terme de hasard dans le sens où je n'ai pas consciemment décidé de cette orientation<sup>4</sup> et j'ai vécu le fait que « *les choses se font à travers nous* » (H. Atlan, 1979, p. 140). À l'époque, j'ai décidé de travailler dans un service où les personnes étaient soignées pour des maladies du sang, et dont le pronostic vital était très incertain. La situation vécue parfois très difficilement par les personnes et leur

---

<sup>1</sup> Provisoirement, nous dirons que c'est une production de la pensée.

<sup>2</sup> Ce retour réflexif est un moyen de prendre conscience d'un cheminement réalisé et de le réinterroger pour produire de nouveaux savoirs inhérents à l'accompagnement d'adultes en formation. Nous faisons référence à la conscience, qui engage un sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, selon E. Morin (1986, p. 192).

<sup>3</sup> Nous empruntons ce terme à D. Hofstadter qui énonce l'idée de « *hiérarchie enchevêtrée* » et met en évidence « *les multiples niveaux de l'esprit – cerveau.* » (1985, p. 772)

<sup>4</sup> Cette tranche de vie évoque pour moi le vouloir inconscient, au sens évoqué par H. Atlan (1979, p. 140) : « *Le vouloir se situe dans toutes nos cellules, au niveau très précisément de leurs interactions avec tous les facteurs aléatoires de l'environnement. C'est là que l'avenir se construit.* »

entourage nécessitait, de la part des soignants, une maîtrise de la technique mais également une attention singulière portée aux personnes. Durant mes premières années de vie professionnelle, au-delà du souci de bien faire, je me suis fréquemment questionnée sur l'aide que je pouvais apporter à ces personnes tout en respectant leur dignité, leur intimité, leur autonomie<sup>5</sup>. En outre, je m'interrogeais sur ma responsabilité et plus particulièrement sur les limites de mes interventions.

Au cours de cette période, je me suis investie dans l'encadrement des étudiants en stage, non seulement pour les accompagner dans leur apprentissage et dans le vécu de situations difficiles, mais aussi pour préserver la sécurité des personnes soignées. Je me sentais responsable<sup>6</sup> de la formation des futurs professionnels tout en étant responsable des soins dispensés, en collaboration avec mes collègues et les cadres infirmiers<sup>7</sup> du service. Je pense que ce sentiment a contribué à la poursuite de mon chemin professionnel dans le domaine de la formation.

Enfin, ce premier tiers d'histoire professionnelle est à l'origine d'un choix méthodologique dans ma recherche, c'est-à-dire l'utilisation de la démarche clinique<sup>8</sup>. En effet, cette démarche est un outil de travail pour les professionnels soignants afin de déceler et de répondre au mieux aux attentes des personnes. Dans le domaine de la santé, « *la démarche clinique nécessite un comportement basé sur l'écoute, la compréhension, l'empathie [...] Pour mettre en œuvre la démarche clinique, les infirmières ont recours à des connaissances, des outils et des processus de soins spécifiques. Basée sur le raisonnement clinique, elle s'appuie sur l'analyse et l'interprétation* » (M. Formarier, 2008, p. 11). Prendre soin des personnes repose sur la confrontation entre les perceptions d'un soignant, observateur extérieur, ses propres représentations<sup>9</sup> de la santé, les hypothèses posées et le vécu, les attentes et les propres représentations de la personne soignée. Dans cette perspective, un dialogue soigné-soignant est la base incontournable d'une relation thérapeutique afin de limiter le risque de

---

<sup>5</sup> Au sens de l'autonomie-dépendance, selon E. Morin (1980, p. 276) : « *Le sujet est multiples fois dépendant de l'univers environnant* ».

<sup>6</sup> Dans le sens du principe éthique de responsabilité développé par M. Beauvais (2001, p. 107) qui parle davantage « *de conscience, de sentiment de responsabilité* ».

<sup>7</sup> Jusqu'en 1995, les responsables d'une équipe soignante avaient le titre de « cadre infirmier ». Puis, après cette date, ils sont devenus des cadres de santé pour les trois filières paramédicales : infirmière, médico technique et de rééducation.

<sup>8</sup> Cf. première partie, chapitre 3, point B-1-1.

<sup>9</sup> Dans cette situation, nous employons ce terme dans le sens des représentations mentales, à savoir celles qui existent à l'intérieur même de la personne (D. Sperber, 1997, p. 133). Elles peuvent reposer sur des expériences, des souvenirs et des intentions à l'égard de sa propre santé et de celle d'autres personnes.



malentendu<sup>10</sup>. Je comprends aujourd'hui que la vulnérabilité des personnes a accentué ma capacité à douter sur le plan professionnel et ma sensibilité au principe de doute<sup>11</sup> dans l'accompagnement des personnes. Cette tranche de vie professionnelle est à l'origine, d'une part, de ma sensibilité, de ma conception et de mon questionnement<sup>12</sup> sur l'accompagnement et d'autre part, d'un choix méthodologique pour ma recherche, celui de me risquer dans une démarche clinique.

Puis, j'ai souhaité prendre davantage de responsabilités dans la formation en soins infirmiers et devenir formatrice. Dans cette perspective, je me suis formée dans une école de cadres<sup>13</sup>.

### *La deuxième étape de mon histoire professionnelle : à la découverte de l'accompagnement en formation.*

Au sein d'une équipe pédagogique, mes interventions et ma responsabilité se situent au niveau de la relation pédagogique, mais également de l'ingénierie de formation. Lors de la mise en place d'un nouveau programme de formation, j'ai pu participer à la mise en œuvre du suivi pédagogique<sup>14</sup> individuel et collectif auprès des étudiants, et à l'animation d'une journée régionale de formation sur ce thème, destinée à l'ensemble des équipes pédagogiques des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). De ces expériences, je retiens que le terme de suivi pédagogique me semblait quelque peu réducteur (de manière intuitive, il me semblait ne représenter qu'une forme d'accompagnement) et qu'il était interdépendant avec le projet de formation de l'institut, plus particulièrement les valeurs prônées par les équipes. Durant cette période, j'ai pu animer des séances d'enseignement clinique<sup>15</sup> (une forme d'accompagnement en stage) dans lesquelles j'accompagnais l'étudiant à verbaliser ses émotions, comprendre son action, s'évaluer et se questionner, c'est-à-dire à réaliser des prises

---

<sup>10</sup> J'emploie ce terme dans le premier sens du terme, c'est-à-dire que deux personnes s'entendent mal.

<sup>11</sup> Nous reviendrons plus précisément sur le doute en tant que principe éthique de l'accompagnement dans la troisième étape de mon histoire professionnelle.

<sup>12</sup> Je fais référence aux processus enchevêtrés des trois raisons, sensible, expérientielle et formelle, décrites par N. Denoyel, en référence aux travaux de C. S. Pierce (1999, p. 35)

<sup>13</sup> A l'époque, en 1988, la formation était organisée et mise en œuvre dans des écoles de cadres. Depuis 1995, la formation se déroule dans des instituts de formation de cadres de santé (IFCS).

<sup>14</sup> Le suivi pédagogique est défini comme principe pédagogique dans le programme d'études de 1992, selon les termes suivants : « *suivi pédagogique basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration des connaissances par celui-ci.* »

<sup>15</sup> L'enseignement clinique est une situation dans laquelle un formateur accompagne un étudiant « au lit du malade » dans le but d'apprendre en situation réelle.

de conscience<sup>16</sup>. Ces multiples situations m'ont souvent interrogée sur les limites de mes interventions et sur ma posture<sup>17</sup> de formatrice en situation clinique. Quels étaient les fondements de mes interventions et en quoi étaient-ils cohérents avec les valeurs de respect et d'autonomie déclinées dans le projet de formation, comme dans la plupart des instituts ? Comment accompagner l'étudiant dans sa production de savoirs (G. Lerbet, 1993) en considérant la personne soignée comme sujet et non objet d'apprentissage ?

Ce questionnement m'a incitée à suivre une formation éthique (un diplôme universitaire d'éthique de la santé). Cela m'a permis de complexifier<sup>18</sup> ma pensée en la confrontant à des savoirs théoriques et à d'autres expériences. Ce nouveau cursus de formation a enrichi mon questionnement et en outre, m'a incitée à travailler sur mes représentations et conceptions de l'autonomie<sup>19</sup> dans le champ de la santé.

### *La troisième étape de mon histoire professionnelle : la complexification du questionnement par une formation à la recherche*

En tant que formatrice auprès de futurs cadres de santé depuis neuf années, ma mission consiste à accompagner des professionnels qui vivent un changement de métier. Qui sont-ils ?

De formation initiale, ce sont des professionnels paramédicaux (quatorze professions issues de trois filières, infirmière, médico-technique, et de rééducation).<sup>20</sup> Selon le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière, ils exercent deux métiers, définis ainsi :

- « *Cadre responsable d'unité de soins*
- *Formateur(trice) en techniques, management et pédagogie des soins* ».

Pour entrer en formation, il faut un exercice professionnel d'au moins quatre ans.<sup>21</sup> Presque tous les candidats à la sélection font fonction de cadre dans leur institution, soit en unité de soins, soit en institut de formation. Je me questionne sur l'accompagnement de ces adultes dans leur production de savoirs (G. Lerbet, 1993), compte tenu de leur expérience

---

<sup>16</sup> Je me réfère à la prise de conscience telle que l'évoque J. Piaget, dans le processus d'intégration du savoir. Celui-ci se décline en deux temps : le savoir-faire, qui se constitue de manière autonome puis, la prise de conscience de ses réussites, la conceptualisation et la compréhension. (J. Piaget, 1974, p. 275)

<sup>17</sup> Pour le moment, nous donnons à ce terme le sens de positionnement. Nous approfondirons cette notion lors de notre phase exploratoire.

<sup>18</sup> Complexifier signifie relier notre pensée à celle d'autres professionnels de cultures et métiers différents. Nous nous référons à l'origine étymologique du mot « *complexus* : ce qui est tissé ensemble ». (E. Morin, 2005, p. 21)

<sup>19</sup> Ma conception de l'autonomie se réfère à celle d'E. Morin, c'est-à-dire que le sujet autonome, « *multiplement dépendant de l'univers environnant* » (1980, p. 276), se construit à partir de contraintes et de dépendances à l'environnement (1980, p. 232).

<sup>20</sup> Conformément au décret n°2001-1375 du 31 décembre 2001 portant statut particulier du corps des cadres de santé de la fonction publique hospitalière.

<sup>21</sup> Selon l'arrêté du 16/8/1999 modifiant l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé.

professionnelle. Ce nouveau poste de travail et mes interrogations m'ont incitée à reprendre une formation afin de comprendre. Ainsi, j'ai souhaité m'engager dans un parcours universitaire de master recherche en Sciences de l'Éducation. J'ai naturellement porté ma réflexion sur la(les) signification(s) de l'accompagnement des futurs cadres de santé dans la production de connaissance(s), l'accompagnement étant un thème récurrent de mon histoire professionnelle.

Je projetais de poursuivre ma compréhension de l'accompagnement, non plus dans le domaine de la santé ni celui de la formation initiale mais dans celui de la formation d'adultes. Au cours de l'écriture de mon mémoire, je me suis découvert un intérêt particulier pour la pensée complexe (E. Morin, 1977), qui m'a incitée à relier plutôt qu'à disjoindre. J'ai choisi de me situer dans le courant des épistémologies constructivistes. Au terme de mon mémoire, j'ai pu parvenir à poser un cadre générateur de sens autour de trois principes éthiques (le doute, la « juste distance » et le comportement éthique spontané) qui continuent à alimenter ma réflexion dans la recherche qui suit.

*Le doute comme premier principe.* Dans l'accompagnement, l'incertitude liée à la situation implique le fait de douter, et par conséquent, de se questionner, de réfléchir, de se complexifier, de (se) décider et de (s') inventer (M. Beauvais, 2004-6, p. 110). Je partage la conception de l'auteur qui écrit que si nous voulons aider l'autre à (se) décider et à (s') inventer, il nous faut aussi lui apprendre à douter. En effet, le doute permet de complexifier notre regard sur le réel et sur nous-mêmes et ainsi, de se décider et d'agir avec une vision plus globale, plus au cœur de la réalité construite par le sujet qui doute.

*La « juste distance » comme deuxième principe.* Aider l'autre à (se) décider fait écho à la visée autonomisante de l'accompagnement et cela me conduit à m'interroger sur la question de la distance, ou plus précisément de la « juste distance » entre l'accompagné et l'accompagnant, étant donné leur relation de dépendance. J. Monbaron (1998, p. 105) utilise le terme « *d'interaccompagnement* ». Dans une formation par la recherche<sup>22</sup>, les fonctions sont partagées : l'accompagnateur est accompagné par les accompagnés et réciproquement. Il s'agit de tendre vers un équilibre. Dans cette situation, « *le « s'impliquer juste » est-il possible ?* » (J. Monbaron, 1998, p. 107). Au regard de la visée autonomisante et de la notion d'interaccompagnement, il me semble que la recherche de la « juste distance » correspond,

---

<sup>22</sup> Les cadres de santé écrivent un mémoire qui est l'épreuve certificative du diplôme. Cette activité leur permet de s'initier à la recherche.

pour le formateur et l'étudiant, à un aspect du travail d'élucidation individuelle et singulière, de prise de conscience et de doute.

*Le comportement éthique spontané comme le troisième principe.* Au terme de mon mémoire de master, je découvre que, malgré une réflexion construite en dehors de la situation, les acteurs agissent spontanément pour faire « au mieux » en situation, avec une certaine sagesse<sup>23</sup>. Il me semble que la pratique d'accompagnement repose sur ce comportement éthique spontané ou « *faire face immédiat* », constitué de connaissances essentiellement concrètes, incarnées. (F. Varela, 2004, p. 22). Ces connaissances sont vécues et produites par les accompagnés et accompagnants dans une réciprocité. Ayant l'intention de faire « au mieux », le formateur fait face en percevant et agissant en situation, et par la construction continue de connaissances incarnées<sup>24</sup>. Par conséquent, je pense que dans le souci de garder « une juste distance », l'élucidation et la prise de conscience peuvent inviter l'accompagnant à faire preuve d'une certaine « *retenue* » (M. Beauvais, 2004, p. 108) dans la relation d'accompagnement. En effet, il me semble que la clarification à tout prix n'est pas à rechercher.

## UN NOUVEAU PROJET DE RECHERCHE

Lors du mémoire de master, nous avons réalisé notre recherche au niveau des acteurs, plus précisément au niveau de l'interaction étudiant-formateur, sans considérer le niveau de l'organisation, c'est-à-dire l'ingénierie de formation. Aujourd'hui, nous projetons de poursuivre notre recherche, afin d'approfondir et d'affiner notre compréhension de l'accompagnement. Nous situons la recherche dans un « *entre-deux* » (D. Sibony, 1991) entre l'accompagnement en formation centré sur la personne, notamment dans la prise en compte de sa singularité et l'accompagnement qui vise à la professionnalisation.

La question de recherche est la suivante : *dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ?*

---

<sup>23</sup> Afin d'étayer mon propos, je citerai F. Varela (2004, p. 17) qui écrit que l'individu sage est « *celui qui sait ce qu'est le bien et qui le fait spontanément* ». F. Varela (2004, p. 17) ajoute que les comportements éthiques « *ne sont pas le fruit du jugement ou du raisonnement mais d'une aptitude à faire face immédiatement aux événements* ». Depuis l'écriture de mon mémoire de master, ma pensée a évolué à ce sujet. Je reviendrai sur ce principe dans la dimension éthique de ma recherche, notamment sur l'interaction entre le comportement éthique spontané et la délibération collective.

<sup>24</sup> J. Legroux (2008, p. 121) parle de connaissances incorporées à la personne.

Dans cette perspective, notre objectif est de dégager la conception de l'accompagnement en formation de cadres à partir de deux questions :

- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?
- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs cadres ?

Nous considérons l'accompagnement à deux niveaux, celui des équipes de formation et celui des futurs cadres puisque cette pratique s'inscrit dans leurs missions respectives. Notre intention n'est pas d'analyser les pratiques mais de comprendre comment les conceptions se traduisent dans les pratiques, en les articulant avec les organisations.

Avant de poursuivre l'exposé du projet, il est nécessaire de nous arrêter sur la notion de conception. Par ce terme, nous entendons le fait pour une équipe pédagogique, de mener une réflexion sur les objets et les enjeux de l'accompagnement, et de la décliner dans des dispositifs institutionnels et des formes d'accompagnement discutées par un collectif de travail. Cette réflexion peut être également enrichie et remise en question lors de situations d'accompagnement singulières parce que nous nous situons dans les épistémologies constructivistes, dont l'un des arguments fondateurs est la récursivité entre le « faire » et le « savoir », c'est-à-dire entre le système actif et le système connaissant<sup>25</sup>. Dans notre acception, la « conception » émerge de la « pensée », qui produit « *une configuration originale formant unité organisée* » (E. Morin, 1986, p. 185). Par la pensée, on transforme « *du connu en conçu* » (E. Morin, 1986, p. 184-185). Ainsi, nous différencions la conception qui émane de l'esprit, de la représentation qui émerge de vécus et de perceptions. Néanmoins, conceptions et représentations s'articulent et se nourrissent les unes des autres.

### **UN DESSIN COMME CONCRÉTISATION DU PROJET (OU DESSEIN)**

Pour faciliter la lecture de la thèse, nous avons réalisé un dessin (figure 1) qui représente la structuration de l'écrit. La forme du dessin montre que nous nous situons dans une approche complexe (E. Morin, 2005), marquée par les bouclages entre trois parties enchevêtrées. Cette approche nous semble en adéquation avec l'accompagnement, que nous percevons complexe.

---

<sup>25</sup> « *Le constructivisme radical... développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique « objective » mais concerne exclusivement la mise en ordre et d'un monde constitué par notre expérience.* » (E. von Glasersfeld, p.21, cité par J.-L. Le Moigne, 2003, p. 89).

La première partie expose des balises épistémologiques et méthodologiques relatives à une approche complexe. Elle a pour objectif d'élucider l'élaboration d'une méthode fabriquée « *chemin faisant* » (A. Machado, 1917). Elle met en valeur la phase exploratoire qui fait figure d'événement. Cette phase permet de ré-orienter la recherche, en termes d'objet (par la mise en évidence d'un premier modèle de lecture de l'accompagnement) et de méthode (par le choix d'une démarche basée sur les principes de la démarche clinique<sup>26</sup> (F. Giust-Desprairies, 2006) qui repose sur une co-construction de sens avec les acteurs). Au terme de la première partie, la question initiale : « *En quoi la modélisation<sup>27</sup> de la fonction accompagnement par l'équipe pédagogique favorise l'émergence de la modélisation de la fonction accompagnement par les futurs cadres de santé ?* » devient la question actuelle : « *Dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ?* »

La deuxième partie développe une conceptualisation de l'accompagnement en formation dans une vision systémique, c'est-à-dire tendue entre l'environnement sociétal, les organisations et les acteurs. Un contexte propice donne naissance à un nouveau paradigme de l'intervention en formation, qui s'incarne dans une fonction articulée à des postures. Il se trouve que cette deuxième partie, qui s'achève par un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement, émerge du premier modèle de lecture, issu de la phase exploratoire. Ce deuxième modèle s'ancre dans une conception de la personne qui s'autonomise par la connaissance. Une approche éthique met en lumière des principes éthiques, notamment le principe de compréhension (E. Morin, 2004).

Enfin, la troisième partie apporte l'éclairage de l'approche empirique, située dans trois domaines spécifiques (la santé, l'entreprise, le social) qui ont tous trois en commun la formation des cadres. L'objectif est la mise en exergue de lignes de convergence de l'accompagnement, par l'utilisation d'un protocole de recherche en deux phases, auprès d'étudiants et de responsables/formateurs des trois formations de cadres. Dans une approche complexe, l'accompagnement est mis en tension entre les référentiels, les dispositifs et les postures. Enfin, la mise en évidence des tensions, ruptures et continuités vécues par les cadres

---

<sup>26</sup> Cf. première partie, chapitre 3, point B.

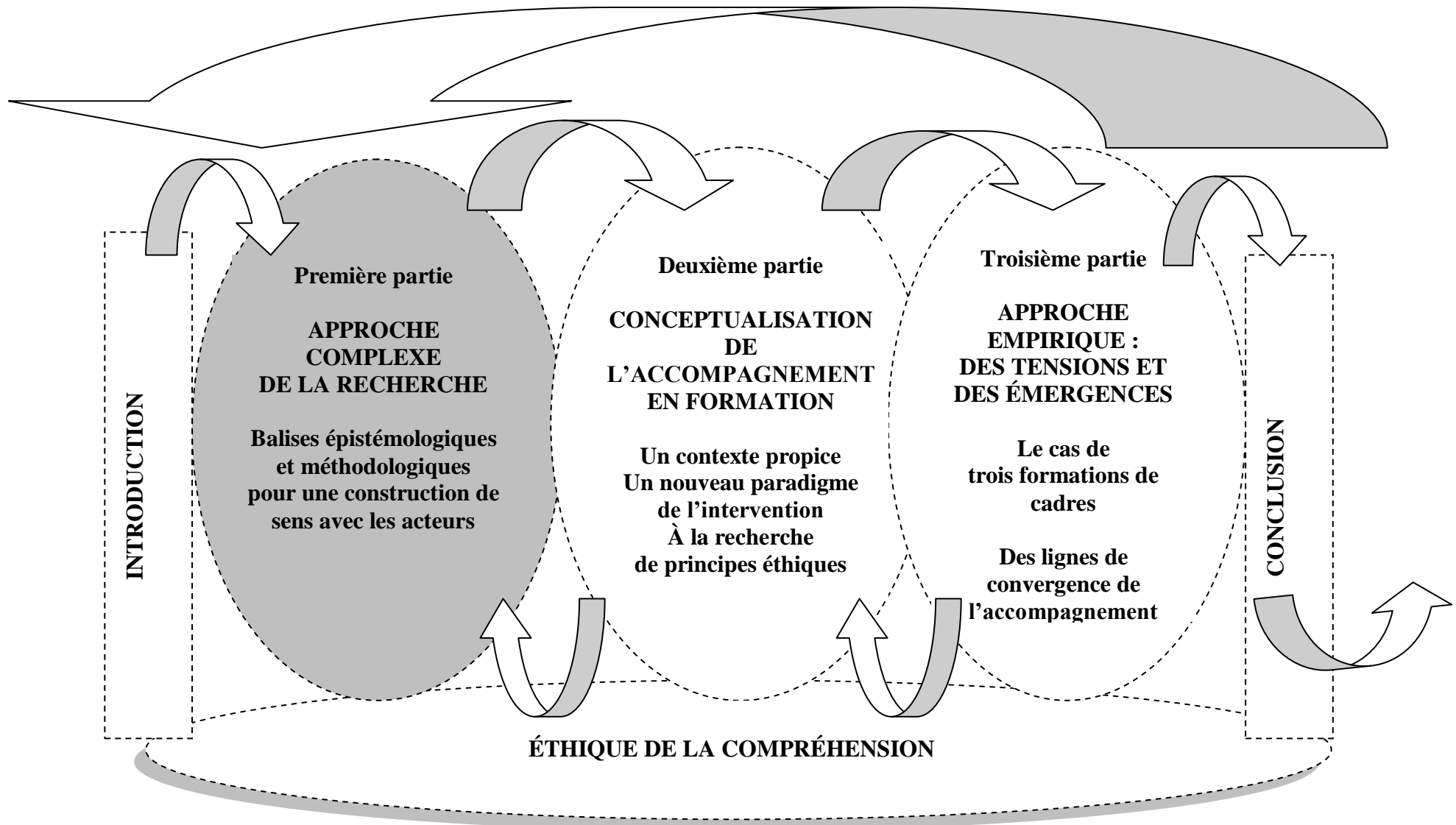
<sup>27</sup> La modélisation est une « *action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles.* » (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 5)

sur un continuum formation-travail, nous conduit à défendre la thèse, selon laquelle l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence.

Enfin, ces trois parties se fondent sur une éthique de la compréhension dans laquelle la recherche s'inscrit. Les compréhensions objective et subjective se conjuguent et forment la compréhension complexe (E. Morin, 2004, p.126), une compréhension qui permet d'appréhender une personne dans ses singularités et sa globalité. Il se trouve que dans notre recherche, l'éthique de la compréhension concerne tout autant l'objet de recherche (l'accompagnement) que la méthode (qui s'inspire de principes de la démarche clinique). Nous projetons de tendre vers une convergence entre les approches (épistémologique, méthodologique, théorique et empirique), en sachant que chacune d'entre elles apporte un éclairage spécifique à la recherche.

Nous concluons notre thèse en formulant un nouveau questionnement, dans la continuité de la recherche et dans l'approfondissement de thématiques telles que la responsabilité. Cela nous amènera à proposer des perspectives de recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation, plus particulièrement la formation des adultes.

(1) Le dessin de la thèse





## **Première partie.**

*Une approche complexe de la recherche :  
Balises épistémologiques et méthodologiques  
pour une construction de sens avec les acteurs*

## **Introduction : L'élucidation d'une méthode construite « pas à pas »**

Cette partie a pour but de mettre en lumière notre cheminement dans l'élaboration d'une méthode façonnée « *chemin faisant* » (A. Machado, 1917). Des balises épistémologiques et méthodologiques jusqu'à la concrétisation d'un protocole d'enquête, nous mettons en évidence un parcours heuristique qui nous a conduit à effectuer des choix, tant sur le plan épistémologique, méthodologique, éthique que pragmatique. En effet, malgré des décisions prises au regard de lectures et de discussions avec nos directeurs de thèse, il a fallu nous approprier des savoirs scientifiques<sup>1</sup> et les traduire dans une démarche mise en actes avec pertinence et cohérence dans un protocole d'enquête. L'expérience de la recherche réalisée dans le cadre du master nous a rapidement orientée vers une approche compréhensive.

Le chapitre premier expose la construction d'une méthode à partir de balises essentielles<sup>2</sup>, à savoir, des fondements, des dimensions et une approche de la recherche, la construction d'une démarche complexe et le choix d'une méthode qualitative. Le deuxième chapitre met en exergue un « événement » à une étape initiale du parcours, à savoir la mise en œuvre d'une phase exploratoire. La rencontre avec des professionnels de trois formations de cadres a permis de ré-orienter la recherche. C'est l'objet du troisième chapitre dans lequel nous précisons l'objet et ajustons la méthode. À cet égard, nous exposons notre prise de décision en faveur des principes de la démarche clinique et la manière de les décliner dans un protocole d'enquête. Mais c'est sans compter avec les aléas de la recherche... qui nous invitent de nouveau à réajuster la méthode. Au gré de ces méandres, nous relevons le défi d'allier rigueur et souplesse.

---

<sup>1</sup> Nous pensons aux savoirs relatifs à la démarche complexe (E. Morin, 1990)

<sup>2</sup> Nous n'envisageons pas la recherche sans l'élucidation de ces balises.

## CHAPITRE 1 : UNE MÉTHODE CONSTRUITE « CHEMIN FAISANT »

Dans ce chapitre, nous développons des arguments épistémologiques et méthodologiques qui ont favorisé le choix d'une méthode qualitative. Dans un premier temps, nous développons les fondements qui offrent un sous-bassement aux dimensions et à l'approche de la recherche. Puis, après avoir revisité l'approche hypothético-déductive, nous nous positionnons sur une démarche complexe nommée « *a-méthode* » (E. Morin, 1977). La figure 4 (au point B-3-3) témoigne d'un cheminement de la pensée, vécu dans un parcours de recherche. Dans un troisième temps, nous argumentons des choix paradigmatiques et méthodologiques pour une méthode qualitative. Cette étape permet de nous interroger sur des postures facilitatrices de la production de savoirs par la recherche et nous conduit à opter pour trois terrains.

### A - BALISES ÉPISTÉMOLOGIQUES : DES FONDEMENTS, DES DIMENSIONS ET UNE APPROCHE COMPLEXE

Avant de relater notre projet de recherche dans une approche complexe, nous proposons de faire un détour par une conception de la scientificité selon K. R. Popper<sup>30</sup>, à partir de laquelle nous avons construit les fondements épistémologiques de notre recherche. Ces derniers nous guident dans nos choix épistémologiques, méthodologiques et théoriques. Nous les introduirons au fur et à mesure de notre écrit.

#### I - À la recherche de fondements épistémologiques

La découverte et le choix de fondements épistémologiques représentent des préalables indispensables à la recherche, afin de bâtir un socle suffisamment solide pour l'élaboration du travail scientifique, et relativement souple pour l'acceptation des aléas.

---

<sup>30</sup> K. R. Popper (1902, 1994) est un philosophe des sciences. Il a fondé une épistémologie évolutionniste qui rejette l'induction. Nous ne nous inscrivons pas dans cette épistémologie mais dans sa vision ternaire du monde : le monde 1, constitué par les objets et les forces physiques, le monde 2, constitué par les états mentaux et le monde 3, par les idées, c'est-à-dire les théories et les problèmes théoriques. (K. R. Popper, 1991, p. 235). Néanmoins, nous ne reprenons pas l'idée que le monde des théories précède les deux autres. Dans notre thèse, nous confrontons simultanément ces trois mondes sans y instituer une hiérarchie.

## 1. Tendre vers une vérisimilitude

En premier lieu, nous nous sommes interrogée sur la question de la vérité, particulièrement en ce qui concerne la construction de notre méthode, notamment notre recueil de données et le choix de nos terrains de recherche.

Selon K. R. Popper (1991, p. 12), toutes les théories sont conjecturales et ne peuvent être vérifiées, « *mais seulement falsifiées, c'est-à-dire réfutées sur la base des expériences [...] Toutes nos connaissances ne seront jamais que des hypothèses* ». (1991, p. 12). Nous retenons ce terme d'hypothèse qui nous plonge dans le doute et nous inscrit dans une posture de chercheur, avec le souci de questionner nos conceptions, nos interventions et les valeurs qui leur sont sous-jacentes. En outre, si nous ne pouvons envisager que des hypothèses, nous ne pouvons pas non plus prétendre à la vérité. À cet égard, K. R. Popper écrit que « *le but de la science est l'approximation de la vérité, c'est la vérisimilitude* » (1991, p. 18). L'auteur s'interroge sur la manière dont on peut évaluer la distance à la vérité car « *nous ignorons tout de celle-ci* » (1991, p. 18). Nous retenons également ce principe de vérisimilitude, c'est-à-dire que nous tenterons de nous approcher d'une vérité construite dans un contexte particulier, délimité par nos terrains de recherche, et dans une temporalité donnée, en ce qui concerne l'accompagnement des futurs cadres<sup>31</sup>.

Cela a une incidence sur notre méthodologie car nous nous autoriserons, par exemple, à utiliser une démarche clinique sur notre propre terrain d'exercice professionnel, en alliant objectivité et subjectivité. Nous y reviendrons dans l'exposé du deuxième fondement de la recherche. À cet égard, l'expérience de notre premier métier nous donne des schèmes d'action<sup>32</sup> en termes de démarche clinique. Par exemple, nous savons que nos perceptions sont à confronter avec les acteurs de la situation. Néanmoins, nous ne pensons pas que cette première expérience est suffisante pour forger notre connaissance dans la mise en œuvre d'une démarche clinique. Nous argumenterons cela dans la seconde partie de notre propos.

## 2. Relier la dimension subjective et objective de la connaissance

En second lieu, il nous semble pertinent de nous inspirer d'une conception ternaire de la connaissance, telle qu'elle est conceptualisée par K. R. Popper (1991). Lors d'une conférence

---

<sup>31</sup> Nous rejoignons la conception de K. R. Popper (1991, p. 112) : « *Nous ne cherchons pas simplement la vérité. Nous sommes à la recherche d'une vérité qui nous intéresse et nous éclaire, de théories qui offrent des solutions à des problèmes intéressants* ».

<sup>32</sup> Selon G. Vergnaud (1990, p. 136), le schème est « *l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée* ». Dans ces schèmes, on peut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs dans l'action.

à Vienne « *sur la théorie de l'esprit objectif* » (1968), K. R. Popper (1991, p. 17) énonce la thèse des trois mondes, à savoir la relation entre le monde 1, constitué par les objets et les forces physiques, le monde 2, constitué par les états mentaux et le monde 3, par les idées, c'est-à-dire les théories et les problèmes théoriques. Selon K. R. Popper (1991, p. 235), nous nous différencions du monde animal car nous associons une connaissance subjective à une connaissance objective. En effet, lorsque nous expérimentons des situations dans un environnement (le monde des objets et des forces physiques), nous les vivons à partir de nos sens (le monde des états mentaux), c'est-à-dire notre connaissance subjective, mais également par le fait d'interroger nos préjugés et suppositions à l'aide de théories (le monde de la discussion critique, c'est-à-dire celui du langage et de la connaissance objective).

Enfin, nous retenons plus particulièrement le fait que les premier et troisième mondes ne peuvent interagir qu'au travers de l'intervention du deuxième, c'est-à-dire celui des expériences subjectives ou personnelles (K. R. Popper, 1991, p. 247). Nous reconnaissons notre subjectivité quant à l'objet et à la méthodologie de recherche : d'une part, nous accompagnons des futurs cadres et sommes accompagnés dans notre formation doctorale, et d'autre part, nous réaliserons une partie de notre travail d'investigation dans notre milieu professionnel. Ce dernier point nous a aidée à construire et réajuster notre démarche de recherche.

D'une part, nous avons l'intention d'utiliser une méthode inductive, caractéristique d'une méthode qualitative (J.S. Taylor et R. Bogdan, 1984). En ce sens, nous ne reprenons pas entièrement à notre compte les travaux de K. R. Popper, qui qualifie l'induction de mythe<sup>33</sup>.

Par cette méthode, nous souhaitons développer la compréhension de l'accompagnement des futurs cadres à partir de données recueillies sur le terrain, puis en réaliser une modélisation. Nous verrons dans notre phase exploratoire que, dans un premier temps, nous tentons d'extraire des thématiques à partir du discours de trois responsables de formation sans avoir recours à des modèles théoriques. Par exemple, l'analyse d'un entretien exploratoire nous conduit à extraire la notion de projet. Or, cette manière subjective de procéder, c'est-à-dire d'associer des termes afin de constituer une unité de sens « projet », est reliée à notre connaissance formelle du concept de projet<sup>34</sup>, basée sur les travaux de J.-P. Boutinet (2005). Suite à cette expérience d'analyse et à la lecture des travaux de K. R. Popper, nous

---

<sup>33</sup> Selon K. R. Popper (1991, p. 68-69), l'induction, c'est-à-dire la formation d'une croyance par répétition, est un mythe. D'autre part, le besoin de régularité est puissant.

<sup>34</sup> Nous nous référons à la conception anthropologique du projet selon J.-P. Boutinet (2005).

n'utiliserons donc pas une méthode inductive de manière radicale, c'est-à-dire que nous ne tirerons pas de régularités uniquement à partir des discours pour en construire une théorisation. Nous ne serons pas non plus dans une « objectivité radicale » par l'utilisation distanciée de théories décontextualisées. Par conséquent, nous essaierons de relier notre connaissance subjective – constituée de nos expériences professionnelles, les discours des personnes recueillis en contexte – et des savoirs théoriques<sup>35</sup> afin de comprendre l'accompagnement des cadres en formation.

D'autre part, comme nous l'avons mentionné antérieurement, nous avons une expérience professionnelle de démarche clinique, en termes d'utilisation auprès de patients et d'enseignement auprès d'étudiants infirmiers. Néanmoins, ce point n'est pas le seul à l'origine de notre décision, dans le fait d'utiliser cette démarche pour notre recherche. Notre connaissance subjective de la démarche clinique, associée à une connaissance objective dans le domaine de la santé a attisé notre curiosité. Nous avons éprouvé le besoin de lire les travaux de M. Cifali et F. Giust-Desprairies (2006), M. Lani-Bayle et d'autres chercheurs<sup>36</sup> (2007) afin de relier nos expériences à des savoirs scientifiques. Nos lectures nous ont aidée à confirmer notre décision de nous engager dans ce type de démarche et dans une certaine position éthique de chercheur, qui se manifeste « *par le refus de toute instrumentalisation et le refus de la dynamique dominant-dominé* » (A. Aymard, 2006, p. 14). Nous y reviendrons dans notre cadre méthodologique<sup>37</sup>.

Pour conclure sur ce point, les fondements de notre recherche s'articulent autour des points suivants :

- Nous n'atteindrons pas une vérité mais tendrons vers une vérisimilitude (K. R. Popper, 1991, p. 18), c'est-à-dire une approximation de la vérité, sur la base d'expériences, d'essais et d'erreurs. Nous progresserons par tâtonnements et réajustements successifs, tant au niveau de la formulation de la question de recherche que de la construction de la méthode.
- Nous nous inspirerons de la logique ternaire, telle qu'elle est conçue par K. R. Popper (1991, p. 17). Nous tenterons de mettre en relation le contexte (monde physique), nos

---

<sup>35</sup> Nous nous inspirons de la conception de K. R. Popper (1991, p. 133) qui est que « *toute connaissance, y compris nos observations, est imprégnée de théorie* ».

<sup>36</sup> Nous avons recueilli des informations à partir des ouvrages collectifs suivants : M. Cifali, F. Giust-Desprairies, (2006), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Collection Perspectives en éducation et formation, Edition De Boeck Université, Bruxelles. Chemins de formation au fil du temps... Octobre 2007, n° 10/11, *la démarche clinique en éducation et recherche*, Edition Téraèdre, Paris.

<sup>37</sup> Cf. Première partie, chapitre 3, point B-1-2.

expériences conscientes (monde des états mentaux) et des modèles théoriques (monde des théories), c'est-à-dire de conjointre subjectivité et objectivité.

Dans cette perspective, notre projet est de nous engager dans une recherche qualitative qui privilégie une approche complexe. Notre recherche s'inscrira dans trois dimensions (pragmatique, épistémique et éthique) articulées à nos fondements épistémologiques.

## **II - Trois dimensions de la recherche**

Selon J. Clénet (2007, p. 66), la conception d'une recherche de qualité requiert de s'attacher à relier trois dimensions : la pragmatique, l'épistémique et l'éthique. Nous pensons que ce triptyque peut constituer un cadre ouvert (J. Clénet, 2007, p. 66) pertinent à notre posture de praticien-chercheur.

### **1. La pragmatique**

Notre question de recherche est enracinée dans notre milieu et notre exercice professionnel. Quotidiennement, nous accompagnons des futurs cadres. Par conséquent, nous souhaitons nous inscrire dans cette dimension pragmatique afin de « *fabriquer des idées qui peuvent servir l'action ou la pensée* » (J. Lapoujade, 2007, p. 15). Selon J. Lapoujade (2007, p. 59), l'idée n'est à considérer que par ce qu'elle fait, et non par ce qu'elle est. Dans cette perspective, nous tenterons de relier le dire et le faire en termes d'accompagnement dans des contextes donnés. Nous verrons ultérieurement que dans nos terrains de recherche, le contexte apporte des éléments de compréhension quant à la conception, l'organisation et la mise en œuvre de l'accompagnement.

### **2. L'épistémique**

Cette dimension<sup>38</sup> recouvre les cadres de référence dans lesquels la recherche s'inscrit. En ce qui nous concerne, nous nous inscrivons dans une pensée complexe. Cela implique que nous devons mettre en tension des paradigmes<sup>39</sup> qui s'opposent, voire s'excluent. Nous pensons au constructivisme (J.-L. Le Moigne, 1999, 2002) et au positivisme tel qu'il se décline dans le

---

<sup>38</sup> « *L'épistémique est entendu comme les savoirs produits et à légitimer pour rendre compte des phénomènes et des actions.* » (J. Clénet, 2007, p. 68)

<sup>39</sup> Nous nous référons à la définition d'E. Morin (2004, p. 236) : « *Un paradigme contient, pour tout discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité, en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion [...] entre ces concepts ou catégories.* »

manifeste épistémologique du Discours de la Méthode (R. Descartes, 1637).<sup>40</sup> Afin d'illustrer notre propos, nous revenons à notre intention de modélisation.

Au commencement de notre recherche, notre objectif était de comprendre l'accompagnement de futurs encadrants par la création d'une modélisation. À cet égard, et d'un point de vue méthodologique, nous percevions l'intérêt de raisonner à partir de terrains de recherche en procédant par simulations<sup>41</sup> et tâtonnements successifs afin de modéliser la fonction accompagnement. Comme nous l'avons écrit précédemment, la modélisation est une « *action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe [...]* » (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 5). Elle peut nous aider à comprendre l'accompagnement en formation. L'accompagnement est un phénomène que nous percevons complexe, notamment parce qu'il comporte une imprévisibilité<sup>42</sup>. En outre, il nous apparaît complexe parce qu'il manifeste une forme d'autonomie.<sup>43</sup> En effet, les comportements des accompagnateurs et accompagnés ne résultent pas d'injonctions et ne sont pas totalement dépendants de dispositifs prévus de manière exogène. En revanche, ils naissent d'ajustements réalisés lors de rencontres singulières entre des acteurs, dans un dispositif pédagogique.

Il nous semblait alors pertinent de travailler à partir des registres de la modélisation systémique, tels qu'ils sont mentionnés dans le tableau 2.

---

<sup>40</sup> Dans ses travaux, J.-L. Le Moigne (1995, p. 7) cite le premier précepte du Discours de la Méthode qui est la vérité et l'évidence des énoncés « *clairs et nets de l'esprit* ».

<sup>41</sup> « *Les modèles, c'est-à-dire les représentations intelligibles artificielles, symboliques, des situations dans lesquelles nous intervenons : modéliser c'est à la fois identifier et formuler quelques problèmes en construisant des énoncés, et chercher à résoudre ces problèmes en raisonnant par des simulations. En faisant fonctionner le modèle-énoncé, on tente de produire des modèles solutions.* » (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 15).

<sup>42</sup> « *La notion de complexité implique celle d'imprévisible possible, d'émergence plausible du nouveau et du sens au sein du phénomène que l'on tient pour complexe* » (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 3).

<sup>43</sup> « *La complexité apparaît et se développe avec l'émergence d'une capacité d'autonomie au sein d'un système : ses comportements sont élaborés par le système lui-même [...] ayant ses projets propres, il est capable d'intelligence* ». (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 81).



(2) Les deux registres de la modélisation (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 9)

Aux concepts familiers de la modélisation ANALYTIQUE...	Ne peut-on substituer...	... les concepts adaptés à la modélisation SYSTEMIQUE ?
<i>Objet</i>		<i>Projet ou Processus</i>
<i>Elément</i>		<i>Unité active</i>
<i>Ensemble</i>		<i>Système</i>
<i>Analyse</i>		<i>Conception</i>
<i>Disjonction</i>		<i>Conjonction</i>
<i>(ou découpe)</i>		<i>(ou articulation)</i>
<i>Structure</i>		<i>Organisation</i>
<i>Optimisation</i>		<i>Adéquation</i>
<i>Contrôle</i>		<i>Intelligence</i>
<i>Efficacité</i>		<i>Effectivité</i>
<i>Application</i>		<i>Projection</i>
<i>Evidence</i>		<i>Pertinence</i>
<i>Explication causale</i>		<i>Compréhension</i>
		<i>Téléologique</i>
En changeant de registre, ou de style, ne crée-t-on pas les conditions d'un changement de méthode ?		

La modélisation systémique est un principe des épistémologies constructivistes (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 79). Elle s'attache à comprendre un phénomène dans sa globalité en lien avec ses finalités. En ce qui nous concerne, il s'agirait de comprendre l'accompagnement de futurs cadres dans un contexte donné, en appréhendant d'une manière globale des discours de professionnels, des situations de formation, l'organisation de l'accompagnement, etc. Nous relierons ce principe à celui du principe hologrammatique, tel qu'E. Morin (2005, p. 101) le décrit dans la pensée complexe. Selon ce principe, la partie est dans le tout et le tout est dans la partie. Les connaissances acquises sur les parties reviennent sur le tout et ce qu'on apprend sur le tout revient aux parties.

Dans le tableau qui présente les deux registres de la modélisation, J.-L. Le Moigne propose de substituer les termes inhérents à ceux de la modélisation analytique par ceux relatifs à la modélisation systémique. Les termes d'élément, d'analyse, d'optimisation, d'efficacité et d'évidence nous font penser au premier précepte du Discours de la Méthode (R. Descartes, 1637) qui est la vérité et l'évidence des énoncés « *clairs et nets de l'esprit* » (J.-L. Le Moigne, 1995, p. 7). Le fait de découper une réalité en parties apporte des simplifications qui, si elles demeurent juxtaposées, ne rendent pas compte de la réalité perçue par un observateur. En effet, selon J.-L. Le Moigne (1999, p. 71), il y a une interaction cognitive entre l'objet à

connaître et le sujet connaissant (en référence à l'hypothèse phénoménologique ou interactionniste des épistémologies constructivistes).

Néanmoins, il nous semble pertinent d'étudier ou d'isoler une partie d'un tout pour la faire ensuite interagir avec ce tout. Par exemple, comprendre la signification de l'accompagnement dans sa globalité n'implique pas de rejeter l'analyse de discours singuliers ni de situations particulières, par la recherche de thématiques.<sup>44</sup> Au lieu de substituer l'analyse (registre de la modélisation analytique) à la conception (registre de la modélisation systémique), il conviendrait de les relier en interaction avec le contexte de l'étude.

### 3. L'éthique

Nous utilisons ce terme en articulant « *le comportement éthique spontané* » (F. Varela, 2004, p. 17) cité précédemment et la délibération<sup>45</sup> inhérente à l'action collective, notamment en termes d'ingénierie de formation. Dans cette dimension éthique, nous nous intéressons à la valeur dans l'action, c'est-à-dire au « *faire-face immédiat* » (F. Varela, 2004, p. 18) dans le domaine de l'accompagnement. Néanmoins, si cette intention nous semble plausible dans l'interaction accompagné-accompagnant, nous permettons d'en douter au niveau de l'ingénierie de formation. De par notre histoire professionnelle, nous avons participé à l'élaboration et la réécriture de projets de formation, dont celui de l'Institut de Formation des Cadres de Santé (notre lieu de travail actuel). Au cours de la réécriture du projet de l'IFCS, nous avons utilisé nos expériences d'accompagnement et les avons confrontées à celles de nos collègues. Chaque membre de l'équipe pédagogique a pu ainsi s'interroger sur ses pratiques, ses conceptions, ses principes<sup>46</sup>, et prendre conscience que ces derniers se déclinaient par des comportements différents selon le contexte.

F. Varela introduit la notion de « *micro-identités* » (disposition à agir pour une situation spécifique) avec leurs « *micromondes* » correspondants (2004, p. 26). L'auteur précise que ces couples micro-identités/micromondes se construisent par la répétition des expériences. Par exemple, à partir de nombreuses expériences d'entretien une formatrice peut développer un comportement éthique spontané dans une situation qui requiert une attitude d'écoute. De manière instinctive, elle laissera l'étudiant s'exprimer sans intervenir. Si ce comportement ne

---

<sup>44</sup> « Procéder à une analyse thématique, c'est attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse. Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document ». P. Paillé, A. Mucchielli (2005, p. 126)

<sup>45</sup> Nous concevons la délibération comme une discussion, plus précisément un débat entre plusieurs personnes sur un sujet et ce, afin d'aboutir à une décision.

<sup>46</sup> Lors de la phase exploratoire, nous verrons que notre collègue évoque « les principes » choisis en équipe.

se construit qu'à partir d'expériences, de régularités et de répétitions, il se peut qu'il repose uniquement sur une croyance (K. R. Popper, 1991, pp. 68-69), c'est-à-dire une connaissance subjective, spécifique au monde mental de la personne<sup>47</sup>. Nous pensons que cette formatrice peut interroger ses présupposés à l'aide de sources bibliographiques, c'est-à-dire croiser le caractère subjectif et objectif de la connaissance, dans une dimension individuelle mais également collective. En effet, nous nous interrogeons sur la possibilité de construire un « *couple micro-identités/micromondes collectif* » à partir des expériences singulières, mais également d'entamer une discussion critique collective, afin de faire interagir la connaissance subjective (liée à l'expérience collective de l'accompagnement) et les théories implicitement mobilisées. Afin de traduire notre idée, il peut être pertinent de s'interroger sur les valeurs<sup>48</sup> sous-tendues par les comportements éthiques spontanés et les théories implicitement mobilisées, dans l'accompagnement de futurs cadres.

Nous assimilons ce travail de repérage, de confrontation et de questionnement collectif à une délibération qui n'a pas pour but de justifier les comportements vécus mais de les comprendre et d'en dégager des principes fondateurs pour l'équipe d'accompagnateurs responsables d'une ingénierie de formation. Nous nous rapprochons de l'éthique de reliance ou éthique altruiste<sup>49</sup> pensée par E. Morin (2004, p. 113). En ce sens, la dimension éthique de notre recherche nous conduira à croiser des comportements éthiques en situation et des valeurs fondées sur des délibérations, au niveau des acteurs et de l'ingénierie de formation : tenter de se comprendre et de comprendre autrui afin d'accompagner.

### III - Une approche compréhensive

Afin d'appréhender l'accompagnement des adultes en formation d'un point de vue objectif et subjectif, et dans des dimensions pragmatique, épistémique et éthique, nous utilisons une approche compréhensive qui repose sur deux postulats (A. Mucchielli, 2004, p. 24). Tout d'abord, il existe une « *hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs [...], parties prenantes d'une situation inter-*

---

<sup>47</sup> C'est ce que K. R. Popper désigne par « *le monde 2* ». Nous rappelons que « *le monde 1* » est constitué par les objets et les forces physiques, et « *le monde 3* » par les idées, c'est-à-dire les théories et les problèmes théoriques (1991, p. 17).

<sup>48</sup> A cette étape de la recherche, nous oscillons entre les notions de valeurs ou de principes. Actuellement, le terme « valeur » est pris dans le sens usuel de « ce qui vaut ».

<sup>49</sup> « *L'éthique altruiste est une éthique de reliance qui demande de maintenir l'ouverture sur autrui, de sauvegarder le sentiment d'identité commune, de raffermir et de tonifier la compréhension d'autrui.* » (E. Morin, 2004, p. 114)

*humaine* ». Puis, tout homme peut pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme<sup>50</sup>. C'est le principe de l'intercompréhension humaine. Par les outils d'enquête et la démarche que nous utiliserons, à savoir, les entretiens, l'observation et la démarche clinique, nous vivrons ce principe d'intercompréhension humaine lors des confrontations et des discussions entre nos perceptions, notre vécu et ceux des acteurs (les formateurs, les futurs cadres, les responsables de formation, etc.). Néanmoins, nous émettons des réserves sur le deuxième postulat. Nous pensons que la compréhension ne peut être que partielle et s'accompagne d'incompréhension<sup>51</sup>.

Chercher à comprendre l'accompagnement signifie que nous tentons de comprendre « ce qu'il fait », c'est-à-dire ce qu'il produit (la dimension pragmatique), analyser des discours, des situations, comprendre des conceptions, (dimension épistémique) et identifier des principes éthiques inhérents au niveau des accompagnateurs et au niveau de l'ingénierie de formation (dimension éthique). Dans cette perspective, nous ne chercherons pas simplement à repérer des causes génératrices d'effets, dans une relation bijective (A implique B). Néanmoins, nous pressentons que, si notre intention est de comprendre, nous ne pourrions éviter de décrire, d'expliquer et de chercher des régularités, avec la tentation de transformer des pratiques existantes ou d'innover, puisque nous inscrivons notre recherche dans une dimension pragmatique.

Pour conclure, nous ne souhaitons pas nous inscrire dans une démarche de preuve mais nous aspirons à progresser au regard de la scientificité de notre recherche. À cet égard, nous nous rallions aux propos de M. Bru (1998, p. 55) : « *Ce qui compte d'un point de vue scientifique, ce n'est pas l'adoption d'un modèle canonique de validation pour assurer la preuve définitive mais l'explicitation de la démarche adoptée pour qu'elle puisse être éventuellement analysée et contestée* ». Dès lors, nous nous engageons à expliciter notre démarche au fur et à mesure de sa construction, avec ses réussites, ses tentatives, ses erreurs et réorientations. C'est d'ailleurs l'objet de cette première partie.

---

<sup>50</sup> Selon A. Mucchielli (2004, p. 24), tout homme a la possibilité de « *pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* ».

<sup>51</sup> Nous nous inscrivons dans une éthique de la compréhension (E. Morin, 2004) pour laquelle la compréhension et l'incompréhension se conçoivent dans une relation dialogique et récursive. Nous développons cela dans la deuxième partie, au chapitre 3, point C-III.

## **B - LA CONSTRUCTION D'UNE DÉMARCHE COMPLEXE**

Étymologiquement, le terme « méthode » signifie « *poursuite* » ; *et, par conséquent, effort pour atteindre une fin, recherche, étude* » (A. Lalande, 2006, p. 623). Chez les Anciens, notamment chez Aristote, « méthode » signifie souvent simplement « recherche ». Chez les modernes, on relève deux acceptions voisines mais distinctes, à savoir :

- Le « *chemin par lequel on est arrivé à un certain résultat, lors même que ce chemin n'avait pas été fixé d'avance de façon voulue et réfléchi.* »
- Le « *programme réglant d'avance une suite d'opérations à accomplir et signalant certains errements à éviter, en vue d'atteindre un résultat déterminé.* » (A. Lalande, 2006, p. 623-624).

Nous disposons de deux options possibles dans la mise en œuvre de notre recherche. La première est de prévoir et de planifier notre démarche à partir de règles pré-établies, selon une « méthode cartésienne » à laquelle nous pouvons relier la démarche hypothético-déductive. La seconde est de construire « chemin faisant », selon une « méthode complexe » que nous nommerons « l'a-méthode » et à laquelle nous relierons une démarche constructiviste.

## **I - La démarche hypothético-déductive**

Cette démarche s'inspire de la pensée de R. Descartes<sup>52</sup>. R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1995) en ont exposé les actes fondateurs et les étapes que toute recherche, prétendent-ils, doit respecter.

### **1. Trois actes fondateurs**

Selon R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1995, p. 15-17), la démarche repose sur trois actes, à savoir, la rupture, la construction et la constatation dont nous dirons quelques mots.

Tout d'abord, pour parvenir à une connaissance scientifique, il nous faut surmonter l'obstacle de nos préjugés. Dans une démarche de recherche, cela nécessite de passer par une phase de rupture « *qui consiste précisément à rompre avec les préjugés et les fausses évidences qui nous donnent seulement l'illusion de comprendre les choses* » (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 1995, p. 15). Puis, la seule possibilité d'effectuer cette rupture est la construction, c'est-à-dire l'acte de se référer à un « *système conceptuel organisé, susceptible*

---

<sup>52</sup> R. Descartes a développé sa pensée dans « Le discours de la Méthode » imprimé en 1636. Les quatre préceptes fondamentaux de la méthode sont les suivants : l'évidence, la division, la combinaison et le dénombrement (R. Descartes, 1966, p. 47).

*d'exprimer la logique que le chercheur suppose être à la base du phénomène » et « sans cette construction théorique, il n'y aurait pas d'expérimentation valable » (Ibid., p. 17). Enfin, afin de lui conférer un statut scientifique, il convient de vérifier cette proposition construite par des informations sur la réalité concrète. C'est le troisième acte de la démarche que l'on nomme constatation ou expérimentation.*

Notre conception de la scientificité d'une recherche diffère de celle des auteurs. Nous ne nous inscrivons pas dans une démarche de preuve mais de compréhension de l'accompagnement en formation. Nous ne nous situons pas dans une démarche d'expérimentation à partir d'une construction théorique préalable.

## **2. Une démarche en sept étapes**

La démarche hypothético-déductive se décline en sept étapes, à savoir, la question de départ, l'exploration, la problématique, la construction du modèle d'analyse, l'observation, l'analyse des informations et les conclusions (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 1995, p. 16). Ces sept étapes génèrent les actes précédemment cités (la rupture, la construction et l'expérimentation). L'acte de rupture repose sur les trois premières étapes, notamment sur l'exploration basée sur les lectures et des entretiens exploratoires. L'étape d'exploration repose principalement sur une recherche bibliographique, c'est-à-dire théorique, qui servira à construire un modèle d'analyse. Puis, l'acte de construction consiste à rédiger la problématique et à construire un modèle d'analyse. Dans cette phase, le chercheur élabore des hypothèses qui, selon ces auteurs, sont un gage d'ordre et de rigueur dans l'organisation de la recherche, *« sans sacrifier pour autant l'esprit de découverte et de curiosité propre à tout effort intellectuel digne de ce nom »* (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 1995, p. 117). Ces deux chercheurs ont une position assez tranchée à cet égard. Ils écrivent : *« Un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses »* (Ibid. p. 117). Ils proposent deux arguments :

- L'hypothèse est fondée sur une réflexion théorique et sur une phase exploratoire, et révèle quelle direction le chercheur va emprunter,
- L'hypothèse offre à la recherche un fil conducteur qui remplace la question initiale. Elle *« fournit le critère de sélection des données dites « pertinentes », à savoir leur utilité pour tester l'hypothèse »* (Ibid. p. 118).

Puis, le modèle d'analyse (composé des concepts et des hypothèses) est confronté aux données observables : c'est l'acte de constatation qui soumet le modèle d'analyse à l'épreuve des faits. Il s'agit de recueillir des données (quantitatives et/ou qualitatives) et de procéder à

une analyse de contenu, qui vise à comparer les résultats observés avec les résultats attendus et à interpréter les écarts. Enfin, le chercheur rédige ses conclusions en termes de nouvelles connaissances acquises.

### **3. Notre positionnement épistémologique**

En termes de positionnement épistémologique, nous ne nous retrouvons pas totalement dans cette démarche. Nous comprenons l'intérêt des trois actes (la rupture, la construction et la constatation), néanmoins, nous ne parvenons pas à les décliner dans cet ordre. Comme nous l'exposerons dans notre parcours de recherche, nous avons rapidement débuté notre travail empirique par une phase exploratoire, puis au fur et à mesure, nous avons jugé pertinent de croiser nos observations à des publications. En effet, nous ne pensons pas que la rupture émerge uniquement des lectures de travaux scientifiques, mais plutôt de la confrontation de la recherche empirique à la recherche bibliographique. L'une se nourrit de l'autre et l'enrichit. Nous ne souhaitons pas cloisonner la construction abstraite et l'observation concrète.

Par conséquent, nous verrons que si nous n'adoptons pas une démarche hypothético-déductive, nous n'optons pas davantage pour une démarche purement hypothético-inductive (comme la nomment R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1995, p. 144)). Nous partageons les propos des auteurs qui écrivent : « *En réalité, les deux démarches s'articulent plus qu'elles ne s'opposent [...] Dans de nombreuses recherches, on observe un jeu fécond entre l'une et l'autre, qui assure à la fois le recul d'une construction et la pertinence de cette construction par rapport à l'objet* » (Ibid., p. 144). En outre, nous doutons de la pertinence de poser d'emblée des hypothèses si nous ne nous situons pas dans une démarche de preuve. Afin de réaliser nos choix de manière « raisonnée », nous ressentons le besoin de recueillir d'autres savoirs épistémologiques et méthodologiques, relevant notamment de la pensée complexe et du constructivisme.

## **II - Une approche complexe par « l'a-méthode »**

Au commencement de notre recherche, il nous a semblé pertinent de nous inscrire dans le paradigme de la pensée complexe qui, selon nous, est plus en adéquation avec la complexité de l'accompagnement en formation. Nous nous sommes inspirée des travaux d'E. Morin

(1977 à 2004), plus particulièrement de l' « *a-méthode*<sup>53</sup> ». Quels arguments avons-nous identifié afin de confirmer notre intuition et de légitimer notre choix ?

Tout d'abord, la pensée complexe s'oppose à la pensée simplifiante qui découle de la pensée de Descartes. En posant comme principe de vérité les idées claires et distinctes, la pensée simplifiante<sup>54</sup> annule la diversité ou juxtapose la diversité sans concevoir l'unité (E. Morin, 2005, p. 19). Il n'est pas question de rejeter l'incompréhensible parce que « *nous avons besoin d'un principe de connaissance qui non seulement respecte, mais révèle le mystère des choses* » (E. Morin, 2005, p. 22). La compréhension est liée à l'incompréhension et nous reviendrons d'ailleurs sur ce point puisqu'il constitue l'axe transversal dans notre thèse. Néanmoins, la pensée complexe n'élimine pas la pensée simplifiante car, même si leurs modes de fonctionnement sont différents, elles se rallient toutes deux à certains principes communs, tels que l'ordre, la clarté, la précision dans la connaissance (E. Morin, 2005, p.10-11).

Nous partageons ce point de vue. Nous n'imaginons pas idéaliser, rationaliser et normaliser notre pensée lors de notre recherche (tout au moins en totalité), d'autant que nous possédons une propension à douter, comme nous l'avons évoqué précédemment. Néanmoins, nous tenterons de relater notre méthodologie de recherche avec une certaine clarté afin de mieux l'élucider et de nous faire comprendre. Enfin, même si « *l'épistémologie complexe est dépourvue de fondement* » (E. Morin, 1986, p. 24), elle est fondée sur trois principes qui contribuent à la construction de la connaissance, auxquels nous nous référerons dans notre recherche : le « principe dialogique », le « principe de récursion organisationnelle » et « le principe hologrammatique ». Nous nous proposons de les définir brièvement.

---

<sup>53</sup> L' « *a-méthode* » trouve son origine dans la pensée d'E. Morin auteur de *La Méthode*, œuvre rédigée en six volumes, de 1977 à 2004. L'auteur y décline ses conceptions et/ou principes de la pensée complexe. Il y décrit une méthode qui se construit au fur et à mesure des recherches, en référence à la nature évolutive et aléatoire du vivant.

<sup>54</sup> Dans une perspective de clarté, les modes fondamentaux de la pensée simplifiante sont :

- Idéaliser, c'est-à-dire penser que seul soit réel l'intelligible,
- Rationaliser, c'est-à-dire prendre comme principes premiers l'ordre et la cohérence, dans une recherche absolue de rationalité,
- Normaliser, c'est-à-dire éliminer l'incompréhensible, l'irréductible, le mystérieux. (E. Morin, 1977, p. 22)



## 1. Le principe dialogique

Le principe dialogique<sup>55</sup> permet de « *maintenir la dualité au sein de l'unité* » en associant « *deux termes à la fois complémentaires et antagonistes* » (E. Morin, 2005, p. 99). Il ne s'agit plus d'exclure des pôles antagonistes mais de les mettre en tension, dans un but dialogique. Par exemple, l'autonomie se conquiert à partir de la dépendance qui incite à l'autonomie, ou encore, « *l'ordre et le désordre sont deux ennemis : l'un supprime l'autre, mais en même temps, dans certains cas, ils collaborent et produisent de l'organisation et de la complexité* » (E. Morin, 2005, p. 99). La notion de paradoxe, selon la conception d'Y. Barel<sup>56</sup>, prend tout son sens dans ce principe.

## 2. Le principe de récursion organisationnelle

La pensée complexe crée un nouveau type de jonction qui est la boucle illustrée par la métaphore du tourbillon<sup>57</sup>. Dans ce processus, les produits et les effets sont aussi causes et producteurs de ce qui les produit. Nous illustrerons ce principe par l'image de la poule et de l'œuf : la poule pond l'œuf et l'œuf engendre la poule. Néanmoins, à chaque boucle récursive, une poule et un œuf différents naissent, sans que nous puissions tout prévoir de leur constitution et de leur aspect. Cela n'est pas une reproduction à l'identique, ce qui différencie la production d'organismes vivants de la production d'objets réalisés par des machines.

Ce point nous intéresse particulièrement puisque nous voulons relier les approches empirique, théorique et épistémologique de notre recherche par des boucles récursives. Néanmoins, si nous sommes convaincue de cet enrichissement lié à la complexité, la mise en évidence des boucles constitue une difficulté dans l'écriture de notre thèse. Nous nous engageons dans un exercice de « clarification de cette confusion », inhérente aux multiples allers et retours entre les données des terrains et les découvertes bibliographiques.

---

<sup>55</sup> Afin d'illustrer ce principe, E. Morin relate le fonctionnement de l'organisation vivante. Il écrit : « *Elle (l'organisation vivante) est née, sans doute, de la rencontre entre deux types d'entités chimico-physiques, un type stable devenant héréditaire : l'ADN, et d'autre part, des acides aminés, qui forment des protéines aux formes multiples, extrêmement instables, qui se dégradent mais se reconstituent sans cesse à partir de messages qui émanent de l'ADN. Autrement dit, il y a deux logiques : l'une, celle d'une protéine instable, qui vit en contact avec le milieu, qui permet l'existence phénoménale, et l'autre qui assure la reproduction. Ces deux principes ne sont pas seulement juxtaposés, ils sont nécessaires l'un à l'autre. Le processus sexuel produit des individus, lesquels produisent le processus sexuel. Les deux principes, celui de la reproduction trans-individuelle et celui de l'existence individuelle hic et nunc, sont complémentaires mais ils sont aussi antagonistes.* » (E. Morin, 1990, p. 98-99).

<sup>56</sup> La notion de paradoxe est abordée dans l'introduction de la deuxième partie à partir des travaux d'Y. Barel (2008).

<sup>57</sup> E. Morin (2005, p. 99) présente le principe de récursion organisationnelle en empruntant une métaphore : « *Pour la signification de ce terme, je rappelle le processus du tourbillon. Chaque moment du tourbillon est à la fois produit et producteur* ».

### 3. Le principe hologrammatique

La pensée complexe dépasse la vision réductionniste qui ne considère que les parties et la vision holiste qui ne considère que le tout<sup>58</sup>. Dans la logique réursive, les connaissances acquises sur les parties reviennent sur le tout et inversement, en précisant que le tout n'existe pas sans organisation<sup>59</sup>. Nous verrons dans la deuxième partie de notre thèse que l'unité et la diversité constituent l'humanité. Elles s'enrichissent mutuellement, néanmoins, si l'on se place du côté de l'individu, la diversité est source de contraintes qui peut l'enrichir mais également l'empêcher d'exploiter toutes ses qualités. L'équilibre est donc fragile et repose sur l'action intelligente<sup>60</sup> de l'Homme en contexte.

La pensée complexe nous offre des principes pour penser notre recherche. Il ne s'agit pas de programmer notre démarche et d'en anticiper toutes les étapes. Cependant, nous souhaitons poser quelques repères méthodologiques, utiliser et créer des outils appropriés afin de composer un ensemble cohérent porteur de sens. Dans cette perspective, nous souhaitons construire chemin faisant une démarche « de la complexité » basée sur les principes précédemment cités.

### III - Une construction de l'a-méthode « au gré » de la recherche

Dans les lignes qui suivent, nous dégagons des balises pour la construction de l' « a-méthode » et formalisons le cheminement de notre pensée dans un parcours de recherche<sup>61</sup>.

#### 1. L'incertitude au cœur de la méthode

Nous sommes consciente d'œuvrer dans l'incertitude et de douter du doute afin de lui donner une dimension nouvelle, celle de la réflexivité (E. Morin, 1977, p. 16). Nous partageons le point de vue d'E. Morin (1977, p. 22) qui écrit : « *La méthode ne peut se former que pendant la recherche ; elle ne peut se dégager et se formuler qu'après, au moment où le terme redevient un nouveau point de départ, cette fois doté de méthode* ». Pour nous, cela implique de construire notre méthode en cheminant, et d'accepter une part de confusion dans notre

---

<sup>58</sup> « Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie » (E. Morin, 2005, p. 100).

<sup>59</sup> A ce sujet, E. Morin (2005, p. 101) écrit : « Alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissances ».

<sup>60</sup> Nous employons l'expression « d'action intelligente » au sens de J.-L. Le Moigne (1995, p. 84) qui écrit : « Le principe d'action intelligente nous dit alors que la raison humaine peut, de façon reproductible, élaborer et transformer des représentations intelligibles de ces phénomènes de dissonance-consonance que perçoit l'esprit, ce qui lui permet parfois d'inventer des réponses en forme « d'actions intelligentes », autrement dit d'actions « adaptées » à la résorption de ces dissonances cognitives. »

<sup>61</sup> Cf. figure 4, point B-3-3.

recherche afin de « résister à sa simplification mutilatrice » (E. Morin, 1977, p. 16). Notre volonté d'apprendre et de produire de nouveaux savoirs nous incite à relever ce défi.

## **2. Des balises pour la construction de l' « a-méthode »**

Nous avons choisi des repères issus de la pensée complexe en prenant conscience de l'interaction entre l'objet de notre recherche et nous-mêmes. En effet, en tant qu'apprentie-chercheuse et praticienne, nous nous référons au principe de récursivité entre le « faire » et le « savoir », c'est-à-dire que nous construisons notre réflexion sur l'accompagnement tout en accompagnant des cadres en formation, en réalisant notre recherche et étant accompagnée dans notre formation doctorale. La connaissance et la méthode que nous construisons sont donc en interdépendance avec nous-mêmes, en tant que personne, apprentie-chercheuse et praticienne, et avec notre propre expérience du réel. En outre, notre méthode résulte de doutes, tâtonnements et de bifurcations, notamment dans l'appropriation des modèles, l'élaboration des différents cadres (épistémologique, méthodologique et conceptuel), et plus particulièrement quant aux interactions entre ces différents cadres.

Dans un souci de clarté, nous énonçons dans le tableau 3 les balises qui nous guident dans la construction de l' « a-méthode ».

### **(3) Des balises pour la construction de l' « a-méthode »**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Les principes de la pensée complexe :<ul style="list-style-type: none"><li>- Le principe dialogique :</li><li>- Le principe de récursion organisationnelle :</li><li>- Le principe hologrammatique :</li></ul></li><li>- L'interaction entre le sujet et l'objet de la recherche</li><li>- Une recherche de finalités plutôt que de causes, sans toutefois les exclure.</li><li>- Le doute, l'incertitude, les tâtonnements et les bifurcations inhérentes à la recherche</li><li>- Le passage d'une « construction confuse de la méthode » à une formalisation intelligible pour soi et pour d'autres.</li></ul> |
|---|

## **3. Un cheminement de pensée formalisé dans un parcours de recherche**

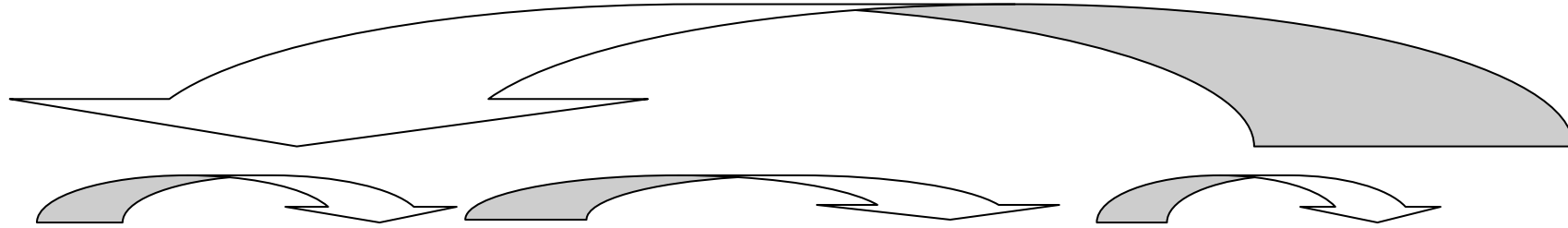
Afin de faciliter la lecture de notre thèse et la compréhension de notre méthodologie, nous représentons notre parcours de recherche sur la figure 4. Nous précisons que ce cheminement de pensée n'a pu être formalisé qu'à la phase finale de notre thèse, après une phase de

distanciation. Nous en avons compris les continuités, les ruptures et les rebondissements en progressant dans ces différentes phases. Pour rendre compte de ce cheminement, nous proposons une brève présentation de chacune des phases qui s'inscrivent dans une dynamique récursive<sup>62</sup>, traduite par les flèches.

---

<sup>62</sup> Les flèches illustrent cette dynamique.

(4) Un cheminement de pensée formalisé dans un parcours de recherche



**ANCRAGE  
EMERGENCE  
D'UN  
QUESTIONNEMENT**

Retour réflexif  
sur l'histoire  
professionnelle

*Balises épistémologiques  
de la recherche*

*Question initiale  
de recherche*

**PHASE  
EXPLORATOIRE**

Création  
d'un modèle de lecture  
*a minima*

*Ajustement d'une  
méthode qualitative  
de recherche  
avec les acteurs*

*Modification de la  
question de recherche*

**CŒUR DE L'APPROCHE THEORIQUE  
ET EMPIRIQUE**

Recueil du matériau empirique et  
confrontation à un modèle de lecture ajusté  
au fur et à mesure des entretiens

*Co-construction de sens  
avec les acteurs  
et réajustement de la  
stratégie de recherche*

*Émergence d'un deuxième modèle  
de lecture de l'accompagnement  
en formation*

**PRODUCTION  
DE SAVOIRS**

Émergence de  
lignes de convergence  
sur l'accompagnement  
en formation de cadres

*Émergence d'une thèse*

**UNE APPROCHE COMPLEXE, COMPRÉHENSIVE ET QUALITATIVE DE LA RECHERCHE**

Sur cette figure, nous souhaitons mettre en évidence les quatre étapes clés de notre recherche, qui correspondent à quatre « sauts » réalisés dans notre cheminement, à savoir :

- L'ancrage de la recherche et l'émergence d'un questionnement initial,
- La phase exploratoire,
- Le cœur de l'approche empirique et théorique,
- La production de savoirs issus de la recherche, au regard de l'accompagnement en formation de cadres et au regard de la méthodologie de la recherche.

En tout cela, dans une conception dynamique, globale et imprédictible de la recherche, nous ne pouvons dissocier les concepts de complexité et d'émergence. Nous dirons de l'émergence<sup>63</sup> qu'elle constitue la propriété dynamique majeure des systèmes « perçus complexes<sup>64</sup> ». Nous en proposons quatre « traits » dynamiques, à savoir :

- L'émergence surgit à l'occasion d'événements dans un système constitué<sup>65</sup>. Par exemple, l'organisation de règles de fonctionnement peut produire « un saut qualitatif » qui n'est pas toujours compris de l'extérieur, ni même de l'intérieur. Un cadre ne peut pas toujours révéler comment il a appris à se positionner dans une institution. Il dira souvent que c'est l'expérience...
- L'émergence se produit à partir de composants, d'unités élémentaires intégrées de manière singulière par un système. À titre d'exemple, un apprenant se saisit de certaines modalités d'accompagnement prévues par une institution en fonction de ses propres finalités.
- L'émergence est une « *qualité nouvelle* » de ce qui se produit, par rapport aux qualités antérieures des composants (E. Morin, 1977, p. 108).
- Nous rajoutons à ces traits celui de la souplesse de l'organisation qui favorise une libre circulation entre un minima exigé et un maxima projeté<sup>66</sup>.

Enfin, à cette conception constructive et aléatoire de la recherche, nous ne pourrions éviter d'y associer une conception déterministe et prévisible. Un exercice de souplesse... afin de faire émerger des savoirs nouveaux au regard de l'accompagnement en formation.

---

<sup>63</sup> Pour exposer notre conception de l'émergence, nous nous référons aux travaux d'E. Morin (1977, p. 108).

<sup>64</sup> Selon E. Morin (1977, p. 107), « *tout état global présente des qualités émergentes* ».

<sup>65</sup> Selon E. Morin (1977, p. 108), « *l'émergence est produite par l'organisation du système* ».

<sup>66</sup> Nous nous référons aux travaux de G. Bateson (1980, p ; 301) qui cite R. Ashby. G. Bateson (1980, p. 304) emploie la métaphore de l'acrobate sur une corde raide : « [...] *L'acrobate doit être libre de passer d'une position d'instabilité à une autre ; c'est-à-dire que certaines variables, comme la position de ses bras ou le rythme de ses mouvements, doivent être caractérisées par une très grande souplesse. Celle-ci servira à maintenir stables les autres caractéristiques, plus fondamentales et plus générales, qui concourent à l'équilibre. Si les bras de l'acrobate étaient rigides ou paralysés (coupés de toute communication), il tomberait* ».

### ✓ **L’ancrage de la recherche et l’émergence d’un questionnement initial**

Au commencement de notre thèse, nous relatons un retour réflexif sur notre histoire professionnelle qui nous permet de prendre conscience d’une part, que l’accompagnement est un fil conducteur de notre carrière professionnelle et de nos interrogations. Il devient un objet de recherche dès la reprise de nos études universitaires. Et d’autre part, la dimension éthique de l’accompagnement « teinte » nos questionnements, en tant que praticien-chercheur. En ce qui concerne notre recherche, nous cherchons à en comprendre les significations, les enjeux et les limites pour un sujet en formation de cadres. Néanmoins, nous pensons que la question initiale de recherche n’est pas suffisamment distanciée de notre mémoire de master. Cela nous incite rapidement à entreprendre une phase exploratoire. Enfin, nous ne sommes pas entrée dans la phase exploratoire totalement de manière hasardeuse. Nous avons pris le temps de poser des balises épistémologiques et de réfléchir aux dimensions de la recherche<sup>67</sup>.

### ✓ **La phase exploratoire**

À la phase initiale de la recherche, nous doutons de la question de départ et décidons de nous confronter d’emblée à des formateurs expérimentés ou à des responsables de formation de cadres. Dans cette perspective, nous choisissons des terrains de recherche et entamons un travail de réflexion inhérent à la posture de chercheur. Quelles avancées effectuons-nous au terme de cette étape ? Tout d’abord, nous créons un modèle de lecture *a minima* de l’accompagnement en formation de cadres<sup>68</sup> qui contribue à l’élaboration du cadre théorique rédigé dans la deuxième partie de la thèse. Puis, nous ajustons une méthode qualitative en nous inspirant des caractéristiques de la démarche clinique de recherche<sup>69</sup>, pour une co-construction de sens avec les acteurs. Nous fixons un protocole de recherche tout en étant prête à le modifier. En effet, nous sommes attachée à une approche complexe qui comporte des incertitudes liées au caractère aléatoire des situations. Enfin, au terme de la phase exploratoire, nous modifions notre question de recherche qui devient : dans l’accompagnement en formation, en quoi des modes d’intervention favorisent-ils l’émergence d’une posture professionnelle de cadre ?

Aujourd’hui, nous estimons que les deux premières étapes de la recherche (l’ancrage et l’émergence d’un questionnement ainsi que la phase exploratoire) ont favorisé la construction

---

<sup>67</sup> Cf. première partie, chapitre premier, point A.

<sup>68</sup> Cf. première partie, chapitre 2, point C.

<sup>69</sup> Cf. première partie, chapitre 3, point B-I.

de balises épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la recherche. Ces repères nous ont aidée lors des décisions à prendre dans l'approche empirique et la recherche bibliographique. Nous développons cela plus précisément dans l'étape qui suit.

### ✓ **Le cœur de l'approche empirique et théorique**

Lorsque nous observons la figure 4 qui présente notre cheminement de pensée et notre parcours de recherche, nous pouvons constater que ceux-ci se dissocient du plan de la thèse. En effet, l'approche théorique et empirique ne constitue qu'une seule étape, alors que dans notre thèse, elle est relatée dans deux entités bien distinctes, les deuxième et troisième parties. Cela a constitué la difficulté majeure pour rédiger notre thèse pour laquelle nous n'avons pas réfléchi de manière dissociée au regard des balises épistémologiques, méthodologiques et du cadre théorique de l'accompagnement en formation de cadres. Au commencement de notre recherche, nous nous sommes davantage imprégnée du travail de terrain pour progressivement inverser la dynamique et accentuer la recherche bibliographique afin de comprendre les significations des propos recueillis. Dans un souci de lisibilité, nous soulignons les liens entre les deux parties en réalisant régulièrement des renvois de page.

À plusieurs reprises, nous avons failli nous égarer dans ce « tourbillon théorique et méthodologique ». L'intention première de la recherche nous a permis de « maintenir le cap » tout en acceptant une part de souplesse<sup>70</sup>. Notre intention est de comprendre l'accompagnement en formation par une approche située dans trois contextes : la santé, l'entreprise et le social. Dans cette perspective, l'objectif de l'approche empirique est de dégager la conception de l'accompagnement dans une formation de cadres à partir de deux questions :

- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?
- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs cadres ?

### ✓ **La production de savoirs**

La production de savoirs s'inscrit d'une part, dans le champ de l'accompagnement en formation de cadres et d'autre part, dans le champ méthodologique de la recherche qualitative.

---

<sup>70</sup> Nous évoquons la notion de souplesse qui est reliée à l'incertitude de la recherche. Comme nous le développerons à la fin de la première partie, au chapitre 3, point C, nous modifions notre échéancier et notre stratégie de recherche en raison de la perte d'un terrain.



## C - DES CHOIX PARADIGMATIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE MÉTHODE QUALITATIVE

Nous poursuivons le « balisage » de la méthode pour nous aider à délibérer et choisir des terrains de recherche. Dans cette perspective, nous amorçons notre démarche à partir des caractéristiques d'une méthode qualitative<sup>71</sup> énoncées par A. Mucchielli (2004, p. 213) :

- Son inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou interprétatif),
- Les objets ou phénomènes humains appréhendés sont la plupart du temps uniques, c'est-à-dire non reproductibles,
- L'implication du chercheur dans le recueil de données,
- La non-directivité sur le fond des techniques qualitatives de recueil,
- Dans la plupart des cas, la nécessité de la validation des données recueillies par les acteurs concernés (validation interne).

Nous approfondissons chacune des caractéristiques citées en les envisageant à partir du paradigme compréhensif, de l'implication du chercheur et de sa posture, et ce pour souligner la pertinence d'utiliser une méthode qualitative dans notre recherche. Nous envisagerons les implications que ce choix pourrait avoir sur la construction et la mise en œuvre de notre méthode, notamment dans le choix des terrains de recherche. Dans une approche compréhensive, il nous semble pertinent d'élaborer une méthode qualitative et à cet égard, nous nous référons aux travaux d'A. M. Huberman et M. B. Miles (2003), d'A. Mucchielli (2004, 2005) et de P. Paillé (2005, 2006). Nous nous sommes également basée sur les critères de scientificité d'une recherche énoncés par J.M. Van der Maren (2010, p. 71-72), à savoir, la transparence de la démarche, le caractère hypothétique des conclusions et l'attitude de doute.

### I - À la recherche de critères de scientificité de la recherche

Nous établissons trois critères de scientificité de la recherche, à savoir l'élucidation, la prudence et le doute, en nous inspirant de ceux de J.-M. Van Der Maren<sup>72</sup> (2010, p. 71-72).

---

<sup>71</sup> Selon A. Mucchielli (2004, p. 213), « une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. »

<sup>72</sup> Selon J.-M. Van Der Maren (2010, p. 71-72), la scientificité ou la qualité d'une recherche se repère à partir de trois critères, à savoir, la transparence de la démarche, le caractère hypothétique des conclusions et l'attitude de doute. Selon notre conception, « l'élucidation » se substitue à « la transparence », et « la prudence » au « caractère hypothétique des conclusions ».

## 1. L'élucidation

La transparence interroge le degré de précision dans l'explicitation de la démarche de recherche (J.-M. Van Der Maren, 2010, p. 71-72). De notre point de vue, il demeure une part d'opacité dans les situations inhérentes au vivant, notamment dans une recherche en sciences humaines. C'est la raison pour laquelle nous choisissons d'utiliser le terme d'élucidation qui correspond à une mise en lumière progressive sans parvenir à une clarification totale. Nous tentons, autant que faire se peut, de clarifier notre démarche afin de partager nos sources théoriques, nos « inventions » méthodologiques et nos surprises. À cet égard, nous éprouvons parfois des difficultés car d'une part, notre parcours s'est avéré sinueux et d'autre part, nous avons recueilli une masse d'informations. Nous ne pouvons pas relater de manière exhaustive les étapes prévues, les détours, les changements d'orientation. Bien que la relecture régulière de nos écrits par nos deux directeurs de thèse et l'une de nos collègues nous aient aidée à clarifier nos propos et à rendre notre écriture plus intelligible, nous sommes consciente que certaines prises de position ou conclusions pourraient encore être davantage explicitées.

## 2. La prudence

Pour J.-M. Van Der Maren (2010, p. 72), le caractère hypothétique des conclusions constitue le deuxième critère de scientificité d'une recherche. Le terme de « prudence » signifie une certaine modestie dans les conclusions posées, étant donné l'incertitude inhérente au travail de terrain. Elle fait écho à la notion de délibération évoquée par Aristote<sup>73</sup>.

Notre recherche se déroule dans des contextes singuliers et nous effectuons des choix quant aux personnes interviewées, aux interprétations et aux lectures bibliographiques. En outre, nous ne prévoyons pas l'ensemble de notre parcours et saisissons des opportunités (notamment pour le terrain des cadres socio-éducatifs). Ce qui nous importe, c'est de rechercher le sens de l'accompagnement en formation de cadres et non la construction d'une « vérité » à cet égard. Dans cette perspective, nous nous tenons à distance des « *illusions propres au chercheur* » (C. Hadji, J. Baillé, 1998, p. 249), à savoir, l'illusion de la pleine compréhension de notre objet de recherche et l'illusion inductive, qui consiste à rechercher une universalité dans les cas étudiés. Nous partageons les propos de C. Hadji et J. Baillé (1998, p. 249) : « *La nature véritable du travail scientifique [...] n'est pas de démontrer qu'une assertion est vraie pour tous les cas, mais constitue un système d'interprétation*

---

<sup>73</sup> Les Latins ont traduit par *prudentia* la *phronèsis* des Grecs.

*pertinent pour le réel étudié* ». Nous tenterons de nous approcher de cette pertinence dans notre système d'interprétation en gardant une prudence dans les conclusions posées.

### **3. Le doute**

Enfin, le troisième critère est « *l'attitude de doute (par rapport à ce qu'on fait), d'écoute, d'ouverture au débat et à la prise en considération des objections et des hypothèses alternatives* » (J.-M. Van Der Maren, 2010, p. 72). En ce qui nous concerne, cette attitude s'est manifestée par des interrogations à plusieurs étapes-clés de notre recherche : la formulation de notre question initiale, le choix des terrains de recherche, la construction d'un protocole de recueil de données qui tienne compte de la diversité des terrains et les lectures à sélectionner. Notre doute majeur a porté sur la thèse à défendre et la façon de la formaliser. Pour toutes ces étapes, nous avons vécu des périodes de réflexion, d'hésitation, de questionnement, de délibération avec des personnes ressources, de décision et de positionnement. Le doute méthodologique nous a parfois bloquée dans nos avancées et réorientée sur d'autres pistes. Enfin, la confrontation permanente entre le monde de la recherche (en tant que doctorante) et le monde professionnel (en tant que formatrice) nous a fait vivre dans une position de « l'entre-deux », avec des moments d'errance, d'incompréhension, de prise de conscience et finalement de production de savoirs... pour en revenir au doute. Malgré l'inconfort momentané, nous avons pu appréhender la richesse de cette position complexe qui a entretenu le doute et permis de le gérer afin de progresser.

## **II - Une méthode qualitative inscrite dans le paradigme compréhensif**

Nous nous inscrivons dans le paradigme compréhensif<sup>74</sup> et dans une approche complexe de la compréhension, telle qu'est décrite par E. Morin (2004). L'acte de comprendre englobe l'acte d'expliquer dans la mesure où il prend en compte des données d'un point de vue objectif et il considère le sujet partie prenante de la situation, dans son ressenti et son vécu singuliers<sup>75</sup>. Il repose sur une empathie, une implication du chercheur et l'élucidation des postures de production de savoirs par la recherche.

---

<sup>74</sup> Cf. première partie, chapitre premier, point A-III.

<sup>75</sup> Nous exposons plus longuement notre conception de la compréhension dans la deuxième partie, au chapitre 3, point C.

## 1. Un « effort » d'empathie

Comprendre l'autre repose sur un « effort » d'empathie<sup>76</sup>, caractérisée par une non-directivité qui selon nous, ne va pas de soi et nécessite un travail de la part du chercheur. Il peut être tentant d'intervenir, de diriger et d'influencer l'autre afin de « lui faire dire ce qu'on l'on souhaiterait entendre ». Néanmoins, la compréhension ne peut se faire qu'à cette condition : tendre vers une attitude empathique. La finalité n'est pas l'aide à la personne mais la compréhension d'un fait humain et social<sup>77</sup>. A. Mucchielli (2004, p. 70) la définit dans le cadre de la recherche compréhensive par ces propos : « *L'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle nous sommes capables de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans notre propre affectivité.* » Nous partageons le point de vue de cet auteur qui invite à écouter l'autre afin de le comprendre, tout en gardant une certaine distance, notamment dans le registre affectif. Ce point retient notre attention, d'autant qu'une des caractéristiques de l'approche compréhensive est l'implication du chercheur (point abordé dans le paragraphe suivant). Nous verrons que cela repose sur une capacité de décentration du chercheur pour se centrer sur l'autre<sup>78</sup>. Dès lors, si nous voulons comprendre l'autre, notre production de savoirs ne sera pas une « connaissance objective » au sens poppérien du terme ; nous sommes impliquée dans les situations.

## 2. L'implication du chercheur

C'est une caractéristique essentielle du paradigme compréhensif et par conséquent d'une méthode qualitative. Le chercheur est impliqué dans les techniques de recueil de données qu'il utilise. Selon A. Mucchielli (2004, p. 213), la technique « *est un prolongement* » du chercheur « *qui est partie prenante de l'instrument* ». Le risque est de recueillir des informations « *faussées* » par la relation qui existe entre le chercheur et les personnes sollicitées. Ainsi, les techniques de collecte de données sont sensibles et tributaires des personnes dans leur environnement. S'agissant de faits humains et sociaux, il ne peut en être autrement car dans ce type de recherche, la relation est intersubjective dans un environnement

---

<sup>76</sup> A. Mucchielli (2004, p. 213) évoque l'empathie comme un « *effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens* ».

<sup>77</sup> Dans le cadre d'une relation thérapeutique, C. R. Rogers (1998, p. 39) définit l'empathie comme une compréhension, « *une tentative maladroite et tâtonnante pour saisir ce que veut dire le client dans sa complexité confuse* ». Nous nous inspirons de cette définition en nous situant dans un autre cadre qui est celui d'une démarche de recherche.

<sup>78</sup> A cet égard, A. Mucchielli (2004, p. 70) écrit : « *Dans l'empathie, l'observateur est attentif à un vécu, il atteint un type de décentration impliquée qui est une attitude adaptée à la recherche en sciences humaines.* »

donné. Par exemple, le lieu de l'entretien influe sur les propos de l'interviewé et sur la concentration du chercheur.

Dès la phase initiale de la recherche, nous sommes consciente de la complexité de l'approche compréhensive, engendrée notamment par notre implication dans la recherche. Nous nous engageons dans un travail de réflexion sur notre posture de chercheur, notamment en termes de « centration sur l'autre - décentration du milieu professionnel », et ce en vue de produire des savoirs. Dans cette perspective, nous nous référons à des travaux de J. Donnay (2001) et de M. B. Miles et A. M. Huberman (2003), sachant que nos interrogations portent sur les postures de production de savoir et le choix de nos terrains de recherche.

### **3. Des postures facilitatrices de la production de savoirs par la recherche**

Avant d'exposer notre réflexion relative aux postures facilitatrices de la production de savoirs par la recherche, il nous semble pertinent de dire quelques mots de notre conception du terme « posture » en lien avec le recueil et l'interprétation des données<sup>79</sup>.

Si l'on étudie l'étymologie du terme « posture » -issu du latin *ponere*, pondre-, le terme posture renvoie à poser, déposer. Selon M. Beauvais (2008, p. 130), adopter une posture, « *c'est adopter une manière de se poser dans une situation donnée, c'est choisir des attitudes et emprunter une position dans une situation particulière.* » Nous partageons cette définition, et relevons deux termes qui semblent interagir dans la notion de posture, à savoir, l'attitude et la position. D'autres indices nous aident à élucider notre propre conception de la notion de posture.

Pour P. Paillé et A. Mucchielli (2005, p. 48), « *la posture est l'ensemble des éléments d'ordre théorique (dans son sens large) entourant la situation d'enquête et mis à contribution à des degrés divers en vue de la délimitation, de l'examen et de la conceptualisation de l'objet d'analyse. La posture est une position détenue par un chercheur [...] en lien avec un projet de compréhension d'une situation.* » Dans ces propos, la posture se construit à partir d'éléments théoriques qui, selon nous, peuvent concerner l'objet à étudier. Nous ne partageons pas totalement ces propos parce que selon nous, la posture ne se construit pas uniquement à partir d'éléments théoriques (en référence à notre positionnement dans une méthode de la complexité). P. Paillé et A. Mucchielli (2005, p. 48) précisent qu' « *elle [la posture] ne constitue pas un repère fixe ; au contraire, elle va varier, même sensiblement, à mesure de l'avancement des travaux* » (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005, p. 48).

---

<sup>79</sup> Le terme « posture » est également un terme employé dans la question de recherche.

Selon notre conception, la posture est une attitude et un positionnement ancrés dans un cadre de référence épistémologique, théorique et expérientiel. Elle fournit une trame<sup>80</sup> évolutive qui donne lieu à des interprétations et des productions propres à la personne. En ce qui concerne notre recherche, notre posture se construit au fur et à mesure de l'élaboration de notre cadre épistémologique, théorique et méthodologique et d'autre part, sur une ouverture aux situations et une écoute des personnes, dans le cadre d'une approche compréhensive.

Consciente de l'interdépendance entre l'objet de recherche et nous-mêmes, nous tentons de nous créer un environnement propice à la découverte, à la construction de sens. Nous nous questionnons quant au choix des terrains et du matériau à recueillir :

- Est-ce pertinent d'utiliser notre terrain professionnel (avec observations personnelles et partagées par l'équipe, utilisation d'entretiens réalisés par des étudiants sur l'accompagnement, entretiens à distance des personnes que nous avons interrogées pour notre mémoire de master) ?
- Dans d'autres IFCS, est-il pertinent de baser notre recueil de données sur des documents tels que le projet de formation, le projet pédagogique, des fiches pédagogiques conçues pour les activités de formation, les objectifs de stage, etc. ainsi que des entretiens auprès de directeurs, formateurs, étudiants et cadres nouvellement diplômés ? Les discours recueillis par les entretiens ne nous donneront pas accès à l'agir professionnel des formateurs et des cadres nouvellement diplômés.
- Sollicitons-nous d'autres terrains extérieurs au secteur sanitaire ? Considérons-nous important d'avoir accès à une formation où les futurs professionnels auront aussi une position hiérarchique supérieure à leurs collaborateurs, comme dans la situation des cadres de santé<sup>81</sup> ?

À travers ces questions, nous nous interrogeons sur notre (nos) posture(s), de praticien, d'observateur et de chercheur. Nous progressons dans notre réflexion à la lumière des travaux de J. Donnay (2001, p. 37), notamment en ce qui concerne l'entrée dans « *un processus de création de savoir* » par l'engagement dans une démarche de recherche. Des postures de création de savoir émergent à partir de tensions :

- Tensions entre l'attachement et le détachement vécus par le professionnel dans ses activités et son travail. D'une part, nous concevons notre projet de recherche et d'autre

---

<sup>80</sup> « *La posture tient lieu, en quelque sorte, de toile de fond de l'interprétation* » (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005, p. 48).

<sup>81</sup> Pour ces derniers, l'accompagnement se conçoit et s'organise dans une perspective managériale ou de formation.

part, nous nous incluons dans le projet pédagogique et l'activité de l'IFCS, en tant que praticienne de l'accompagnement en formation.

- Tensions entre la fusion et la distanciation par rapport à la situation. Notre questionnement émerge de situations professionnelles locales (c'est-à-dire de notre milieu de travail), ce qui nous place dans un rapport fusionnel si nous choisissons notre terrain professionnel comme terrain de recherche. À l'opposé, nous nous rapprochons du pôle « distanciation » si nous décidons d'investiguer dans d'autres IFCS. Un terrain dans un domaine de formation hors secteur sanitaire augmenterait encore cette distanciation.

La prise de conscience de ces tensions nous guide pour le choix des terrains.

### **III - Le choix des terrains de recherche**

Afin de progresser dans notre « délibération méthodologique »<sup>82</sup>, il nous paraît essentiel d'orienter notre travail. L'objectif de notre enquête est de dégager la conception de l'accompagnement dans une formation de futurs cadres à partir des trois questions suivantes :

- Que produit la conception de l'accompagnement par une équipe pédagogique, notamment dans les formes d'accompagnement ?
- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe chez les futurs accompagnateurs ?
- Quelles valeurs sous-tendent cette conception ?

Dans cette perspective, il nous semble pertinent d'enquêter auprès d'équipes pédagogiques qui s'inscrivent dans une démarche de réflexion inhérente à l'accompagnement.

#### **1. L'élaboration de deux critères de choix des terrains de recherche**

En tant que praticienne et chercheuse, nous avons le souci de nous distancier de notre milieu professionnel. Pour autant, nous ne rejetons pas la possibilité de recueillir des données sur notre lieu d'exercice professionnel pour bénéficier d'une observation plus approfondie liée à la connaissance des situations et des personnes. Nous délibérons à partir des deux critères suivants : la prise en compte du rapport fusion-distanciation dans notre processus de production de savoirs et la triangulation.

---

<sup>82</sup> Nous employons cette expression à l'image de la délibération effectuée en vue d'une décision éthique, et qui répond à la question : dans cette situation, qu'est-il convenable de faire ?

✓ **La prise en compte du rapport fusion-distanciation dans notre processus de production de savoirs<sup>83</sup> :**

En ce qui concerne la formation des cadres de santé, nous nous interrogeons sur le fait de réaliser nos investigations sur notre propre terrain d'exercice professionnel. L'avantage serait de recueillir les données de l'intérieur, c'est-à-dire les représentations de nos collègues, des observations directes en situation d'accompagnement formel et/ou informel, des productions d'étudiants et de questionner nos propres expériences en situation. Nous sommes consciente que l'inconvénient majeur serait une part importante laissée à la subjectivité dans le recueil et l'interprétation de nos observations. Nous nous engagerions alors dans un exercice difficile de mise à distance, tout en étant en situation. Nous nous placerions au cœur du rapport fusion-distanciation, en vivant concrètement la mise en tension de ces deux pôles antagonistes. D'autre part, un autre inconvénient pourrait être notre statut de salariée dans l'institution. Quelles marges de manœuvre aurions-nous afin de réaliser notre travail de terrain ?

Ce seul critère ne nous suffit pas pour choisir. Notre décision s'est opérée lors de la lecture des travaux de M. B. Miles et A. M. Huberman (2003) qui mentionnent les sources possibles de biais d'une recherche et les moyens de les contrôler. En ce qui concerne notre démarche, le terme « contrôler » est inapproprié, néanmoins, l'un des moyens proposé a retenu notre attention et a été un élément déclenchant pour le choix de nos terrains : il s'agit de la triangulation (M. B. Miles et A. M. Huberman, 2003, p. 480).

✓ **La triangulation :**

Nous avons vu précédemment que si nous ne pouvons atteindre la vérité, nous pouvons tenter de nous en approcher<sup>84</sup>. Dans cette perspective, il s'agit de diversifier la nature des données et de les confronter. Prendre en compte le principe de la triangulation incite à solliciter l'existence de données provenant d'une troisième source<sup>85</sup> et apporter ainsi une diversité qui enrichit la recherche. En outre, la triangulation nous semble être un procédé pertinent pour

---

<sup>83</sup> Nous avons entamé notre réflexion à partir des travaux de J. Donnay (2001) qui évoque la notion de « *création de savoir* ». Nous préférons employer l'expression de « *production de savoirs* » empruntée à G. Lerbet (1993) qui développe le modèle d'un « *système personnel de production de savoirs* ». Nous développerons cette notion dans la deuxième partie, au chapitre premier, point C-II.

<sup>84</sup> Avec la notion de vérisimilitude en référence aux travaux de K. R. Popper (1991, p. 18).

<sup>85</sup> Selon M. B. Miles (1982), cité par M. B. Miles et A. M. Huberman, (1991, p.425) « *la rhétorique de la triangulation, un terme emprunté au domaine de la topographie, implique que les trois éléments d'un triangle sont connus. S'il n'existe que deux éléments de données, nous n'avons qu'une mesure d'accord ou de désaccord. Une véritable triangulation exige un supplément d'information, qui peut prendre la forme de données provenant d'une troisième source existante (dont la position relativement aux deux autres est connue) ; ou d'une explication théorique plus générale qui subsume le désaccord apparent ; ou bien d'une information sur la véracité des deux sources, provenant d'autres données* ».



découvrir des « lignes de convergence » de l'accompagnement, c'est-à-dire des informations qui confirment des tendances similaires, sans écarter certaines contradictions puisque nous travaillons dans une approche complexe<sup>86</sup>. Enfin, nous adhérons aux propos de M. B. Miles et A. M. Huberman (2003, p. 482), selon lesquels « *la triangulation n'est pas tant une tactique qu'avant tout un état d'esprit* ». Si vous [les auteurs s'adressent aux lecteurs] *entrenez consciemment de recueillir et de vérifier les résultats, en utilisant une multiplicité de sources et de modes de confirmation, le processus de vérification sera largement intégré dans le processus de recueil de données* ».

Comme nous l'avons relaté précédemment, dans un souci de scientificité, nous tenterons de rendre compte de nos procédures de recueil et de compréhension des données et de conjointre la dimension subjective de notre connaissance, liée à l'expérience, et la dimension objective, liée au travail de confrontation entre la recherche empirique et la recherche bibliographique. À cet égard, nous insérons des « traces » de recueil et d'analyse des données dans les cinq annexes afin de faciliter la compréhension du lecteur.

## **2. Trois terrains de recherche**

Munie de ces deux critères, nous optons pour trois terrains attachés à trois domaines différents :

- Un institut de formation de cadres de santé, dans le domaine de la santé
- Une école d'ingénieurs, dans le domaine de l'entreprise.
- Un institut de formation de cadres socio-éducatifs, dans le domaine du social

Ces trois terrains ont une mission commune, celle de former de futurs cadres. En tenant compte du critère de triangulation, il nous faudra négocier la possibilité de recueillir des données par la rencontre de « personnes ressources » différentes : des étudiants, des formateurs ou enseignants-chercheurs et/ou des responsables de formation. Cela signifie que les directeurs de ces centres de formation sont intéressés par notre thème de recherche et sont ouverts à cette requête.

Dans le domaine de la santé, nous décidons de travailler sur notre propre terrain d'exercice professionnel. D'une part, cela nous permettra d'avoir accès à des informations de sources

---

<sup>86</sup> « *Essentiellement, la triangulation est supposée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a fait vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas.* » (M. B. Miles et A. M. Huberman, 1991, p. 425)

diverses et de respecter le critère de triangulation, d'autre part, notre implication dans ce terrain nous fera vivre la mise en tension du rapport fusion - distanciation, d'autant que les deux autres terrains nous seront étrangers. Recueillir des données à l'intérieur et à l'extérieur de notre domaine nous amène à penser que notre méthodologie d'enquête se construira effectivement chemin faisant, de manière tâtonnante et différenciée. En effet, en optant pour ces terrains dont deux d'entre eux nous sont inconnus, nous pressentons quelques surprises ; néanmoins, à cette étape de la recherche, nous ne nous doutons pas des découvertes que nous réaliserons sur notre terrain professionnel, a priori connu. Au terme de ces prises de position, il nous reste à utiliser notre réseau professionnel afin de solliciter des personnes favorables à la poursuite de notre projet.

Pour conclure sur ce point, nous dirons que l'approche complexe de notre recherche nous invite à cheminer dans une « certaine incertitude »<sup>87</sup> et à tendre vers une vérisimilitude : nous ne souhaitons pas découvrir une vérité mais des éléments de compréhension au regard de l'accompagnement en formation de futurs cadres. Dans cette perspective, nous tenterons de nous inscrire dans une dimension objective et subjective de la connaissance, par la construction de ponts entre nos expériences d'accompagnement, des démarches méthodologiques et des modèles théoriques, et ce, dans des environnements situés.

En termes de recherche, nous avons l'intention d'articuler trois dimensions : la pragmatique, l'épistémique et l'éthique. Dans la dimension pragmatique, nous fabriquerons des idées qui aident à penser et accompagner. Dans les dimensions épistémique et éthique, nous découvrirons des « lignes de convergence » de l'accompagnement en formation de cadres et ce, par une approche qualitative et compréhensive. Néanmoins, en tant que formatrice, nous sommes imprégnée de nos conceptions, contextes et expériences d'accompagnement. La recherche représente un moyen privilégié de nous en distancier par la confrontation à d'autres conceptions, pratiques et interrogations dans des contextes différents. Par conséquent, nous investiguerons sur notre terrain d'exercice professionnel et deux terrains extérieurs, dans un souci de triangulation des données. C'est une opportunité de complexifier nos conceptions de l'accompagnement en formation et de communiquer les savoirs produits.

---

<sup>87</sup> Nous apposons volontairement ces deux termes qui pour nous ne s'opposent pas. En effet, nous y repérons une dynamique dialogique qui favorisera notre cheminement et notre progression par le fait de douter.

## **CHAPITRE 2 : UNE PHASE EXPLORATOIRE DÉCISIVE DANS LES**

### **ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE**

La phase exploratoire a pour objectif de baliser le cadre formel et informel de l'accompagnement dans les trois formations précitées<sup>1</sup>, et ce à partir de trois entretiens. Dans cette perspective, nous nous centrons sur l'objectif de l'approche empirique qui est de dégager la conception de l'accompagnement dans une formation de futurs cadres, et ce, à partir des trois questions suivantes :

- Que produit la conception de l'accompagnement par une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?
- Que produit la conception de l'accompagnement par une équipe chez les futurs accompagnateurs ?
- Quelles valeurs sous-tendent cette conception ?

Dans un premier temps, nous présentons la méthode de recueil des données et de compréhension des discours. Puis, pour chacun des terrains, nous exposons la façon dont nous sommes entrée en contact avec un professionnel et présentons ensuite un arbre thématique construit à partir d'une première étape d'analyse. Enfin, dans un troisième temps, l'analyse croisée des trois entretiens fait émerger un premier modèle de lecture de l'accompagnement en formation, c'est-à-dire un premier socle pour une production de savoirs.

#### **A - UNE MÉTHODE DE RECUEIL ET DE COMPRÉHENSION DES DISCOURS**

La phase exploratoire vise à construire un premier cadre de référence de l'accompagnement en formation, c'est-à-dire un balisage suffisamment précis pour orienter et ouvert pour évoluer. Dans cette perspective, la méthode de recueil de données offre une place prépondérante à la parole des trois interviewés. Il s'agit ensuite de comprendre les discours par l'utilisation d'une méthode d'analyse qui fasse progressivement ressortir des thématiques.

##### **I - Le recueil d'informations**

D'un point de vue méthodologique, nous utilisons l'entretien compréhensif (J.-C. Kaufmann, (2004). L'objectif de l'entretien compréhensif est que l'échange entre enquêteur et enquêté

---

<sup>1</sup> Cf. première partie, chapitre premier, point C-III-2.

s'approfondisse le plus possible, jusqu'à atteindre des informations essentielles<sup>2</sup>. Au cours de l'entretien, et toujours selon J.-C. Kaufmann (2004, p. 48), l'idéal est de rompre la hiérarchie tout en veillant à ce que chacun des partenaires garde sa position et son rôle. L'enquêteur définit les règles, pose les questions et l'interviewé y répond. Puis, ce dernier doit sentir qu'il prend un rôle essentiel, dans la mesure où ses propos constituent une « *parole en or* », selon l'expression de J.-C. Kaufmann. Il doit se rendre compte qu'il détient un savoir que l'enquêteur n'a pas, et c'est ce qui lui donne du pouvoir.

Il nous a semblé pertinent d'utiliser cet outil d'enquête, en adéquation avec notre démarche compréhensive. Nous donnons la parole aux interviewés en posant une question unique : « Comment voyez-vous l'accompagnement des personnes en formation dans votre institut (ou école) ? » Au fil de l'entretien, nous utilisons des reformulations et ne posons pas de questions en rapport avec des thèmes que les personnes n'abordent pas.

## **II - Une première étape de compréhension des discours**

En premier lieu, nous retranscrivons les entretiens, y compris pour l'ensemble de la collecte de données. Pour faciliter le repérage des idées et préserver l'anonymat des personnes, nous renommons ces dernières en leur attribuant un prénom factice. Afin de comprendre leurs propos, nous utilisons l'analyse thématique<sup>3</sup> (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005). Nous optons pour une démarche de thématization en continue, c'est-à-dire une démarche d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ce dernier est constitué à partir de regroupements des thèmes, où des thèmes principaux peuvent être détaillés par des thèmes subsidiaires et des sous-thèmes (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005, p.139). Lors de cette phase exploratoire, nous avons préféré cette construction tâtonnante et progressive pour chacun des entretiens afin de croiser trois arbres<sup>4</sup> singuliers et y repérer des nœuds communs. Nous savons que notre analyse est orientée par notre « *sensibilité théorique et expérientielle* ». <sup>5</sup> En outre, la situation d'entretien est en soi « *objet potentiel de signifiante* »

---

<sup>2</sup> « Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie : le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois, ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a atteint un bon niveau de profondeur et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté. » (J.-C. Kaufmann, 2004, p. 47)

<sup>3</sup> « La thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). » (P. Paillé, A. Mucchielli, 2005, p. 124)

<sup>4</sup> Nous prenons le terme « arbre » dans son sens figuré, c'est-à-dire l'enchevêtrement de plusieurs axes.

<sup>5</sup> Selon P. Paillé et A. Mucchielli (2005, p. 129), « en recherche qualitative, on parle aussi de « *sensibilité théorique et expérientielle* » du chercheur. Cette sensibilité oriente toujours le regard de l'analyste et donc sa facilité à trouver telle ou telle thématization plutôt qu'une autre. La notion de sensibilité théorique est liée à la

(P. Paillé, A. Mucchielli, 2005, p. 152) dans la mesure où le contexte du témoignage et la proximité-distance entre l'interviewé et nous-mêmes influent sur le discours des personnes et notre compréhension. Concrètement, nous retranscrivons les entretiens et procédons à des regroupements d'éléments du discours pour en ressortir des thèmes. Puis, nous rédigeons l'analyse des discours de manière linéaire, jusqu'au deuxième entretien, c'est-à-dire pour l'IFCS et l'Institut des ingénieurs. Cette forme ne nous satisfait pas, dans la mesure où elle ne représente pas visuellement un arbre thématique. De ce fait, à la suite de l'entretien à l'Institut des ingénieurs, nous éprouvons le besoin de réaliser un schéma bâti à partir de catégories conceptualisantes<sup>6</sup>. Puis, nous réalisons la même démarche de représentation visuelle de l'arbre thématique pour le troisième entretien. Nous exposerons ensuite en quoi ces schémas se sont révélés être des outils intéressants pour la poursuite de notre travail de terrain<sup>7</sup>.

## **B - DES RENCONTRES DÉTERMINANTES DANS TROIS MILIEUX DIFFÉRENTS**

Nous interviewons un responsable de formation ou un formateur pour chaque terrain. Malgré la diversité des contextes, les points de vue exprimés font apparaître des idées convergentes, avec des nuances propres à chacun. Étant donné la richesse des trois entretiens réalisés, nous n'exposons pas littéralement la première étape de l'analyse mais l'arbre thématique commenté. Pour plus de lisibilité et ce, sur l'ensemble de la recherche, lorsque nous citons des extraits d'entretiens de plusieurs lignes, nous les plaçons en retrait dans le texte.

### **I - Une première rencontre dans un Institut de Formation de Cadres de santé**

Le premier entretien compréhensif se déroule, après négociation avec l'équipe pédagogique, sur notre lieu d'exercice professionnel.

#### **1. La négociation de notre lieu d'exercice professionnel comme terrain de recherche**

Depuis notre travail de recherche initié lors du master, nous partageons nos réflexions, nos lectures et notre questionnement avec l'équipe pédagogique. Suite à la soutenance du mémoire, en juin 2006, nous avons pu exposer le fruit de notre travail au cours d'une réunion d'équipe en septembre 2006. Des échanges se sont instaurés et ont suscité un questionnement collectif autour des thèmes de l'accompagnement, de la production de savoirs et de

---

*formation fondamentale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement celle de terrain ».*

<sup>6</sup> Selon P. Paillé et A. Mucchielli (2005, p. 147), « on peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ».

<sup>7</sup> Cf. première partie, chapitre 3, point B.

l'autonomie en formation de cadres de santé. Au fur et à mesure des discussions, l'équipe pédagogique a décidé de réécrire le projet de formation.

À plusieurs reprises et de manière spontanée, nous avons animé des réunions et avons eu l'impression d'être reconnue par l'équipe. L'écriture du projet s'est réalisée grâce à des séances de réflexion et de débat portant sur la signification des termes, le questionnement des pratiques pédagogiques, suivies de séances d'écriture par binôme, de relecture et de critique constructive collective permettant d'aboutir à une forme convenable pour tous. De manière concomitante, nous poursuivions nos lectures et notre réflexion personnelle, soutenues par la possibilité d'assister à des conférences à l'université ou de participer à des groupes de travail dans l'institution (préparation de journées d'éthique, montage de formation pour des formateurs, etc.).

Au cours d'une réunion d'équipe, nous soumettons notre projet de recherche à nos collègues. Nous précisons l'utilisation éventuelle de moyens d'investigation tels que les entretiens auprès de chacune d'entre elles et auprès de cadres nouvellement diplômés, la récolte des discours des étudiants, des documents produits par l'équipe, etc. En outre, nous exposons l'intention de travailler avec trois terrains qui ont pour mission de former de futurs cadres dans les domaines de la santé, du social et de l'entreprise. Chaque membre de l'équipe pédagogique exprime son avis et ses attentes. Nous recueillons l'accord de l'équipe, avec en contrepartie, le souhait de partager l'analyse de nos données.

## **2. L'interview d'une collègue de travail**

Nous nous tournons vers Aline, une formatrice qui bénéficie d'une longue expérience de formation (environ vingt ans à l'IFCS) enrichie de sa participation à des groupes de travail sur les plans national, régional et institutionnel. En outre, elle a exercé sept ans en tant que cadre de santé dans une unité de soins de l'institution à laquelle l'IFCS est rattaché. À ce titre, Aline a une vision globale de la formation, notamment en termes d'accompagnement. Elle accepte spontanément notre demande.

## **3. Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours d'Aline**

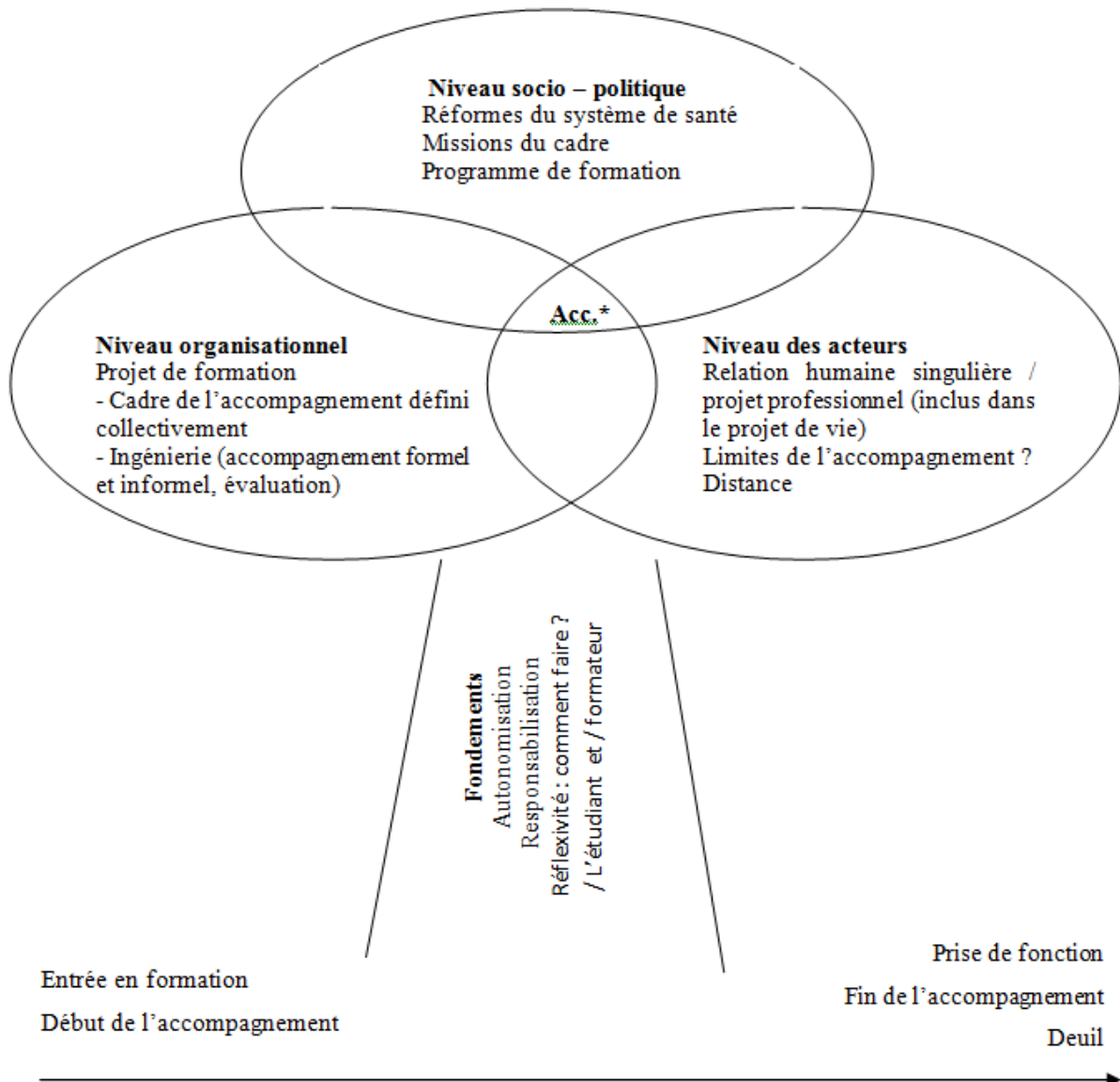
Dans le discours d'Aline, nous avons repéré plusieurs thématiques déclinées ci-dessous :

- Les savoirs : « *le savoir de l'accompagnement* » (c'est-à-dire la notion de savoir théorique liée à l'accompagnement afin de sortir du sens commun donné à ce terme), le savoir-faire (avec l'idée de progression du formateur en termes de pratique d'accompagnement, le questionnement et la réflexivité) et le savoir-être,

- Ses représentations et sa conception de l'accompagnement,
- Les formes de l'accompagnement : formel, informel, de type mentor, adapté aux demandes de l'étudiant,
- L'autonomie, le projet et la responsabilité des étudiants,
- L'autonomie et la responsabilité des formateurs ainsi que les limites de l'accompagnement,
- Les temporalités de l'accompagnement dans la formation,
- L'évaluation normative, certificative, formative et formatrice, l'auto-évaluation et l'auto-co-évaluation.

Notre synthèse s'appuie sur la représentation visuelle du discours d'Aline, à partir de la catégorisation opérée (Cf. figure 5).

(5) Arbre thématique à partir du discours d'Aline



\* Accompagnement

Nous organisons notre compréhension du discours d'Aline sous la forme d'un arbre.

En premier lieu, le tronc porte les fondements<sup>8</sup> (selon les propos d'Aline) : l'autonomisation et la responsabilisation. En ce qui concerne les étudiants, Aline souligne le fait qu'ils découvrent de nouveaux milieux de travail et développent une capacité à décider et à mettre en œuvre des stratégies personnelles. Elle ajoute que l'accompagnement les aide à concilier les exigences du cadre législatif (programme), leur projet professionnel, à se questionner sur

<sup>8</sup> Nous utilisons ce mot dans le sens où Aline parle de « principes posés » en équipe. Ils font écho aux principes éthiques de l'accompagnement en formation, développés dans la deuxième partie, chapitre 3, point B.



les marges de manœuvre qu'ils auront et sur les ressources qu'ils pourront mobiliser pour agir. Quant aux formateurs, Aline souligne leur autonomie et leur responsabilité afin de chercher des formes d'accompagnement qui suivent l'évolution des réformes, au regard de la formation des cadres de santé. Elle accorde de la valeur au travail collectif d'une équipe qui défend la pratique de l'accompagnement.

En deuxième lieu, trois branches ovales enchevêtrées représentent les trois niveaux de l'environnement, dans une conception systémique<sup>9</sup> de la formation et de l'accompagnement : le sociopolitique, l'organisationnel et celui des acteurs. Dans son discours, nous repérons :

- Le niveau sociopolitique, avec les réformes du système de santé, les missions du cadre et le programme de formation,
- Le niveau organisationnel, qui prend en compte les prescriptions du niveau précédent, notamment en matière d'évaluation de l'étudiant. Il est représenté par l'ingénierie de formation, déclinée dans le projet de formation. Ce dernier délimite un cadre de l'accompagnement, défini de manière collective par le partage des conceptions individuelles.
- Le niveau des acteurs : les étudiants et les formateurs. Aline évoque l'accompagnement en tant que « *relation humaine singulière* », qui se définit par le fait « *d'être à côté de l'autre, de l'aider à construire son parcours et la visée de son projet professionnel, en lien avec son projet de vie* ». À cet égard, Aline s'interroge quant aux limites de l'accompagnement et à la distance à marquer dans la relation, particulièrement dans la situation d'un étudiant en difficulté. Aline relate que dans cette situation, les prises de décision se font de manière individuelle et/ou collective, en conformité avec le niveau sociopolitique, par exemple, dans le respect des textes relatifs à l'évaluation.

Au croisement du tronc et des branches se situe l'accompagnement, en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être du formateur. Il s'agit d'adapter l'accompagnement à la situation de l'étudiant, en prenant en compte la progression singulière de ce dernier.

En troisième lieu, l'arbre se déplace sur un axe fléché qui matérialise le parcours de formation depuis l'entrée avec le début de l'accompagnement jusqu'à la fin, qui correspond à la prise de fonction. À cet égard, Aline introduit la notion de « *savoir-être d'un cadre* », en lien avec la

---

<sup>9</sup> A l'IFCS, l'approche des organisations, dont les organisations de formation, s'inspire d'une conception systémique, basée sur les interactions entre trois environnements de niveaux différents, à savoir, le socio politique, l'organisationnel et celui des acteurs.

pratique d'accompagnement exercée auprès des équipes, voire auprès des patients. Enfin, sur notre première esquisse, nous avons placé la réflexivité et le « *comment faire ?* » à l'extrémité d'une flèche qui émergerait du plan, dans une troisième dimension, à partir de l'accompagnement. À plusieurs reprises, Aline évoque la nécessité de s'interroger individuellement et collectivement. Deux mois après l'entretien, nous soumettons notre représentation à l'avis d'Aline. Celle-ci valide l'image de l'arbre et les mots-clés reportés sur le dessin. Néanmoins, elle nous demande d'ajouter la réflexivité près de l'autonomisation et de la responsabilisation, c'est-à-dire comme fondement situé dans le tronc. Elle précise que les trois fondements concernent les étudiants et les formateurs. Nous avons dactylographié cette modification dans une police différente pour la repérer plus aisément.

## **II - À la découverte de l'inconnu dans un Institut d'ingénieurs**

Ce terrain de recherche fait partie des premières découvertes et apporte une décentration de notre milieu de travail. Il nécessite de notre part une attention et une curiosité intellectuelle afin de comprendre les normes, les codes et les points de vue des personnes.

### **1. La rencontre d'un terrain de formation dans le domaine de l'entreprise**

Nous contactons un directeur des études d'un Institut d'ingénieurs par l'intermédiaire de notre réseau professionnel. Ce directeur paraît intéressé par notre demande et fixe un rendez-vous la semaine suivante. Il est à noter que nous avons déjà rencontré ce directeur dans d'autres circonstances. Au cours de l'entretien, il est accompagné par un enseignant responsable des étudiants de première et deuxième année. Nous leur exposons notre thème de recherche, à savoir, l'accompagnement de futurs cadres et le cheminement de notre réflexion depuis la réalisation de notre mémoire de master. Notre questionnement retient leur attention et nous partageons nos interrogations, observations et constatations. L'entretien dure une heure et demie et se conclut par un avis favorable pour la réalisation de notre enquête au sein de leur établissement. Nous ne pouvons pas répondre précisément à la question de la méthodologie utilisée, mais nous leur exposons la construction de notre méthode de manière concomitante à la recherche, dans une approche complexe. Au terme de la discussion, nous émettons le souhait d'effectuer un entretien exploratoire auprès d'une personne ayant une vision globale de l'institution, dans le but de préciser notre stratégie de recherche et de nous ouvrir de nouvelles pistes et de recentrer notre questionnement.

## **2. Le choix d'un professionnel pour la réalisation de l'entretien exploratoire**

Étant extérieure à l'institution, nous ne prenons pas l'initiative de choisir une personne en particulier. À la fin de l'entretien initial, le responsable des étudiants de première et deuxième année se propose et souhaite de précisions sur la conduite de l'entretien. Nous exposons le caractère exploratoire et non directif de l'interview et la consigne de départ, à savoir, « *comment voyez-vous l'accompagnement dans la formation des élèves ingénieurs ici ?* »

## **3. Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours de Bérenger**

Bérenger est ingénieur de formation initiale, dans le secteur informatique. Il a fait ses études à l'Institut et y a été embauché dès l'obtention du diplôme. En premier lieu, son parcours a démarré dans le secteur informatique puisqu'il a travaillé sur des logiciels d'aide à l'apprentissage, lors de l'introduction des multimédias dans la formation. Puis, Bérenger a poursuivi sa réflexion sur l'apprentissage, de manière plus globale, et il est aujourd'hui responsable des étudiants de première et deuxième année. Il expose son cheminement :

*« Au départ, c'était comment la personne utilise un logiciel avec du son, avec des images ? Comment cette personne va-t-elle pouvoir construire [...] ses connaissances ? [...] Ma mission s'est un petit peu élargie et la question, ça revient au même, c'est comment construire ses connaissances, mais pas seulement à travers l'outil, un outil informatique ? »*

Bérenger précise qu'il assure la formation des étudiants sur « *l'aspect compétence relationnelle* ». En outre, il a entamé un master en sciences de l'éducation sur la question de la formation à distance. Dans son discours, nous repérons un fil conducteur, le cheminement des étudiants, articulé autour des points suivants :

- Les temporalités de la formation,
- L'espace et la distance,
- Le projet,
- Le processus d'autonomisation,
- La responsabilisation de l'étudiant.

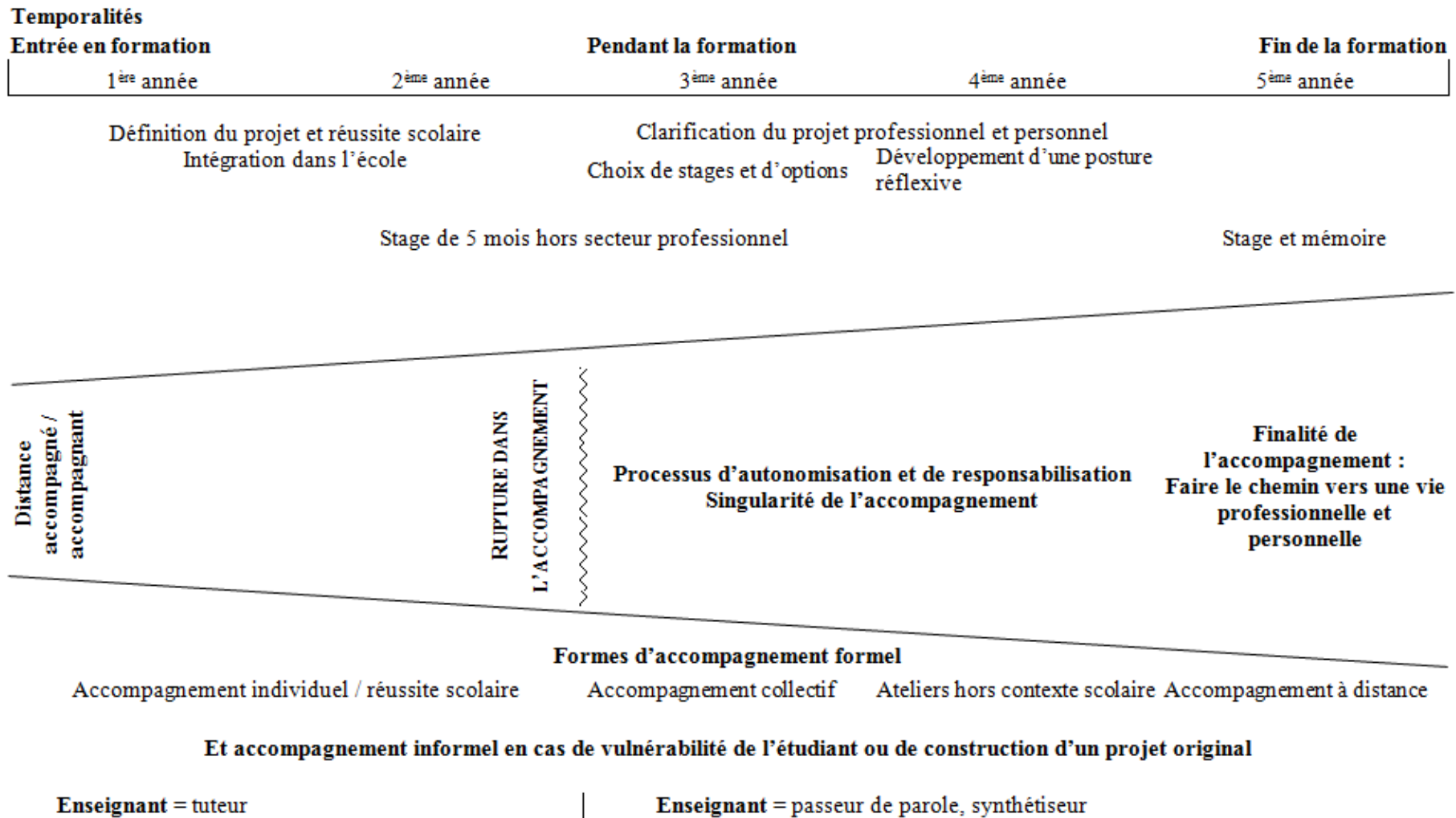
Les temporalités de la formation apparaissent comme étant le point d'ancrage du discours de Bérenger, en termes de début, de progression dans les années, de fin et d'entrée dans la vie active. Aux différentes étapes de la formation se déclinent les formes de l'accompagnement, dans un cadre formel ou informel, leurs fonctions, les outils utilisés et la nature des

accompagnateurs. Nous repérons à plusieurs reprises la finalité de l'accompagnement, à partir de laquelle Bérenger fonde son discours :

*« Je pense que fondamentalement, ce qui nous guide dans la démarche d'accompagnement c'est vraiment que les étudiants sortent de l'école donc certes avec un diplôme mais ça, c'est j'allais dire plus heu... la dimension scolaire heu... Mais surtout sortent de l'école avec une vraie résolution par rapport au type de travail qu'ils vont aller faire, qu'ils vont aller chercher, c'est vraiment ça qui est important dans l'accompagnement ! Que l'étudiant, que les étudiants puissent sortir de l'école en étant... J'allais dire un mot assez banal, mais finalement qu'ils soient heureux des choix qu'ils ont fait quoi ! [...] Le but est vraiment d'accompagner les étudiants sur un... sur un chemin vers une vie professionnelle et personnelle quoi ! »*

Bérenger précise l'importance du sens que l'étudiant donne à sa formation, ses expériences et ses choix.

(6) Arbre thématique à partir du discours de B



Afin d'imager l'accompagnement formel, nous avons utilisé le symbole d'un chemin dont la largeur représente la distance entre les étudiants et les enseignants. Sur le trajet de l'étudiant se situent plusieurs balises, entre le départ (entrée en formation) et l'arrivée (obtention du diplôme et fin des études). Nous avons pris ce symbole qui illustre pour nous le trajet de l'étudiant dans des temporalités bien définies, telles que Bérenger les énonce dans son discours. Au cœur du sentier se déroule le processus d'autonomisation et de responsabilisation des futurs ingénieurs. Dans cette perspective, il s'agit « *d'accompagner les étudiants sur un chemin vers une vie professionnelle et personnelle* », et ce, de manière singulière. Au début de la formation, en première et deuxième année, l'accompagnement a pour but d'aider l'étudiant à définir son projet, à s'intégrer dans l'école et à satisfaire aux exigences de l'évaluation. L'accompagnement prend la forme d'un mentorat individuel, assuré par un enseignant. En première année, les entretiens sont programmés et fréquents (tous les quinze jours environ). Au terme de la deuxième année, une période de rupture (au moins cinq mois d'expérience salariée dans une entreprise) marque une scission dans l'accompagnement : elle a pour but de vivre l'immersion dans le monde du travail dans un environnement étranger avec, pour finalité, de contribuer à l'autonomisation et à la responsabilisation de l'étudiant. Le retour de stage est organisé sous forme d'un accompagnement collectif dans le but de partager les expériences.

En troisième et quatrième année, la finalité de l'accompagnement est la clarification du projet professionnel et la construction du projet personnel. À cet égard, l'étudiant dispose de choix d'options mises en œuvre dans des stages et des enseignements théoriques. Ces choix participent de nouveau aux processus d'autonomisation et de responsabilisation. À partir de la troisième année, l'accompagnement est uniquement collectif, sauf pour des étudiants en situation de vulnérabilité ou qui sont à l'initiative d'un projet original, non prévu par l'institution. Dans ces cas de figure, l'accompagnement est informel et vise à aider l'étudiant à vivre ces situations. À ce stade de la formation, l'enseignant n'est plus un tuteur mais « *un passeur de parole, un synthétiseur* ». Il n'est pas dans la transmission de savoirs. La fin de la quatrième année est marquée d'un temps fort, qui a pour objectif de développer une posture réflexive sur son parcours de formation. Les enseignants et professionnels parfois issus d'un autre secteur accompagnent les étudiants collectivement hors contexte scolaire, par la mise en place d'ateliers de réflexion. Les jeunes s'interrogent sur leur rapport au cadre de formation prescrit par l'institution, sur leurs choix et décisions dans la construction de leur projet. Par

conséquent, ils se questionnent sur leur émancipation au terme de quatre années d'études. Le rôle des professionnels est donc de susciter la réflexion.

En cinquième année, le chemin s'élargit, c'est-à-dire que la distance accompagné-accompagnant s'accroît, tout en préparant le futur ingénieur à l'entrée dans la vie active. Dans cette perspective, le stage et le mémoire y contribuent car l'étudiant remplit une mission dans l'entreprise et il la relate dans un document écrit qui en témoigne. L'accompagnement de l'enseignant ne se réalise qu'à la demande de l'étudiant. Ce dernier évolue dans l'entreprise en tant que futur professionnel et il rend compte de l'avancée de sa mission et du mémoire, à son initiative. La prise de distance se matérialise par le fait que l'étudiant ne rencontre plus physiquement l'enseignant, il le contacte par messagerie électronique ou par téléphone. L'accompagnement s'effectue « à distance », jusqu'à l'entrée dans la vie active. Il s'agit de garder un lien sans aliéner le futur ingénieur qui est sur le point de débiter sa vie professionnelle, tout en construisant sa vie personnelle.

Lorsque nous soumettons notre arbre thématique à l'avis de Bérenger, celui-ci le valide. Toutefois, il trace la ligne qui représente « la rupture » de fin de deuxième année en forme de « zigzag » et insiste sur le fait que cette période symbolise une rupture dans l'accompagnement. L'image du chemin est évocatrice de la distance entre l'accompagnant et l'accompagné. Néanmoins, suite à un entretien avec le directeur d'études de l'école pour ajuster le recueil d'informations, nous relevons une remarque qui attire notre attention. Le directeur convient que la distance s'accroît entre l'étudiant et l'enseignant, d'un point de vue scolaire, mais il précise qu'elle se réduit d'un point de vue professionnel. En effet, il nous explique que lors du stage de cinquième année en entreprise, les acteurs échangent en tant que futurs collègues à propos de la mission à remplir en entreprise. Une relation plus symétrique se crée.

### **III - Une troisième rencontre dans un nouveau milieu : l'Institut du Travail Social**

La troisième et dernière rencontre se déroule à nouveau dans un lieu qui nous est inconnu. Dans un souci de triangulation des données, nous comptons sur ce terrain pour amener de nouvelles pistes de réflexion, sachant que la formation des cadres socio-éducatifs s'adresse à des professionnels, de la même façon que les cadres de santé.

#### **1. La négociation d'un terrain dans le domaine social**

À l'instar de l'Institut des ingénieurs, nous entrons dans un Institut du Travail Social (ITS) grâce à notre réseau professionnel. Nous obtenons un rendez-vous auprès du Directeur

Général afin d'exposer notre projet. Notre discussion est ouverte et fructueuse. En effet, le responsable de l'institution se montre intéressé par l'objet de notre recherche et nous communique spontanément des éléments de réflexion personnelle. Notre rencontre permet également de nous présenter mutuellement, notamment dans nos parcours professionnels et de formation. Au terme de cette première rencontre, le Directeur accepte que son institut de formation devienne l'un de nos terrains de recherche.

## **2. Le choix d'un professionnel pour l'entretien exploratoire**

De nouveau extérieure à l'institution, nous ne prenons pas l'initiative de choisir une personne en particulier. Spontanément, à la fin de l'entretien initial, le directeur général (que nous nommerons Charles) se propose de répondre à notre demande d'entretien exploratoire, en tant que responsable des formations. Charles est directeur de toutes les formations à l'ITS, et plus particulièrement, les formations de niveau I (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social – CAFDES) et de niveau II, dont le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et Responsable d'Unité d'Intervention Sociale – CAFERUIS. La proposition de Charles répond à nos attentes puisque nous souhaitons recueillir la conception de l'accompagnement auprès d'une personne ayant une vision globale de la formation.

## **3. Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours de Charles**

Charles a une formation initiale de psychanalyste et a ensuite pris « *des fonctions de directeur général de structures sociales de taille importante* », selon ses propos. Il a choisi de se former au management par le biais d'un organisme extérieur au domaine social, à savoir celui de l'entreprise. Charles éprouve une forte pression émanant des décideurs politiques en termes de logique gestionnaire. Nous y reviendrons dans la suite de notre analyse. Depuis deux ans et demi, Charles a pris la Direction Générale de l'Institut de Formation. Il est donc responsable de toutes les formations sociales, dont celle du CAFERUIS qui nous intéresse plus particulièrement, car elle correspond au niveau de qualification des cadres de santé.

À partir de son discours, nous avons dégagé les thématiques suivantes (cf. figure 7) :

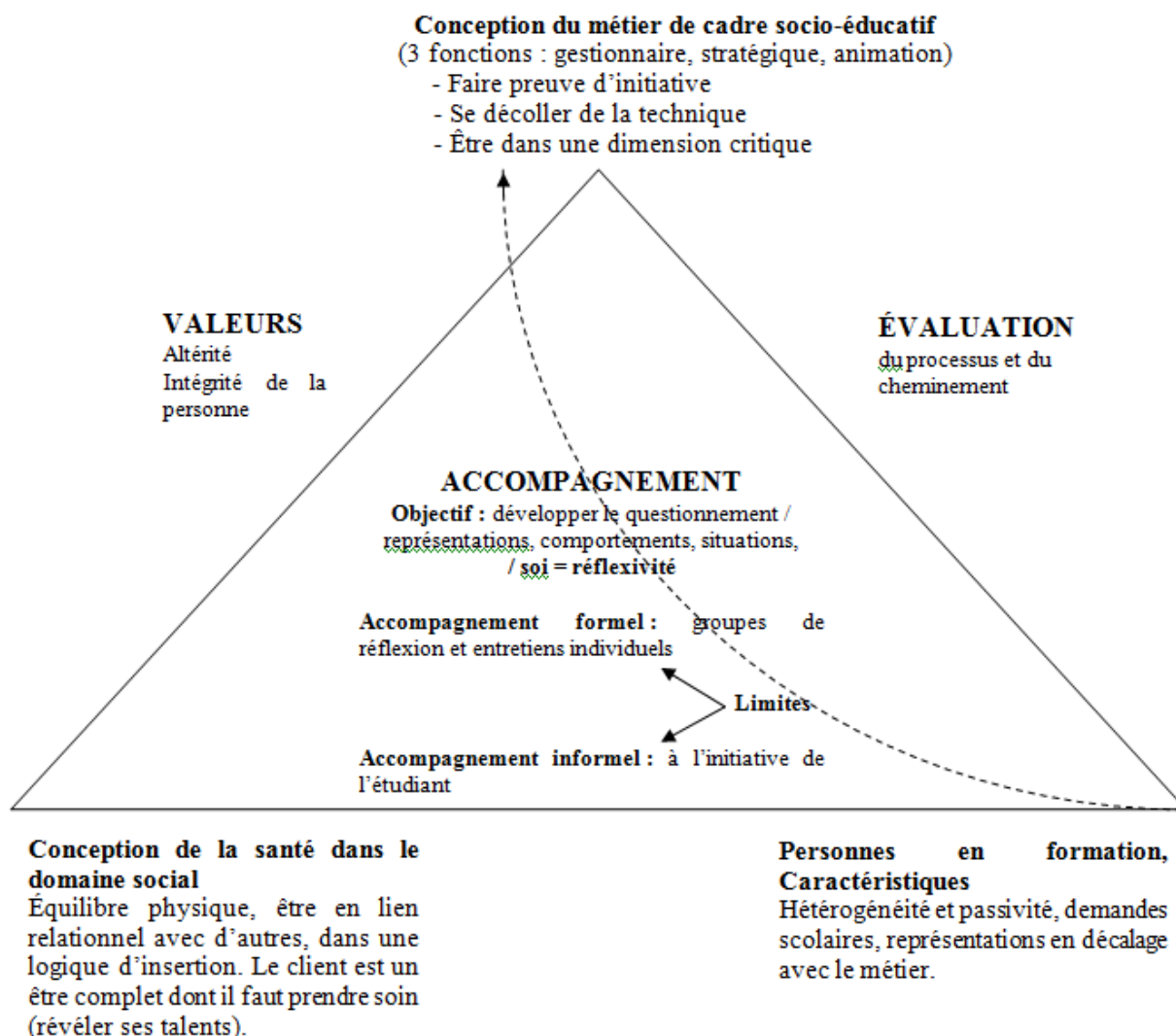
- La visée de la formation dans son contexte,
- La finalité de la formation pour le futur cadre socio-éducatif,
- Une conception de la formation qui se fonde sur deux valeurs et s'articule autour de trois pôles,



- Des objectifs de l'accompagnement, des formes mises en œuvre à l'Institut de Formation et ce que cela produit.

### (7) Arbre thématique à partir du discours de Charles

**La finalité pour l'étudiant est de développer une posture professionnelle de manager, c'est-à-dire, d'articuler le geste et l'éthique**



La visée de la formation est d'accompagner au changement de métier dans le contexte évolutif des structures sociales et médico-sociales soumises à de fortes contraintes financières. Dans cette perspective, le futur cadre socio-éducatif apprend à développer une position professionnelle de manager qui, selon Charles, « articule le geste et l'éthique ». Nous percevons que Charles souhaite nous exposer une vision non technicienne du métier. C'est sur

ce point que s'ancre sa conception de l'accompagnement des étudiants et nous sentons que son discours se réfère à cela. Nous organisons les thématiques repérées sur un triangle construit à partir de trois pôles :

- La conception de la santé dans le domaine social. Charles la décline par un équilibre physique et la capacité à être en lien relationnel avec d'autres ; il l'inscrit dans une logique d'insertion. Le client est un être complet dont il faut prendre soin, c'est-à-dire « révéler ses talents » (il évoque plus particulièrement la situation de personnes vulnérables et polyhandicapées). Nous assimilons ce pôle à la personne bénéficiaire des structures sociales et médicosociales, nous pourrions également la nommer « le client », pour qui le cadre est responsable du service rendu.
- Les personnes en formation : Charles en présente leurs caractéristiques, selon sa perception. Il évoque une hétérogénéité, par les expériences et les parcours différents des personnes, ainsi qu'une passivité et des attentes en termes de demandes scolaires.
- Il ajoute que ces personnes ont des représentations du métier en décalage avec les prescriptions socio politiques et les situations de travail. Il attribue cela à l'historique de la profession, à l'évolution du contexte et du métier et au manque de connaissances de l'environnement, notamment sur le plan législatif.
- Face aux caractéristiques du public, sur le même côté du triangle, nous avons mis en tension la conception du métier de cadre socio-éducatif, responsable du service rendu à la population, tel que nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent.
- La conception du métier de cadre socio-éducatif : selon Charles, ce professionnel a trois fonctions, à savoir, gestionnaire, stratégique et d'animation. Il doit faire preuve d'initiative, « se décoller de la technique » et être dans une dimension critique. Nous retrouvons la vision non technicienne du métier, telle que nous l'avons mentionnée. Nous comprenons qu'il s'agit d'accompagner les personnes en formation à vivre un passage, un changement de métier, a fortiori au vu des caractéristiques qui leur sont attribuées.

Au cœur du triangle, c'est-à-dire de l'espace délimité par les pôles en tension, nous représentons l'accompagnement. Selon Charles, l'objectif de l'accompagnement est de développer le questionnement chez les étudiants, au regard de leurs représentations, de leurs comportements, des situations et par rapport à eux-mêmes en vue de « *remodeler leur posture professionnelle* ». Charles introduit la notion de réflexivité dans une perspective de

changement<sup>1</sup>. Néanmoins, l'emploi de l'expression « *tirer vers le haut* » nous interroge lorsqu'il expose sa vision de l'accompagnement pour des personnes en majorité « *passives* ».

Dans cette perspective, Charles présente le cadre formel de l'accompagnement, qui se décline par des groupes de réflexion et d'entretiens individuels. Par ailleurs, il évoque également le cadre informel qui se traduit par des entretiens individuels à l'initiative de l'étudiant. Ceux-ci sont effectués lors de situations particulières, notamment lors de difficultés de compréhension, personnelles ou de questionnement propre à l'étudiant. Les accompagnateurs sont les cadres pédagogiques permanents et la secrétaire pédagogique. Charles se rend disponible pour écouter les étudiants selon leurs demandes. Enfin, il expose les limites de l'accompagnement lorsque la finalité est thérapeutique. Nous pensons que sa formation initiale de psychanalyste le rend sensible à ce point.

Sur notre dessin, nous avons tracé une flèche qui part du pôle « personnes en formation », traverse l'accompagnement, c'est-à-dire le cœur du triangle, afin de transformer ses représentations et de se transformer : il s'agit de devenir un cadre socio-éducatif qui « *est dans une dimension critique* ». Charles nous dit qu'il constate un changement à la fin de la formation et ceci est exprimé par des étudiants. L'accompagnement aurait pour impact de « *s'interroger sur ses présupposés et d'avoir appris à réfléchir* ». Nous prenons note de ce témoignage en termes de production de l'accompagnement. Néanmoins, cette piste doit être creusée car nous aimerions nous interroger sur ce qui a facilité l'acquisition d'une réflexion au cours de la formation. Enfin, sur l'un des côtés du triangle, entre les pôles « conception de la santé dans le domaine social » et « conception du métier de cadre socio-éducatif », nous y inscrivons deux valeurs qui sont l'altérité et l'intégrité de la personne prise en charge par les structures. Charles insiste sur ces valeurs au sujet des personnes bénéficiaires et n'en parle pas de manière explicite pour les étudiants en formation. Il conviendrait d'approfondir cette nouvelle piste par un recueil de données supplémentaire, nous sommes tentée de dire plus ciblé sur ce point.

## **C - L'ÉMERGENCE D'UN PREMIER MODÈLE DE LECTURE DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION**

À partir des arbres thématiques réalisés pour les trois terrains, des propos développés par les interviewés et des sources bibliographiques, nous faisons émerger un modèle initial de lecture afin de complexifier notre questionnement et de comprendre l'accompagnement en formation.

---

<sup>1</sup> Au terme du deuxième entretien, Charles nous remet d'ailleurs des documents sur la notion de réflexivité.

En ce sens, nous considérons cette phase exploratoire comme une phase décisive, un « sous-bassement » nécessaire à la construction de notre démarche, dans la mesure où elle nous permettra de cheminer dans notre questionnement et de décliner notre stratégie de recherche.

Notre **premier modèle de lecture** s'articule autour des cinq points suivants, à savoir :

- Accompagner pour aider au passage, au changement,
- Accompagner en formation professionnelle,
- Accompagner dans un projet de formation vers un projet professionnel et personnel de l'étudiant,
- Accompagner : sous quelles formes ?
- Accompagner vers l'autonomie et la responsabilité : l'apprentissage de la réflexivité.

### **I - Accompagner pour aider au passage, au changement**

Dans les trois types de formation, les étudiants vivent une étape de transition, de changement voire de rupture dans leur vie professionnelle et/ou personnelle. À l'ITS et à l'IFCS, les professionnels changent de statut et/ou de métier ; à l'Institut des ingénieurs, les étudiants passent du statut de lycéen à celui de professionnel et certains s'éloignent de leur milieu de vie familial. L'accompagnement mis en œuvre auprès de ces étudiants nous renvoie à la question de M. Paul (2007, p. 265) qui s'interroge en ces termes : « *l'accompagnement appartiendrait-il à ces « objets » dont notre société postmoderne se dote pour penser la continuité malgré les ruptures ?* » En effet, nous reverrons que continuité, changement et rupture se combinent, notamment au regard du projet<sup>2</sup> professionnel et personnel. Les propos d'Aline et de Bérenger se rapprochent de la définition, selon laquelle l'accompagnement est « *une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » M. Beauvais (2004, p.101). Par exemple, Bérenger déclare : « *Le but est vraiment d'accompagner les étudiants sur un... sur un chemin vers une vie professionnelle et personnelle* ». Nous soulignons le fait que notre recherche concerne l'accompagnement dans trois formations différentes.

---

<sup>2</sup> Nous y reviendrons lorsque nous développerons le lien entre accompagnement et projet (dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-3) et ce, en nous référant à la conception de J.-P. Boutinet (2005).

## II - Accompagner en formation professionnelle

L'accompagnement s'inscrit en formation professionnelle qui, selon M. Fabre (1994, p. 25), est l'articulation de trois logiques : Selon l'auteur, former, c'est former quelqu'un :

- « À quelque chose ». C'est la logique didactique, celle des contenus et méthodes,
- « Par quelque chose ». C'est la logique psychologique de l'évolution de la personne,
- « Pour quelque chose ». C'est la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.

Ce qui ressort des entretiens, ce sont des propos inhérents à l'une ou l'autre des logiques, de manière plus ou moins prégnante selon le domaine de formation.

### 1. Une logique sociale de la formation

Dans les trois formations, les personnes n'évoquent pas explicitement cette logique, c'est notamment le cas de Bérenger. Charles articule la visée sociale à sa conception de la santé dans le domaine social. Aline accorde de l'importance au fait que le cadre se situe dans ses différents environnements, notamment dans la dimension macroscopique. Dans son discours, nous retrouvons une cohérence entre l'enseignement dispensé aux étudiants, à savoir, l'analyse systémique des situations de travail, et sa conception systémique de l'accompagnement dans la formation. Nous rappelons que cela nous a aidée à représenter l'arbre thématique de cette manière.

### 2. Une logique didactique

Ces trois formations reposent sur un principe pédagogique d'alternance<sup>3</sup>, qui permet de concevoir et d'organiser l'articulation des contenus, méthodes et expériences des apprenants, dans une visée de production de savoirs (G. Lerbet, 1993, p. 157). Les trois personnes abordent les enseignements théoriques réalisés dans les instituts ainsi que les apprentissages en stage. Elles évoquent des situations pédagogiques mises en œuvre afin de questionner et de théoriser les expériences vécues et les pratiques professionnelles. Par exemple, Aline énonce « *l'exploitation de stage* » et Bérenger, « *les entretiens collectifs* » après le stage d'assistant ingénieur en début de quatrième année. Charles nomme les référentiels « *qui définissent les matières à enseigner* », mais nous n'avons pas d'exemples précis qui illustrent l'alternance.

---

<sup>3</sup> En nous référant aux travaux de J. Clénet et al. (2000, p. 338), nous concevons l'organisation de l'alternance dans une forme intégrative qui s'appuie « *sur l'expérience des apprenants, coordonne et intègre les apprentissages réalisés en situation de travail et, plus largement, les apprentissages relevant des expériences socio-personnelles et ceux effectués en centre de formation* », de manière interactive. Nous aurons à investiguer sur ce point lors de notre travail de terrain afin de saisir la place donnée à l'expérience des futurs cadres.

Nous n'avons pas suffisamment de données pour comprendre l'alternance à l'ITS, ni de manière générale, ni du point de vue des apprenants à ce sujet. En outre, la façon dont « *la fonction accompagnement en formation peut apporter sa contribution pour aider l'apprenant à relier les connaissances* » (J. Clénet, 2003, p. 6) nous questionne. Le fait d'interviewer des étudiants en fin de parcours éclairerait notre compréhension. Nous nous donnons cette piste de travail pour l'approche empirique de notre recherche. Enfin, nous recueillons des propos qui déclinent l'évaluation dans les trois formations. Les personnes se réfèrent aux exigences des programmes. La durée des formations influe sur les étapes à franchir et par conséquent, l'accompagnement mis en œuvre. Par exemple, Aline insiste sur la dimension normative<sup>4</sup> des évaluations de module, la dimension certificative du mémoire et l'enjeu de l'accompagnement à cet égard. Bérenger évoque le passage de première en deuxième année lié au travail scolaire, à la réussite académique, selon ses dires. Il y associe la mise en place d'un tutorat qui apporte une aide scolaire et méthodologique dans le travail. Quant à la formation à l'ITS, nous n'avons pas recueilli de propos qui témoignent du lien entre formation, évaluation et accompagnement.

### 3. Une logique psychologique

Les trois professionnels interviewés font part d'une « *évolution psychologique des personnes* »<sup>5</sup> (M. Fabre, 1994, p. 25), et ce dans des tonalités différentes. Charles énonce l'intention pédagogique de « *remodeler un peu leur posture professionnelle, leurs représentations de leur future posture professionnelle* ». Bérenger évoque, quant à lui, l'évolution psychologique d'une manière globale. L'intention pédagogique est que l'étudiant devienne un jeune professionnel satisfait d'avoir réalisé ses choix. L'accompagnement participe à ce cheminement personnel et professionnel. Enfin, Aline énonce le travail sur l'évolution des représentations, le développement de la connaissance de soi et la réflexion. La transformation des représentations est liée à une logique de changement de métier qui provoque un changement global de la personne.

Pour conclure, nous nous inspirerons de l'arbre thématique dessiné à partir du discours d'Aline. En effet, il illustre l'intrication entre l'accompagnement et le système de formation

---

<sup>4</sup> L'évaluation normative est « *une évaluation dont le cadre d'interprétation est constitué par les scores obtenus, lors d'une épreuve semblable, par les membres d'un groupe de référence* ». (C. Hadji, 1989, p. 188)

<sup>5</sup> M. Fabre (1994, p. 25) expose un triangle des logiques de formation : « *le former « à » de la logique didactique, celle des contenus et des méthodes ; le former « par » de la logique psychologique de l'évolution du formé ; le former « pour » de la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.* »

dans sa complexité<sup>6</sup> (J. Clénet, 2003, p. 4). Cette conception s'inspire du « *triptyque systémique* « Homme(s) – organisation(s) de formation(s) – environnement(s) ». (J. Clénet, 2003, p. 5). Notre analyse abordera tout d'abord les environnements, puis l'organisation de la formation, et enfin les Hommes. Les trois personnes interviewées situent l'accompagnement en se référant aux environnements de la formation. Elles citent les programmes et référentiels qui émanent des instances politiques ainsi que les contextes socio professionnels (en lien avec les logiques didactique et sociale évoquées précédemment). Les discours introduisent l'organisation de la formation, en termes de répartition des stages et de séquences d'enseignement théorique dans les instituts. Des situations pédagogiques sont mises en œuvre pour conjointre les expériences en stage et les modules théoriques. L'évaluation mentionnée certifie l'acquisition des savoirs en répondant aux exigences des programmes et référentiels. La question que nous pouvons nous poser peut-être formulée de la manière suivante : comment le dispositif de formation pensé pour un collectif d'étudiants peut-il répondre à des attentes singulières ?

Enfin, la dimension des Hommes, c'est-à-dire des acteurs, des relations interpersonnelles, a été mentionnée et illustrée à maintes reprises dans les trois formations, et ce, par des termes différents. La formation articulerait une ingénierie pensée pour l'ensemble des étudiants et des situations d'accompagnement qui répondent à des attentes singulières. De cette dialogie<sup>7</sup> individuel-collectif et Homme(s)-organisation ressort une variable dynamique : le projet. Celui-ci est plus particulièrement évoqué à l'IFCS et à l'Institut des ingénieurs. Nous ne pouvons affirmer qu'il n'existe pas à l'ITS mais nous n'avons pas recueilli de données explicites à ce sujet.

### **III - Accompagner dans un projet de formation vers un projet professionnel et personnel de l'étudiant**

Dans leur discours, les personnes évoquent le projet sous plusieurs formes et dans différentes dimensions. Afin de comprendre leurs propos, nous utilisons des points de repères théoriques issus de la conception anthropologique du projet de J.-P. Boutinet (2005). Nous nous référons notamment aux dimensions constitutives de la figure du projet (2005, p. 365). Cette figure

---

<sup>6</sup> Nous sommes consciente de notre subjectivité dans la mesure où nous travaillons avec Aline. Nous connaissons l'approche systémique abordée par Aline et nous nous y inscrivons à l'IFCS.

<sup>7</sup> Nous nous référons au principe dialogique exposé dans le premier chapitre de cette partie, en référence à la pensée complexe. (E. Morin, 2005, p. 99).

objective le caractère instable du projet qui oscille entre quatre pôles<sup>8</sup> et se focalise tantôt sur l'un, et ce, au détriment des pôles restants.

### 1. Un enjeu existentiel ou le sens du projet pour l'étudiant

Il ressort des entretiens une prégnance du projet comme enjeu existentiel, plus particulièrement à l'IFCS et à l'Institut des ingénieurs. Selon J.-P. Boutinet (2005, p. 358), le projet est une opportunité culturelle qui favorise une relecture des situations existentielles et de ce qui les justifie. Le projet qui anticipe permet « [...] de modéliser l'expérience passée, en donnant la possibilité à l'acteur de mieux comprendre, de mieux se réapproprier son propre trajet personnel qui est un trajet sans cesse orienté [...] » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 359). La personne opère des choix, prend et rejette certains objets. L'enjeu est de découvrir le sens du projet dans son existence. Quelles sont ses expériences ? Dans quel contexte socioprofessionnel ? Quelles sont ses aspirations ? Ses motivations ?<sup>9</sup> Dans le discours d'Aline, nous retrouvons cette notion de parcours est en lien avec un projet professionnel mais aussi de vie de l'étudiant. Nous avons vu qu'Aline définit l'accompagnement par le fait « d'être à côté de l'autre, de l'aider à construire son parcours et la visée de son projet professionnel en lien avec son projet de vie ». Bérenger évoque quant à lui l'accompagnement des jeunes vers la vie d'adulte et de professionnel et pour lui, « ça passe par la clarification du projet professionnel ». Ainsi, Bérenger inscrit le trajet de l'étudiant dans une vie professionnelle et une vie d'adulte.

Dans les deux formations, les étudiants cheminent sur un trajet qu'ils se constituent à partir d'aspirations et de motifs personnels. Cheminer vers un autre métier ou cheminer vers une entrée dans le monde du travail nécessiterait la création de liens sociaux, ce que J.-P. Boutinet appelle des « surjets »<sup>10</sup>. La question que nous pouvons nous poser est la suivante : avec qui l'étudiant peut-il créer du lien social pour réaliser son parcours ?

---

<sup>8</sup> Les quatre pôles en tension sont : le projet comme nécessité vitale, comme opportunité culturelle, comme enjeu existentiel, comme perspective pragmatique. (J.-P. Boutinet, 2005, p. 365)

<sup>9</sup> « La motivation fondatrice de tout projet peut se définir par le mode d'articulation que cet acteur tente de se faire entre ses aspirations et motifs ; si ces derniers constituent le réservoir énergétique et symbolique du projet, les premières orientent, canalisent, dirigent l'énergie tout en donnant matérialité au symbolisme des motifs. » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 361)

<sup>10</sup> J.-P. Boutinet (2005, p. 359) écrit : « Mais un tel trajet, esquisse d'un projet possible, n'est jamais une entreprise solitaire, il demande à être étayé par des surjets qui constituent autant de tentatives de créer des liens sociaux, voire des ruptures ».



## **2. Une dimension méthodologique : une construction du projet par l'étudiant**

Afin de construire son projet, l'étudiant (se) crée un parcours et s'inscrit dans une dynamique d'action. Par exemple, le futur ingénieur franchit des étapes que l'institution lui donne (le passage de première en deuxième année, conditionné par la réussite scolaire), et des étapes qu'il se donne (dans l'élaboration d'un parcours plus personnalisé, notamment avec la recherche de stages). À cet égard, Bérenger dit « *qu'ils [les étudiants] se mettent dans cette démarche là [...] d'essayer d'aller vers un objectif qui pourra bouger en cours de route [...]* » et il cite « *la construction de son projet personnel* ». Bérenger y associe une étape imposée par l'institution : « *la rupture* ». Il s'agit de réaliser un stage de fin de deuxième année d'une durée de cinq mois au minimum. Bérenger explique que l'étudiant doit effectuer un travail salarié dans « *n'importe quel contexte, même un contexte complètement déconnecté des études* » afin d'être autonome financièrement. Nous imaginons que l'étudiant recherche un stage, le négocie et organise les conditions matérielles nécessaires à la mise en œuvre. Dans ce cadre, le projet contribue à l'explicitation et la planification de l'action et, de ce fait, représente « *l'antidote de l'impulsion et de l'improvisation* » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 366). Puis, au retour de stage, les enseignants organisent des séances de partage d'expériences, dans lesquelles ils se positionnent en tant que « *passeurs de parole, de synthétiseurs* », selon les dires de Bérenger. Ainsi, l'étudiant construit progressivement son projet personnel, dans un cadre balisé par l'institution.

## **3. Le projet de formation : une nécessité vitale, une opportunité culturelle, un enjeu existentiel et ou une perspective pragmatique ?**

Nous venons de voir que l'étudiant a la possibilité de construire son projet dans un cadre conçu et organisé par l'institution. À l'IFCS, ce cadre est balisé dans le projet de formation dans lequel l'équipe pédagogique décline les fondements de l'accompagnement. Le discours d'Aline explicite le travail réalisé par l'équipe autour du projet de formation. Aline situe la réflexion collective dans un contexte de réformes relatives aux institutions sanitaires, au métier de cadre de santé et à la formation.<sup>11</sup> Le projet de formation peut donc donner un cadre institutionnel pour l'accompagnement des étudiants, et ce à partir des principes et valeurs partagés et choisis collectivement. Aline dit :

*« Ce qui en ressort, là, c'est quand même quelques principes qu'on a pu ressortir en termes d'accompagnement ». Elle ajoute : « Alors maintenant, il faut que cet*

---

<sup>11</sup> Un nouveau référentiel de formation est en préparation et verra le jour à partir de 2013.

*accompagnement il soit reconnu dans le projet, soit reconnu à la limite budgétaire, etc. et là moi je trouve que la grande discussion de notre reconnaissance, c'est bien ça, c'est l'accompagnement et nous il faut qu'on sache le faire reconnaître. [...] Avec nos valeurs, tout ce qu'on y mettait derrière quoi ! »*

Dans un contexte socioprofessionnel très incertain, le projet serait une nécessité vitale<sup>12</sup> permettant de suivre les évolutions évoquées précédemment et tentant de faire valoir la formation de l'IFCS, notamment l'accompagnement des futurs cadres de santé.

Enfin, la construction progressive du projet par l'équipe pédagogique faciliterait le fonctionnement de celle-ci car les fondements posés émergent d'échanges et de discussions collectives. Aline dit :

*« Donc ça c'était intéressant toutes ces réflexions qu'on a menées entre nous et avec les étudiants déjà sur l'accompagnement [...] C'est tous ces échanges là ici qui doivent se faire [...] Je trouve qu'on est arrivé à quelque chose justement qui entre nous pose vraiment les fondements et que l'accompagnement à travers ça, moi, il est beaucoup plus clair entre nous, je crois. »*

Ces échanges sont-ils à l'origine des « surjets » (liens sociaux) évoqués par J.-P. Boutinet (2006, p. 88) ? En effet, selon l'auteur, « le projet ne saurait être le produit du seul imaginaire individuel ». Enfin, dans le discours de Bérenger, la notion de projet de formation est sous-jacente même si elle n'est pas explicitement utilisée. Nous savons que certaines formes d'accompagnement sont mises en œuvre de manière institutionnelle. Par exemple, des entretiens formalisés avec le professeur de communication ou avec un tuteur en première année sont organisés.

#### **IV - Accompagner : sous quelles formes ?**

Nous repérons des pratiques d'accompagnement explicitées par deux personnes interviewées: le tutorat et le mentorat. Ces pratiques reposent sur une relation duelle et/ou collective avec les étudiants. Elles interrogent la distance<sup>13</sup> dans une relation d'accompagnement.

##### **1. Le tutorat**

Le tutorat est plutôt utilisé à l'Institut des ingénieurs afin d'aider le jeune à réussir d'un point de vue scolaire et de s'intégrer dans l'école. D'une part, Bérenger dit :

---

<sup>12</sup> Selon J.-P. Boutinet (2005, p. 352), « La figure du projet comme mode d'expression du vivant est là pour nous dissuader de répéter purement et simplement des formes antérieures, ce qui nous condamnerait tôt ou tard à l'inertie et donc à la mort ».

<sup>13</sup> Nous rappelons que dans notre mémoire de master, nous avons posé un principe éthique de l'accompagnement : « la juste distance ».

*« Les gens viennent et sont suivis en tutorat sur la base d'un résultat scolaire. [...] Les tâches sont assez bien partagées dans la structure ici parce qu'on met par exemple en place du tutorat qui est essentiellement une dimension scolaire et méthodologique dans le travail, c'est-à-dire méthodes de travail, apprentissage, etc. [...] On essaie aussi d'accompagner les étudiants heu...J pense par exemple à un étudiant qui est un peu déraciné parce qu'il vient d'une autre région assez lointaine»*

Dans ces propos, nous repérons les deux fonctions du tutorat, à savoir la fonction de socialisation et la fonction de formation.<sup>14</sup> Bérenger rattache un accompagnement « psychologique » voire « affectif » à l'intégration dans l'école. En outre, il évoque la nécessité d'acquérir « un esprit d'école et de corps » afin de réussir. Il évoque le risque de « se mettre en marge ». Dans cette perspective, le tutorat proposé par l'institut se décline par un dispositif formalisé en première année. Les étudiants rencontrent régulièrement un enseignant permanent et un professeur de communication. Bérenger dit :

*« On est une vingtaine d'enseignants permanents qui accompagnent chacun deux trois, entre un et trois étudiants en tutorat, ce qui signifiera que pendant une année scolaire, une partie d'année scolaire, en gros à partir de cette époque de janvier heu... de rencontrer l'étudiant, chaque étudiant à raison d'une fois tous les quinze jours à peu près pour faire le point sur son travail, sur ses méthodes d'apprentissage, l'organisation de son temps, etc. etc. » [...] Les étudiants de première année sont vus tous en entretien individuel avec leur prof de communication, de la matière qu'on appelle communication. En clair tous les étudiants ont un entretien individuel avec un enseignant, un entretien d'une demi-heure aux alentours de novembre décembre, pour faire un point justement sur leur intégration. »*

Dans cette situation, le dispositif a pour visée de faciliter l'adaptation du jeune et l'intégration des normes socioprofessionnelles des ingénieurs. Néanmoins, l'enseignant permanent ne rencontre que les jeunes en difficulté scolaire. Ce fait attire notre attention sur l'objectif de l'accompagnement, à savoir, l'aider à réussir. Dans le cas des futurs ingénieurs, il s'agit d'obtenir les meilleurs résultats pour passer de première en deuxième année. Enfin, l'enseignant plutôt tuteur devient plutôt « passeur de parole, synthétiseur », selon les propos de Bérenger, et ce à partir du milieu de formation (c'est-à-dire au terme de la deuxième année). Il ne cherche plus à transmettre des savoirs mais à être présent afin que l'étudiant se

---

<sup>14</sup> « La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification. La fonction de formation repose sur la transmission de pratiques professionnelles. » (M. Paul, 2004, p. 38)

réapproprié ses expériences, ses choix et son parcours de formation<sup>15</sup>. Comme nous l'avons vu précédemment, il accompagne l'étudiant à construire son projet dans une dimension existentielle.

## 2. Le mentorat

Cette pratique est citée à l'IFCS. Aline dit :

*« Il y a une référence théorique que j'aime bien, par rapport à ce savoir faire, c'est ce qu'on appelle le mentor, et c'est vrai que j'ai lu un livre sur le mentor, qui pour moi est différent du tutorat et on peut l'imaginer comme ça un peu, derrière, où là moi, j'ai plus l'impression ici d'être plus sur l'accompagnement du savoir-être d'un cadre, que des outils des méthodes, heu...d'une compétence technique. »*

Puis, Aline évoque les temporalités de l'accompagnement par les termes « *un début, pendant et une fin* » et un travail de deuil à la fin de la formation.<sup>16</sup> Aline précise d'ailleurs que le travail de deuil s'estompe et qu'elle « *a progressé* », selon ses dires. Elle déclare : « *Je sais que j'ai progressé dans ça par rapport au début de la formation, où j'avais envie d'avoir encore plus de nouvelles après [...]* » Étant donné son cursus professionnel, Aline se positionne en tant que « *femme d'expérience* ». À cet égard, nous nous référons aux propos de M. Paul (2004, p. 40) qui associe le mentor à « *la figure du « vieux sage », à « un passeur », à « un homme d'expérience »* ».

Cela nous questionne en termes de distance accompagnant - accompagné, d'autonomie du futur cadre et de la (des) finalité(s) de l'accompagnement. En effet, selon M. Paul (2004, p.40), « *le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés* ». Nous solliciterons notre collègue pour un nouvel entretien afin de comprendre son point de vue et en saisir le sens. En effet, nous ne partageons pas ce point de vue parce que le mentorat donne une place prépondérante au modèle et à la notion de filiation,

---

<sup>15</sup> « *Ainsi le tutorat évolue-t-il d'un mode relationnel hiérarchisé (vertical) vers un mode partenarial (horizontal), d'une logique de transmission à une logique réflexive, d'une formation par l'action et l'imitation à une réflexion dans l'action, d'une centration sur l'action du tuteur à une centration sur l'expérience vécue par le stagiaire* » (M. Paul, 2004, p. 40). Ici, par stagiaire, il faut comprendre « étudiant en formation ».

<sup>16</sup> Selon M. Paul (2004, p. 42), « *comme tout processus, le mentorat se divise en trois phases : un commencement, un déroulement, un dénouement. C'est dans et par la première que s'instaure la relation, par cette « fusion initiale » qui signe l'investissement affectif réciproque et conditionne le modeling (souligné par l'auteur). La seconde fait place à la nouveauté et donc au changement (des attitudes, des compétences) autrement dit au temps avec sa valeur de renouvellement. La relation s'en trouve modifiée, tendant à plus de symétrie. Le troisième signe la fin de transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes*».

en rapport avec des professionnels plus anciens. Or, le questionnement de personnes moins expérimentées peut contribuer à l'apprentissage d'un aîné.

À l'Institut des ingénieurs, nous retrouvons des temporalités dans la formation. Comme nous l'avons dessiné sur le schéma, les formes d'accompagnement sont en interaction avec les étapes du parcours de formation, tel qu'il est conçu par l'institution. En fin de quatrième année, le bilan proposé aux étudiants permet de se préparer à l'entrée dans la vie active. En effet, nous avons vu que des ateliers de réflexion étaient organisés pour permettre aux étudiants de se réapproprier leur parcours de formation et de se projeter dans leur futur emploi. Des professionnels, ingénieurs ou non, témoignent de « *leur parcours* », « *de ce qui les motive* » et « *des valeurs qui leur tiennent à cœur* ». En outre, Bérenger introduit le caractère intergénérationnel de l'accompagnement en disant : « *Voilà la façon dont ça se passe [...] J' parle d'un accompagnement, quelque part, d'un adulte pour un jeune [...]* ». Il évoquerait une caractéristique du mentorat qui s'appuie sur l'expérience d'un aîné et la solidarité transgénérationnelle (M. Paul, 2004, p. 40).

### 3. Quelle distance ?

Lorsqu'Aline évoque sa conception de l'accompagnement reliée à la conception collective de l'équipe pédagogique, elle précise que l'accompagnement, c'est « *être à côté de l'autre.* » Or, si accompagner c'est être à côté de l'autre, il ne s'agit pas de lui indiquer dans quelle direction ni comment il doit cheminer.<sup>17</sup> Lorsque Bérenger parle du tutorat instauré dans l'objectif de faire réussir l'étudiant, l'enseignant dirige, c'est-à-dire qu'il exerce son autorité, en tant que professeur dans un institut d'ingénieurs. En outre, nous avons vu que le tutorat et le mentorat visent également à transmettre les normes du métier et d'inscrire l'étudiant dans un rapport de filiation. Par ailleurs, Aline dit : « *Le mentor, qui pour moi est différent du tutorat et on peut l'imaginer comme ça un peu, derrière, où là moi, j'ai plus l'impression ici d'être plus sur l'accompagnement du savoir-être d'un cadre* ». Être « *derrière* » signifie pour nous guider, rectifier, conseiller et proposer toute ressource permettant d'atteindre le but (G. Le Bouëdec, 1998, p. 62). En écoutant les propos d'Aline, nous nous interrogeons sur l'accompagnement de professionnels par des formateurs qui ont exercé le métier. La tâche semble délicate :

---

<sup>17</sup> Selon G. Le Bouëdec (1998, p. 60), « *on ne dirige pas celui qu'on accompagne, on ne lui indique ni vers où ni comment il doit marcher [...]* ».

comment laisser l'autre prendre sa place si l'accompagnateur pense avoir fait lui-même le chemin ?<sup>18</sup>

En outre, nous nous interrogeons sur la distance entre l'étudiant et le formateur lors du début de formation. Aline dit avoir besoin de connaître l'étudiant pour l'accompagner. Elle déclare :

*« Déjà moi je sais que personnellement, j'ai besoin de comprendre le fonctionnement mental de la personne, comment elle raisonne, comment déjà après tout son vécu, elle, tout son parcours, etc. pour essayer après de pouvoir l'accompagner réellement, ça, c'est pour moi la première étape ».*

Pour Aline, certaines informations sont indispensables afin d'accompagner l'étudiant. Elle regrette d'ailleurs de ne plus pouvoir connaître tous les étudiants car la taille des groupes a augmenté.

Les propos de Bérenger offrent une piste de réflexion puisque le tutorat instauré individuellement en première année tend à évoluer vers un accompagnement collectif à partir de la troisième année, pour devenir un accompagnement à distance à la fin de la formation, lors du dernier stage. En outre, une étape nommée « rupture » est formalisée en fin de deuxième année afin de marquer une coupure franche avec le milieu de vie et le milieu de formation. Il nous semblerait intéressant de recueillir le vécu d'étudiants quant à cette étape de rupture formalisée dans le dispositif pédagogique. Que leur apporte-t-elle ? Lors de la première étape de l'analyse de contenu, nous avons schématisé la distance entre l'accompagnant et l'accompagné par l'image d'un chemin qui s'élargit. À ce stade de notre travail, nous supposons que les étudiants s'éloignaient de plus en plus des accompagnateurs. Cependant, après avoir soumis notre schématisation au directeur d'études, nous percevons différemment cette distance puisque celui-ci confirme l'accroissement de la distance entre l'étudiant et l'enseignant, d'un point de vue scolaire. Ceci étant, il le nuance par une réduction de la distance d'un point de vue professionnel. Une relation plus symétrique se crée.

Ainsi, les formes d'accompagnement citées (le tutorat et le mentorat) semblent reliées aux buts poursuivis par l'accompagnant et/ou l'équipe pédagogique : d'une part, faire réussir et socialiser, c'est-à-dire intégrer les normes socioprofessionnelles et d'autre part, accompagner dans le domaine du savoir-être professionnel. Dans cette perspective, l'accompagnement individuel devient collectif au fur et à mesure de la progression de l'étudiant, notamment à

---

<sup>18</sup> Selon G. Le Bouëdec (1998, p. 62), « l'accompagnement présuppose que l'accompagnant ne croit pas avoir fait le chemin, sinon cela l'autoriserait à se poser « en avant », à montrer la voie (ce qui revient à changer de posture) : il chemine lui aussi, et donc il ne peut pas être dans un rapport purement fonctionnel avec l'autre ».

l'institut des ingénieurs. Dans les trois formations, il existe une dimension individuelle et collective de l'accompagnement.

## **V - Accompagner vers l'autonomie et la responsabilité : l'apprentissage de la réflexivité**

Lors de la première étape de l'analyse de contenu (la constitution des arbres thématiques), nous avons vu que l'autonomie et la responsabilité étaient deux valeurs évoquées dans les trois terrains dans des tonalités différentes. Nous proposons d'approfondir notre analyse à la lumière de repères théoriques, ce qui nous amènera à une lecture différente des entretiens.

### **1. L'autonomie de l'étudiant : quelle(s) signification (s) pour l'accompagnement ?**

Précédemment, nous avons vu que les formations professionnelles s'inscrivent dans une logique sociale, en adéquation avec des environnements, des normes socio professionnelles et des référentiels institués, c'est-à-dire des « standards » professionnels qui visent à une homogénéité. Par ailleurs, dans les propos des professionnels interviewés, nous retrouvons les notions d'individualité, d'hétérogénéité et de différences qui concernent les étudiants et les accompagnateurs. Or, si chaque étudiant est différent de l'autre, il s'inscrit également dans un dispositif de formation prescrit par l'institution et commun à tous, à première vue.

Afin de comprendre les interactions entre l'autonomie de l'étudiant et l'accompagnement, nous utiliserons deux clés de lecture issues des travaux d'E. Morin :

- La conception du sujet en tant qu'être autonome et libre (1980),
- La notion d'identité humaine commune, couplée à la boucle unité → diversité (2001).



La première clé élargit notre conception du sujet qui devient un être « *multiplement dépendant de l'univers environnant* » (E. Morin, 1980, p. 276), univers dans lequel il développe une aptitude stratégique à capter et exploiter des informations. Dans cette acception complexe de l'autonomie, liberté ne signifie pas non-contrainte ou non-dépendance. C'est un ensemble de possibilités d'invention, de choix et de décision (Ibid., p. 232). Nous remarquons qu'à l'Institut des ingénieurs, l'étudiant s'inscrit dans un parcours prévu par l'institution, qu'il y construit son projet professionnel, qu'il y crée son parcours et qu'il prend des initiatives, notamment dans le choix et la réalisation des stages. La deuxième clé nous permet de comprendre que si chaque sujet est un être égo-auto-centré, égo-auto-centré et égo-auto-

finalisé<sup>19</sup>, il est également porteur d'une identité humaine commune. E. Morin (2001, p. 63) la qualifie d'identité humaine générique<sup>20</sup>, c'est-à-dire que « *chaque individu se vit et s'éprouve comme sujet singulier, et cette subjectivité singulière, qui différencie chacun d'autrui, est commune à tous* ».

Quelles sont les différences évoquées par les personnes interviewées lors de la phase exploratoire de notre recherche ? Quelle(s) en sont les signification(s) pour l'accompagnement ? Du côté des étudiants, les propos témoignent des différences dans l'expression des besoins, dans les réponses à apporter, dans leurs expériences, concernant les stages mais aussi leur histoire et leurs environnements de travail. Par exemple, Bérenger dit : « *Je pense qu'y a pas une bonne solution mais y a différentes, différents contextes* ». Au regard de l'expérience et des environnements de travail, Charles explique que tous les étudiants n'ont pas exercé une fonction d'encadrement et à cet égard, il dit : « *Ça crée des groupes très hétérogènes ! Et d'environnements très divers !* » Quant à Aline, elle parle de la découverte d'un « *autre monde* » lorsque les étudiants cadres de santé sont en stage de formation, alors que la quasi-totalité a une expérience de faisant fonction en unité fonctionnelle hospitalière ou extra-hospitalière. Ces différences sont perçues et prises en compte par les personnes interviewées. En effet, elles y associent leur conception de l'accompagnement ou encore des formes d'accompagnement. Bérenger déclare :

*« Dans ce qu'on fait dans l'accompagnement y a... bon d'abord y a la notion d'individualité, ben l'accompagnement dit heu...pour moi dit caractère individuel, c'est-à-dire qu'on n'accompagne pas un groupe d'étudiants mais qu'on accompagne différents étudiants avec heu...leur histoire, leur passé...voilà, ce qu'ils vivent au moment où on les accompagne ! »*

En termes de réflexion liée au métier, Charles dit qu'« *ils ont tous la possibilité d'avoir un entretien avec quelqu'un* ».

---

<sup>19</sup> E. Morin (1980) affirme sa définition du sujet, à partir de trois traits fondamentaux que sont : l'égo-auto-centrisme, l'égo-auto-référence, l'égo-auto-finalité. Le sujet est :

- Un être égo-auto-centré : tout être vivant se prend « *comme centre de référence et de préférence, et de ce fait, se place au centre de son univers et s'y « auto-transcende* », c'est-à-dire, s'élève au-dessus du niveau des autres êtres » (E. Morin, 1980, p.164).

- Un être égo-auto-référencé : pour chacune de ses décisions, l'être humain se réfère à des données objectives internes ou externes, mais également à lui-même comme centre de référence (E. Morin, 1980, p.165).

- Un être égo-auto-finalisé : le sujet, en se mettant au centre de son univers, s'élève au-dessus du niveau des autres et de son environnement (E. Morin, 1980, p. 165).

<sup>20</sup> « *Générique* » concerne la source génératrice et régénératrice de l'humain, en deçà et au-delà des spécialisations, des fermetures, des compartimentations » (E. Morin, 2001, p. 63).



Par ailleurs, Aline associe l'individuel et le collectif en vue d'une progression de l'étudiant. Elle dit : « *Je crois que c'est à travers ces discussions là, individuelles ou en groupe, où on voit bien que les étudiants progressent aussi.* »

Nous venons de voir que la prise en compte des différences invite les équipes pédagogiques à privilégier un accompagnement individualisé, dans un premier temps. Puis, les trois interviewés ont évoqué la dimension collective. Pour comprendre, nous nous sommes référée à la boucle unité → diversité (E. Morin, 2001, p. 67).



Du côté des accompagnateurs émerge une diversité en termes de métier, de fonction et de façon de faire. Par exemple, Bérenger parle de « *l'accompagnement scolaire ou méthodologique qui est assez partagé par les profs* », « *d'autres professionnels qui témoignent un petit peu de leur parcours* » et d'une « *participation des enseignants assez variée* ». Il précise : « *Ce sont pas uniquement des enseignants entre guillemets « branchés accompagnement » qui le font, y'a d'autres enseignants qui le font [...]* ». À l'IFCS, Aline souhaite que les groupes fonctionnent avec « *une harmonie* » malgré les différences relatives au fonctionnement des formatrices. Elle dit : « *J'ai eu besoin là, quand je l'ai réclamé au niveau de l'équipe, de faire un point sur l'année cadre parce que je voudrais pas qu'on arrive aussi à un fonctionnement d'équipe où on est cinq groupes et que...c'est tout ! On est à la limite cinq écoles, à ce moment là !* » Ainsi, les différences relatives aux étudiants et aux formateurs appellent à la création de liens. Aline mentionne le projet de formation comme moyen favorisant ces liens.

En conclusion, nous pressentons que la considération du (des) futur(s) professionnel(s) en tant que sujet(s) autonome(s) appelle à la création de formes d'accompagnement diversifiées par une multiplicité de personnes, formes qui allient les dimensions individuelle et collective dans un cadre conçu et porté par l'institution.

## **2. La responsabilité : quelle(s) signification(s) pour l'accompagnateur, l'accompagné et l'institution ?**

La considération de l'autre en tant que sujet autonome nous amène à nous interroger sur la responsabilité en tant que valeur fondatrice de l'accompagnement. En effet, si le futur cadre construit son projet, son parcours et prend des initiatives, il prend des responsabilités, c'est-à-dire qu'il agit en ayant à répondre de ses actes, selon un sens juridique. Bérenger dit :

*« Son métier c'est d'être étudiant et, quelque part, le patron, son patron c'est l'institution, l'école, et heu...je caricature un peu le trait hein mais pour essayer de*

*faire une analogie, et donc il, l'étudiant doit rendre des comptes de manière professionnelle à son patron de manière adulte. »*

Au-delà d'un sens juridique, la responsabilité est également morale. Bérenger illustre cette idée :

*« C'est remettre l'étudiant devant ses responsabilités quoi ! En quelque sorte. Heu... Sans lui dire ce qu'il a à faire mais en essayant de lui poser des questions de manière à ce que lui il puisse dire c' qu'il pense avoir à faire dans telle ou telle situation. »*

Dans la formation des ingénieurs, il s'agit de les accompagner à la prise de responsabilité, notamment dans la prise de décision. Autrement dit, autonomie et responsabilité se développent par les actes que l'étudiant va poser, en ce qui concerne sa formation. À l'IFCS, cette prise de responsabilité se réalise dans l'accompagnement même, selon les propos d'Aline. Elle dit : *« Je trouve que aussi il y a une part dans l'accompagnement de la responsabilité de l'étudiant. »* À l'institut des ingénieurs, Bérenger évoque un *« accompagnement autour de la prise de responsabilité en quatrième année »*, notamment dans l'élaboration d'un projet dans une institution, pour laquelle l'étudiant *« doit rendre des comptes à l'école et est accompagné par un prof qui suit sa progression dans ce projet »*. Ces propos illustrent l'idée d'un accompagnement allant vers une prise d'initiative et de décision, c'est-à-dire vers davantage d'autonomie et de responsabilité.

Enfin, nous constatons que les institutions confient aux formateurs des missions, des fonctions ou des responsabilités (selon les propos d'Aline et de Bérenger) en termes d'accompagnement. Ainsi en témoigne Aline, qui relie sa responsabilité à l'évaluation et à la finalité de la formation :

*« L'accompagnement pour moi plus pédagogique, en fonction de leurs travaux, etc. de faire ce suivi là, par rapport à la pédagogie, notre responsabilité de formatrice ou de formateur. <sup>21</sup>[...] Notre fonction c'est quand même de les préparer à cadre de santé, le diplôme, c'est bien ça ! »*

De son côté, Bérenger déclare : *« Je dis ça, c'est par rapport à une responsabilité d'année qui est une responsabilité de programme »<sup>22</sup>*. Il ajoute, lorsqu'il évoque les entretiens individuels qu'il réalise auprès des étudiants : *« C'est vraiment dans une charge de mission définie ! »*

---

<sup>21</sup> Aline évoque l'évaluation réalisée à partir des travaux des étudiants et introduit la notion de note.

<sup>22</sup> Bérenger occupe des fonctions de responsable de première et de deuxième année et il parle de sa responsabilité dans ce cadre.

L'institution lui donne un cadre, il parle de « forfait très théorique » en termes d'heures attribuées dans le dispositif formalisé.

### 3. Accompagner vers une posture professionnelle : l'apprentissage de la réflexivité

Les interviewés énoncent la finalité de l'accompagnement en lien avec le développement d'une posture professionnelle. Aline dit : « *Pour moi, un professionnel cadre de santé qui soit à l'écoute d'une population, qui réponde aux besoins d'une population [...]* » Charles déclare :

*« J'dirais qu'aujourd'hui même le cadre intermédiaire, même s'il est pas en fonction de directeur, il a une dimension de management, une dimension de management, une posture de manager à acquérir. » Il ajoute : « Ce sont des personnes qui vont devoir raisonner transfert de compétences, qui vont devoir raisonner avec de l'autonomie, avec une conscience des responsabilités heu...ben en un mot heu piloter ! »*

Ainsi, le cadre devra se positionner dans son environnement de travail en ayant clarifié les termes de « management », « transfert de compétences », « autonomie », « responsabilité ». Dès lors, il s'agit pour lui de construire ses connaissances et d'élaborer ses conceptions.

Par ailleurs, les interviewés abordent l'idée de réflexivité, au sens d'E. Morin (1986, p. 177), c'est-à-dire une activité exercée par la conscience qui joue un rôle fondamental dans l'exercice de la critique<sup>23</sup>. J. Piaget (1974) met en exergue deux temps dans le processus d'intégration du savoir :

- Le savoir-faire, se constituant de manière autonome et en premier lieu,
- La prise de conscience de ses réussites, la conceptualisation et la compréhension en deuxième lieu.<sup>24</sup>

Dans les entretiens, des propos témoignent d'une réflexion engagée à partir d'actions réalisées par les étudiants et proposées par les formateurs. Pour Aline, réfléchir, c'est se questionner :

*« Alors cette discussion, elle vient souvent dans l'exploitation de stage parce que là, on requestionne un peu l'ensemble à travers leurs travaux, heu... moi, à ce moment là,*

---

<sup>23</sup> « *Le dédoublement de conscience comporte aussi, d'une certaine manière, séparation et distanciation, de soi à soi et de soi aux objets de connaissance. Or, c'est l'objectivation et la distanciation réflexive de soi à soi ainsi que de soi à tout objet de connaissance et à toute pensée qui constituent les conditions fondamentales de nos possibilités critiques et auto-critiques, sans lesquelles il n'y aurait pas de rationalité* » (E. Morin, 1986, p.191).

Nous développerons plus longuement cette notion dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-III-3.

<sup>24</sup> « *[...] L'action à elle seule constitue un savoir autonome et d'un pouvoir déjà considérable ; car il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même* » (J. Piaget, 1974, p. 275).

*moi, je ressaisis un peu tout ça, des situations qu'ils évoquent, qu'ils ont rencontrées dans le stage, pour essayer de relancer justement cette approche là ! [...] Moi j'ai tendance à les questionner beaucoup sur ce qu'ils annoncent là. [...] Qu'à chaque fois il faut se questionner soi-même sur les finalités de ce qu'on met en place dans une équipe, » dit Aline en évoquant le travail collectif de l'équipe pédagogique.*

Dans un autre registre, Bérenger traduit l'accompagnement à la réflexion par ces propos :

*« Si l'étudiant rencontre un problème par exemple d'ordre relationnel pendant son stage, l'enseignant qui l'encadre, heu... si l'étudiant le contacte, l'enseignant peut aussi l'aider et réfléchir avec lui sur les problèmes qu'il rencontre [...] Y'a simplement l'importance de réfléchir. »*

Quant à Charles, il évoque les notions de critique et de réflexivité en ces termes.

*« Cette compétence parce qu'en fait c'est une compétence que de pouvoir heu...de pouvoir faire preuve d'initiative heu, se décoller de la technique... pure heu...c'est en les amenant à être dans une dimension critique [...] Reprendre dans un second temps cette question de l'évaluation qui demande de la réflexivité, un institut comme celui-ci doit poser la question de la posture professionnelle, ça, quelque soit l'école, quelle que soit la qualification, et pour moi la posture professionnelle, c'est l'articulation permanente entre **le geste et l'éthique**<sup>25</sup> ... sous l'angle de « pourquoi je suis comme ça ? ».*

Charles articule l'acquisition d'une posture professionnelle à la réflexivité développée au cours de la formation. Il y associe l'action à la question de l'éthique. Il y a donc une place pour l'accompagnement dans cette perspective. Selon Charles, lorsque les étudiants quittent l'institut, ils prennent conscience des apprentissages réalisés et disent : *« On a appris à réfléchir et s'interroger sur heu...nos présupposés ! »* Nous pensons qu'il serait intéressant de nous entretenir avec de nouveaux diplômés à ce sujet pour connaître leur point de vue.

Enfin, si le formateur accompagne l'étudiant dans l'apprentissage de la réflexivité, il s'interroge lui-même sur ses pratiques. C'est en tout cas la position d'Aline : *« C'est-à-dire que moi je trouve que chaque fois, je me remets en question aussi, ça renvoie certainement à la réflexivité aussi, cet accompagnement et... comment faire ? »*

---

<sup>25</sup> Les termes en caractères gras sont exprimés avec insistance par l'interviewé.

À présent, afin de conclure cette phase exploratoire et de baliser le cadre formel et informel de l'accompagnement, nous procéderons à une synthèse des informations à partir des deux questions initiales<sup>26</sup> de cette phase :

- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?
- Quelles valeurs sous-tendent cette conception ?

Nous ne les considérerons pas séparément, dans la mesure où nous avons choisi de les enchevêtrer dans l'analyse que nous venons de faire. La parole des interviewés a été précieuse pour le cheminement de notre démarche parce qu'elle offre un aperçu de l'accompagnement conçu dans chaque institution, même si nous rappelons la réserve quant aux idées que nous avançons. Cela constitue un point d'ancrage pour notre recherche et les orientations que nous allons prendre.

Dans les trois formations de cadres, l'accompagnement est « *une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (M. Beauvais, 2004, p. 101). L'accompagnement se situe entre une logique didactique, psychologique et sociale de la formation. Il s'agit d'accompagner les personnes à produire des savoirs dans l'alternance, tout en satisfaisant aux exigences de l'évaluation, et ce en lien avec les contextes professionnels. D'un point de vue psychologique, les personnes évoluent en termes de représentations, de connaissance de soi, de posture, dans le contexte d'un changement de métier ou d'une entrée dans le monde du travail. Il existe une intrication entre l'accompagnement et le système de formation au niveau du contexte socio politique (d'où émanent les programmes et référentiels), au niveau de l'organisation (en termes d'ingénierie de formation) et au niveau des acteurs (par les relations interpersonnelles). Au niveau de l'organisation et des acteurs (apprenants et enseignants), le projet semble prendre une place particulière. Il revêt une dimension collective, le projet de formation, et une dimension individuelle, le projet professionnel et personnel de l'étudiant. Il s'agit de prendre en compte l'histoire personnelle et professionnelle de chacun ainsi que ses aspirations.

À l'Institut des ingénieurs et à l'IFCS, des formes d'accompagnement telles que le mentorat ou le tutorat sont mises en œuvre afin d'aider l'apprenant à clarifier son projet et à développer un « savoir-être » professionnel, dans le cadre du projet de formation où des principes

---

<sup>26</sup> Nous ne reprenons pas la troisième question (« que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe chez les futurs accompagnateurs ? ») pour laquelle nous n'avons pas recueilli suffisamment d'informations. Nous verrons dans le protocole de recherche exposé dans cette partie, au chapitre 3, point B-II-2 comment nous accéderons à ces données.

d'accompagnement sont posés en équipe. Il s'agit de prendre en compte l'histoire personnelle et professionnelle de chacun ainsi que ses aspirations. Néanmoins, nous remettons en question notre interprétation des formes d'accompagnement. En effet, à l'IFCS, nous avons écouté notre collègue en ne manifestant pas notre point de vue lorsqu'elle a abordé le mentorat. Or, nous ne pensons pas que cette pratique soit partagée par l'ensemble de l'équipe. Nous avons l'intention de communiquer notre questionnement à notre collègue et à l'ensemble de l'équipe au cours d'entretiens ultérieurs. Cela nous invite à penser que le tutorat évoqué à l'Institut des ingénieurs peut être réinterrogé auprès des étudiants et d'autres professionnels, même s'il est inscrit dans un dispositif conçu et formalisé par l'institution.

Par ailleurs, au fur et à mesure de la formation, la distance se modifie entre l'accompagnant et l'accompagné. À l'Institut des ingénieurs, la distance s'accroît d'un point de vue scolaire et se réduit d'un point de vue professionnel. Il est à noter qu'une étape « *de rupture* » (le stage de fin de deuxième année) semble être une étape importante dans le processus de formation et de mise à distance. Il participe à l'autonomisation des personnes qui doivent assumer leur éloignement du milieu social, familial et scolaire, ainsi qu'une indépendance financière. À l'IFCS, l'accompagnement consisterait à « *être à côté* » et « *derrière* » l'étudiant pour qu'il construise son projet et qu'il développe un « *savoir-être du cadre* ». Il n'en reste pas moins que dans les trois formations, il existe une alternance et des interactions entre la dimension individuelle et collective de l'accompagnement.

Deux valeurs fondent les pratiques d'accompagnement, à savoir, l'autonomie et la responsabilité. La prise en compte de l'autonomie des étudiants appelle à composer avec la diversité, du fait des attentes, des expériences et des environnements de travail singuliers à chacun (notamment pour l'IFCS et l'Institut du Travail Social). En outre, l'accompagnement est réalisé par une multiplicité de personnes avec une diversité d'expériences et de pratiques. L'un des interviewés aspire à une certaine « *harmonie*<sup>27</sup> ». Être autonome signifie pour l'étudiant prendre des initiatives et (se) décider, c'est-à-dire, prendre des responsabilités. À l'Institut des ingénieurs, la prise de responsabilité est accompagnée, notamment dans l'élaboration de projets pour des institutions ou de son projet professionnel (notamment dans la recherche et la réalisation des stages). À l'IFCS, la prise de responsabilité s'effectue dans l'accompagnement, par l'instauration d'un dialogue, nous pourrions dire d'un dia-logue, qui

---

<sup>27</sup> Dans le dictionnaire Larousse, au sens général, le terme « harmonie » est dérivé du grec *harmottein* (« assembler »). « *L'harmonie est, selon l'Arithmétique de Nicomaque, la qualité à la fois esthétique, morale et même physique résultant dans un ensemble d'un juste équilibre dans le choix, la proportion et la disposition de ses composants* ». Il semble qu'Aline soit à la recherche « *d'un juste équilibre* » et de bases communes convenues entre les différentes formatrices et ce, afin d'éviter cinq fonctionnements distincts au sein du groupe.

signifie « *qu'on est deux* ». <sup>28</sup> Dans cette situation, la responsabilité revient aux acteurs qui interviennent d'ailleurs dans le cadre d'une mission institutionnelle, celle d'accompagner les étudiants.

Enfin, les trois personnes interviewées insistent sur la nécessité de susciter le questionnement des étudiants et de les amener à une dimension critique, c'est-à-dire de développer une réflexivité qui fera cheminer vers l'acquisition d'une posture professionnelle : se positionner « en conscience ». Remarquons que l'une des interviewés s'inscrit elle-même dans cette démarche réflexive lorsqu'elle accompagne les étudiants.

Pour conclure, cette analyse croisée fait émerger d'autres questions :

- Comment les étudiants vivent-ils l'accompagnement proposé par l'institution et les formateurs, afin de construire leur projet et d'acquérir une posture professionnelle ? Parviennent-ils à en élucider le cadre ? Comment y développent-ils leur autonomie et leur responsabilité ?
- Comment l'ingénierie de formation et l'accompagnement s'articulent-ils ? Comment les accompagnants participent-ils à cette articulation ?
- En termes d'accompagnement, quels modes d'intervention permettent de prendre en compte les singularités des apprenants ?

Au terme de la phase exploratoire, nous décidons d'ajuster l'objet et la démarche de recherche.

---

<sup>28</sup> Nous reprenons les propos d'Aline.

### CHAPITRE 3 : UNE RECHERCHE RÉ-ORIENTÉE

À présent, nous sommes en mesure de préciser nos pistes de travail, d'une part en termes d'objet de la recherche et d'autre part, en termes de démarche. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le doute sur la pertinence de notre question initiale de recherche nous a incitée à réaliser une phase exploratoire qui, nous l'espérons, nous aiderait à nous positionner. Nous préférons expérimenter une phase initiale d'investigation sur le terrain en poursuivant pas à pas notre recherche bibliographique, avant de fixer notre cadre méthodologique et d'affiner la démarche, notamment dans une dimension éthique de la recherche. Notre crainte était de nous enfermer dans une posture de chercheur et dans un protocole de recherche *a priori*. Nous étions en mesure d'affirmer ce que nous ne souhaitions pas, sans être capable de décliner précisément nos intentions et notre positionnement.

Ce chapitre a pour objet d'exposer l'évolution du questionnement et de la démarche de recherche. Le premier point vise à exposer la transformation de la question initiale de recherche à partir d'une critique et d'un processus de ré-écriture. Le deuxième point présente l'ajustement de la méthode et met un accent particulier sur la dimension éthique de la recherche. Nous y exposons le choix d'une démarche clinique et d'une posture qui favorise la co-construction de sens avec les acteurs (c'est-à-dire les personnes interviewées), pour aboutir à un protocole d'enquête. Enfin, le troisième point envisage un ré-ajustement engendré par la perte du terrain dans le domaine social.

#### A - LA PRÉCISION DE L'OBJET DE RECHERCHE

La phase exploratoire nous a permis d'amorcer notre recherche à partir d'un cadre très souple, tant au niveau de la technique d'entretien que de la méthode d'analyse des données. Le passage de la première étape à la deuxième étape d'analyse, c'est-à-dire de la représentation des arbres thématiques à l'élaboration de l'analyse croisée, nous incite à mettre en œuvre une démarche inductive et déductive et ce, dans une dynamique complémentaire. Dès à présent, nous sommes en mesure de préciser notre objet de recherche par la construction d'un premier modèle de lecture de l'accompagnement en formation de cadres, et nous décidons de modifier notre question de recherche.



## I - Une démarche inductive et déductive

Bien que tentée par une démarche inductive, nous décidons de ne pas opposer les mouvements inductif et déductif. En effet, selon M. Crahay (2010, p. 45), il n'y a pas d'induction pure. En ce qui nous concerne, nous sommes imprégnée des modèles et des théories découvertes dans le cadre de notre exercice professionnel, de nos études universitaires et des discussions avec nos deux directeurs de thèse sur les plans épistémologique et méthodologique. Dans la constitution des arbres thématiques, les idées relevées croisent implicitement des savoirs théoriques. Puis, la création d'un modèle de lecture émergeant des trois entretiens nous incite à étayer notre compréhension par des lectures scientifiques, et ce, afin d'approfondir les propos des interviewés.

Dès lors, nous choisissons de nous situer dans un « entre-deux » inductif et déductif qui oscille davantage vers l'un ou l'autre des pôles selon l'étape de notre recherche. Nous partageons les propos de M. Crahay (2010, p. 45) : « *C'est la dialectique des mouvements inductif et déductif qui constitue le substrat fonctionnel des progrès de connaissance* ». En tant que praticien-chercheur, nous percevons le sens de cette dialectique afin d'interroger nos savoirs « *de sens commun* » en les confrontant à « *des savoirs scientifiques* »<sup>1</sup>, afin de produire des savoirs en termes d'accompagnement en formation de cadres. Cependant, en construisant nos cadres épistémologique et méthodologique chemin faisant, nous sommes confrontée à une double difficulté d'écriture :

- D'une part, nous devons créer un ordre à partir d'un « désordre apparent » parce que le cheminement de notre pensée<sup>2</sup> diffère de la structure formelle de l'écrit (le dessin de la thèse).
- D'autre part, nous n'avons pu relater notre démarche qu'à la phase d'écriture finale de la thèse, afin de nous distancier de notre méthodologie et d'en discerner les limites. Ce dernier point nous a parfois insécurisée en termes d'échéances à respecter dans la restitution du travail.

---

<sup>1</sup> Nous empruntons ces deux expressions à M. Crahay (2010, p. 46) qui s'interroge sur la continuité ou rupture entre le savoir de sens commun et le savoir scientifique.

<sup>2</sup> Cf. première partie, chapitre 1, point III-3.

En résumé, notre recherche repose sur une démarche de « reliance » qui résulte de l'enchevêtrement d'une démarche inductive et déductive :

- En premier lieu, une démarche inductive : la constitution d'un modèle initial de lecture à partir des données empiriques. Ce modèle est un guide dans la constitution du cadre théorique de notre recherche.
- En deuxième lieu, une démarche déductive : l'analyse des données à partir du cadre théorique construit.
- En troisième lieu, une démarche « de reliance » : le passage de l'analyse des données à une compréhension globale, dans une recherche de sens. C'est à cette étape que nous espérons faire émerger des « lignes de convergence » de l'accompagnement en formation de cadres.

## **II - La modification de la question de recherche**

Suite à la phase exploratoire, nous décidons de modifier notre question de recherche.

« En quoi la modélisation de la fonction accompagnement par l'équipe pédagogique favorise-t-elle l'émergence de la modélisation de la fonction accompagnement par les futurs cadres de santé ? » devient :

« Dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ? »

Les deux points qui suivent visent à exposer dans un premier temps, une critique de la question initiale de recherche et dans un deuxième temps, la ré-écriture et la précision de l'objet.

### **1. Une critique de la question initiale de recherche**

D'une part, la question initiale nous semble réductrice puisque nous nous questionnons uniquement sur la fonction accompagnement, c'est-à-dire sur le niveau organisationnel. Or, nous souhaitons maintenant explorer l' « entre-deux », l'espace entre le niveau des acteurs et le niveau organisationnel dans une dynamique récursive. D'autre part, nous avons rédigé cette question peu de temps après notre mémoire de master dans lequel nous avons découvert les hypothèses et les principes des épistémologies constructivistes, à savoir, le principe d'action intelligente et de modélisation systémique. Nous n'avons pas encore pris suffisamment de distance avec ces nouveaux savoirs et nous pensons aujourd'hui qu'ils nous ont fortement

influencée dans la présentation de notre projet de recherche, au commencement de notre formation doctorale. Aujourd'hui, nous n'envisageons plus de prendre la modélisation comme porte d'entrée. En termes de recueil de données, nous ne pensons pas pertinent de partir d'une modélisation de la fonction accompagnement réalisée par une équipe pédagogique et ensuite par des futurs cadres. Cela nous semble peu réaliste et très abstrait, tant du côté d'une équipe pédagogique que des futurs cadres. Enfin, la fonction accompagnement ne concerne qu'une des nombreuses missions du cadre ce qui montre le caractère réducteur de la question par la considération de cette seule fonction.

En résumé, la question initiale ne correspond plus totalement à nos perspectives de recherche. Néanmoins, nous gardons en tête l'idée d'investiguer sur le travail collectif d'une équipe pédagogique en termes d'accompagnement des futurs cadres. En outre, il est à noter que la première question concerne les cadres de santé et la deuxième, les cadres. Cela résulte d'une ouverture opérée lors du choix des terrains de recherche, par la formalisation des critères. Nous sommes maintenant autant intéressée par notre terrain d'exercice professionnel (dans le domaine de la santé) que par d'autres (dans le domaine de l'entreprise et du social).

## **2. La ré-écriture de la question de recherche**

Notre question de recherche est la suivante : « *Dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ?* »

Il nous semble intéressant de procéder à une explication de cette question à partir des termes utilisés et de leurs interactions.

Tout d'abord, l'expression « *accompagnement en formation* » signifie notre intention de faire dialoguer ces deux termes. En quoi se différencient-ils ? Comment interagissent-ils ? L'accompagnement est considéré au niveau des acteurs et des organisations, comme nous l'avons précisé au départ. Nous confirmons ce positionnement.

Puis, la « *posture professionnelle de cadre* » fait référence au positionnement du cadre et à son attitude<sup>3</sup>, au regard de ses différentes missions. Dans les trois terrains investigués, nous verrons que ces missions concernent la conduite de projet, la gestion budgétaire, la gestion des ressources humaines, l'animation de l'équipe dont la fonction d'accompagnement, etc. Par cette expression, nous considérons donc le métier dans sa globalité et dans cette perspective, nous modifions également le deuxième objectif de notre enquête. La question

---

<sup>3</sup> Cf. première partie, chapitre premier, point C-II-3.

« Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs accompagnateurs ? » devient « Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe chez les futurs cadres ? »

Quant aux « *modes d'intervention* », ils signifient que nous cherchons à découvrir des « manières de prendre part » à l'accompagnement parmi d'autres possibilités qui s'offrent au futur cadre. Nous hésitons longuement avant de nous arrêter sur cette association de termes. Le terme « intervention<sup>4</sup> » ne nous semble pas en adéquation avec la visée autonomisante de l'accompagnement. Intervenir, c'est « *s'entremettre, s'immiscer, s'ingérer, se mêler, s'interposer*<sup>5</sup> » et à l'opposé, « *s'abstenir* ». Considérer les synonymes et l'antonyme dans une relation dialogique nous a semblé intéressant, c'est-à-dire que lorsque nous intervenons, nous agissons mais nous pouvons tout autant agir en décidant de nous abstenir<sup>6</sup>. Pour illustrer notre pensée, nous prendrons l'exemple de « la rupture<sup>7</sup> », période prévue dans le cursus des ingénieurs, dans laquelle l'équipe pédagogique intervient par son absence puisque tous les étudiants partent à l'étranger au moins cinq mois. Nous verrons d'ailleurs lors de nos entretiens avec les étudiants interviewés ce que cette « rupture » leur permet de développer. Enfin, dès l'instant où des professionnels ont une fonction accompagnement dans un lieu de formation, ils y jouent un rôle, même s'ils souhaitent rester en retrait et donner une place importante à l'autre. Dans l'approche empirique, nous verrons que des cadres nouvellement diplômés évoquent la notion de « présence » des accompagnateurs, même s'ils n'y ont pas recours. En outre, si les accompagnateurs restent en retrait dans leur relation avec les étudiants, ils interviennent en concevant l'ingénierie de formation et l'accompagnement, et cela est également perçu par les étudiants.

Nous pouvons dire que cette expression « *des modes d'intervention* » nous convient si nous l'envisageons aussi par le fait de jouer un rôle<sup>8</sup>. Effectivement, les modes d'intervention sont à considérer avec modestie, parmi d'autres éléments qui gravitent autour du futur cadre (nous

---

<sup>4</sup> Intervenir, c'est « *prendre part volontairement à une action commencée, à une affaire en cours et y jouer un rôle actif pour la modifier ou l'arrêter.* » Définition tirée du dictionnaire Trésor de la Langue Française Informatisé.

<sup>5</sup> Ces synonymes et antonymes sont tirés du dictionnaire Trésor de la Langue Française Informatisé.

<sup>6</sup> Ceci fait écho au principe éthique de retenue (M. Beauvais, 2004, p. 108).

<sup>7</sup> Le responsable des étudiants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, interviewé dans la phase exploratoire de la recherche, a exposé ce mode d'intervention prévu dans l'accompagnement en formation.

<sup>8</sup> « *Entrer en jeu, jouer un rôle (parmi d'autres éléments)*, selon la définition tirée du Dictionnaire Trésor de la Langue française informatisé.

verrons dans l'approche empirique que de futurs cadres bénéficient d'un accompagnement par des personnes extérieures à la formation). L'article « *des* » souligne la non-exhaustivité de notre recherche. Nous ne souhaitons pas travailler à partir d'un « listing » de modes d'intervention mais à partir de certains d'entre eux, que nous repérons comme étant essentiels, selon les propos des personnes interviewés (« des savoirs vécus ») croisés à nos lectures (« des savoirs scientifiques »).

Enfin, la question « *en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence* » signifie notre intention de chercher à comprendre ce qui, dans les modes d'intervention, participe à l'émergence, c'est-à-dire au jaillissement d'une posture professionnelle de cadre. Nous avons précisé que nous ne souhaitons pas raisonner en termes d'impact et de cause à effet, selon une relation bijective. Nous cherchons plutôt à découvrir ce qui peut, dans la manière d'intervenir, favoriser (ou faciliter) l'émergence d'une posture professionnelle.

Pour conclure, la démarche de recherche repose sur une confrontation des savoirs empiriques et théoriques sans hiérarchisation des uns par rapport aux autres. Il s'agit d'une démarche de « *reliance* » qui vise à rechercher le sens de l'accompagnement en formation d'adultes. La transformation de la question fait apparaître une ré-orientation vers l'émergence d'une posture professionnelle, en lien avec l'accompagnement en formation.

## **B - L'AJUSTEMENT DE LA MÉTHODE : VERS UNE CONSTRUCTION DE SENS AVEC LES ACTEURS**

La méthode de validation utilisée auprès des interviewés dans la phase exploratoire à partir des arbres thématiques, a suscité l'envie de poursuivre dans ce sens. Les interviewés et nous-mêmes avons apprécié de rediscuter à partir de cette base écrite, qui a facilité la clarification de certains points. Cette étape est essentielle parce qu'elle permet de re-penser la méthode de la recherche. Au terme de cette phase exploratoire, notre intention est d'effectuer notre recherche empirique avec les narrateurs (M. Lani-Bayle, 2007, p. 18), ce qui est une caractéristique des entretiens cliniques.

Dans un premier temps nous développerons les points de repère qui argumentent nos intentions méthodologiques. Puis, nous relaterons la façon dont nous déclinons ces intentions dans le protocole d'enquête. Enfin, nous présenterons un aperçu global de la population interviewée.

## **I - Des intentions méthodologiques basées sur les caractéristiques de la démarche clinique**

Dans les lignes qui suivent, nous développons des points de repère (l'origine, les spécificités) qui balisent la démarche clinique et ce, afin d'argumenter notre choix et d'en soulever les enjeux et les implications, notamment pour la mise en œuvre du travail de terrain. Dans cette perspective, nous nous référons aux travaux de M. Cifali et F. Giust-Desprairies (2006, 2007), M. Lani-Bayle (2007), G. Jobert (2006), A. Aymard (2006), et d'autres chercheurs associés qui utilisent la démarche clinique en recherche et/ou dans des domaines tels que la formation et le travail.

### **1. L'origine de la démarche clinique**

Le terme « clinique » est apparu en médecine et c'est ce qui en perturbe l'interprétation actuelle (M. Lani-Bayle, 2007, p. 21). Il est construit à partir de la racine grecque *Kline* qui signifie « au chevet » et évoque l'attitude du médecin qui, dans un but de diagnostic, a besoin d'examiner le malade et de l'écouter (sur l'origine et les manifestations de ses malaises, leur contexte d'apparition, etc.). Dans cette situation, il faut croiser par le biais du langage, les savoirs médicaux distanciés (nous dirions les savoirs objectifs) et les savoirs de vie incarnés du malade. Ce croisement ou cette co-construction produit une troisième sorte de savoirs qu'aucun ne pourrait produire seul (ni le médecin, ni le malade). Ceci est la base de signification retenue pour l'usage de cette démarche. Il est à noter que la démarche clinique peut s'employer pour une démarche de recherche mais également en formation ou dans le cadre d'une pratique sociale, par exemple pour l'accompagnement (M. Cifali, M. Théberge, M. Bourassa, 2010). À la lecture des travaux de M. Cifali (2006)<sup>9</sup>, la démarche clinique est en adéquation avec le paradigme compréhensif dans lequel s'inscrit notre recherche qualitative, et cela nous incite à nous en inspirer.

### **2. Une démarche, une posture**

Le terme « clinique » se rapporte à une démarche ou une posture de recherche. Nous envisageons successivement l'une et l'autre. La démarche clinique repose sur une écoute impliquée et impliquante qui donne lieu à un savoir co-construit par les personnes en

---

<sup>9</sup> M. Cifali (2006, p. 129) réalise un récit autobiographique, dans lequel elle développe sa soif de comprendre. À cet égard, elle écrit : « *J'ai tellement travaillé à mettre un peu de clair dans mon sombre, que j'ai souhaité transmettre cette compréhension si chèrement acquise.* » Elle poursuit : « *Je n'ai plus jamais dissocié savoirs et compréhension, cette dernière est au fondement de ma position clinique.* ».

présence<sup>10</sup> (M. Lani-Bayle, 2007, p. 18). Ainsi, cette démarche qui nécessite une implication du chercheur s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Néanmoins, la question que nous pouvons nous poser est la suivante : jusqu'où se développe cette implication ? Il nous faut encore progresser dans notre réflexion et aborder la notion de posture.

La réciprocité et l'asymétrie de la relation caractérisent la posture clinique. Selon A. Aymard (2006, p. 14), le clinicien doit « *établir avec ses partenaires les nécessités d'une relation dans le temps où se maintiendra une position à la fois asymétrique et réciproque.* » Il est à noter que le rapport n'est pas égalitaire car les fonctions et les statuts se situent dans un écart de positionnement. En outre, si les statuts respectifs de chacun ne sont pas bien identifiés, le doute plane, tant sur l'intention poursuivie par le chercheur que sur la nature de son implication (J.-Y. Robin, 2007, p. 99). Ces propos font écho aux situations d'entretien avec les étudiants interviewés. En effet, il existe un écart de positionnement engendré par notre statut de formatrice et d'étudiante en formation doctorale et leur statut d'étudiant à l'IFCS, à l'institut des ingénieurs et des cadres socio-éducatifs. Nous prenons du temps pour instaurer un climat de confiance et une reconnaissance réciproque lors de chaque entretien, par notre présentation et réponse aux questions, sans « tout dire ». En ce qui concerne les ingénieurs, nous interviewons les étudiants après un premier contact par mail, puis une discussion téléphonique. Notre intention est de tendre vers une posture éthique de chercheur, « *qui se manifeste par le refus de toute instrumentalisation, le refus de la dynamique dominant/dominé* » (A. Aymard, 2006, p. 14).

### **3. Les spécificités de la production de savoirs par la démarche clinique**

La démarche clinique comporte des spécificités en termes de production de savoirs. En nous appuyant sur les travaux de F. Giust-Desprairies (2006, p. 168), nous les abordons successivement dans les lignes qui suivent.

#### **✓ La « co-présence » :**

Nous pensons que la « co-présence » est une caractéristique qui s'inscrit dans la dimension éthique de la recherche. Il s'agit de construire un savoir en présence l'un de l'autre. « *Les contenus (ce dont on parle) sont parlés à l'intérieur d'une rencontre dans laquelle chacun*

---

<sup>10</sup> « *Il s'agit [la démarche clinique] à la base d'une forme d'écoute attentive impliquée et impliquante qui vise à la formation d'un savoir nouveau à la faveur d'une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes. Un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté et dont la constitution est l'objectif de la mise en place de cet échange* ». M. Lani-Bayle (2007, p. 18)

(*intervenant-chercheur/demandeur*) est mis en risque » (F. Giust-Desprairies, 2006, p. 168). Dans les situations d'entretien, nous observons parfois la gêne de certains interviewés (par leurs hésitations, leurs silences, etc.) lorsqu'ils évoquent certains sujets (un échec scolaire, sentimental, etc.) ou lorsqu'ils sont soucieux de nous répondre le plus précisément possible pour développer leur point de vue. Nous observons cela auprès de certaines collègues ou des enseignants. Nous pouvons penser qu'ils craignent notre jugement ou que certains points sont délicats à évoquer. Néanmoins, nous n'en maîtrisons pas les tenants et les aboutissants. À l'inverse, il nous arrive parfois de vivre une position risquée lorsque les personnes s'approprient la notion de réciprocité et, par exemple, nous interpellent durant l'entretien. Pour nous, cet indice est positif, dans le sens où les interviewés essaient de réduire l'asymétrie de la relation, même temporairement.

Ainsi, de cette co-présence va pouvoir naître « *une co-construction de sens* » (F. Giust-Desprairies, 2006, p. 169). Le chercheur travaille bien *avec* un sujet et non *sur* un sujet. Il ne prend pas les savoirs de l'autre mais les construit avec lui. Par conséquent, cette démarche repose sur un souci d'altérité.

✓ « *L'accueil de ce qui se cherche comme sens chez l'autre* » (F. Giust-Desprairies, 2006, p. 171) :

Chercher à savoir si le discours de l'autre est vrai ou faux est dénué de sens. La parole de l'interviewé peut exprimer des conflits intérieurs et, grâce au contexte de l'entretien, le sujet peut parfois entrer dans une démarche d'élucidation. Nous avons rencontré des étudiants qui, en relatant leur parcours (parfois avec hésitation) prennent conscience du chemin parcouru. L'un d'entre eux l'exprime clairement au terme de l'entretien. Nous avons-nous-mêmes été surprise par cet effet inattendu.

✓ **La surprise :**

La surprise fait partie de toute démarche de recherche. En effet, il s'agit de faire preuve d'ouverture et de rompre avec ses présupposés. Dans la démarche clinique, la capacité à être surpris et étonné représente un élément central du savoir-faire du clinicien, selon G. Jobert (2006, p. 37). Les surprises créent des écarts qui sont intéressants à interpréter et qui stimulent la pensée<sup>11</sup>. Lorsque nous avons vécu des surprises dans la phase exploratoire (par exemple, l'évocation de la forme d'accompagnement de « type mentorat » par notre collègue), il était tentant de chercher immédiatement des réponses dans une bibliographie. Néanmoins, nous n'avons pas agi de la sorte parce que d'une part, cela n'était pas en adéquation avec une co-

---

<sup>11</sup> L'écart « crée la surprise et, ce faisant, ouvre le processus de pensée » (G. Jobert, 2006, p. 38).



construction de sens et d'autre part, nous ne souhaitons pas combler immédiatement les écarts par des références théoriques. Ainsi, nous rejoignons les propos de D. Marcelli (2000, p. 217), lorsqu'il évoque la rencontre entre un clinicien et un patient : « *Toute théorie fonctionne comme une anti-surprise, comme une anti-rencontre, qui évite au clinicien de se retrouver nu à l'instant nécessaire de la surprise, instant fondateur de la rencontre* ».

Si nous transposons cette citation à notre démarche de recherche, nous pourrions penser qu'une démarche inductive est plus propice à la découverte et à la surprise. Or, au fur et à mesure de notre recherche, même si les situations sont singulières, nous recueillerons des informations redondantes et notre surprise sera ainsi atténuée. De même, nous avons vu que notre production de savoirs émanera d'une démarche récursive entre un mouvement inductif et déductif, c'est-à-dire entre des savoirs émergeant de situations singulières et des savoirs théoriques.

✓ **La non séparation du sujet connaissant et de l'objet à connaître :**

Il est peu plausible de distinguer la connaissance de l'intelligence qui la produit<sup>12</sup>. Par la non-séparation du sujet connaissant et de l'objet à connaître, la production de savoirs par la démarche clinique est en adéquation avec nos fondements épistémologiques et méthodologiques. Elle s'inscrit dans une dimension subjective de la recherche.

Pour conclure, nous dirons que nous ne mettrons pas en œuvre une démarche clinique de recherche qui respecte totalement ces caractéristiques. Nous avons l'intention de réaliser une re-construction de sens des propos recueillis lors des entretiens *avec* les personnes interviewées. Ainsi, nous pensons que c'est un moyen de nous soucier de leur parole et d'être en adéquation avec les principes d'autonomie et de compréhension. C'est une forme d'engagement que nous souhaitons prendre. Néanmoins, nous verrons au terme de la recherche que nous vivons des écarts entre les intentions et la réalisation, écarts qui feront l'objet de notre interprétation. Nous constaterons également que ces écarts donnent lieu à un questionnement en termes d'engagement du chercheur. Quelles en sont les limites ?

---

<sup>12</sup> En cela, nous rejoignons la pensée de J.-L. Le Moigne (1999, p. 71) qui, dans les épistémologies constructivistes, pose comme fondement une inséparabilité entre l'acte de connaître un objet et l'acte de « se » connaître.

## II - Une opérationnalisation des intentions par un protocole d'enquête

Dans un souci de cohérence avec le principe de co-construction de sens, nous élaborons un protocole d'enquête en deux phases, durant lesquelles nous rencontrerons trois types de population<sup>13</sup> :

- Des étudiants en fin de parcours de formation (ou tout nouvellement diplômés) afin de recueillir leur vécu.
- Des responsables, enseignants et formateurs afin d'écouter leur conception de l'accompagnement en formation de cadres.
- Des directeurs afin d'écouter la manière dont ils évoquent leurs responsabilités inhérentes à l'accompagnement en formation de cadres.

Pour les trois types de population, nous serons attentive aux propos, du point de vue de la relation (le niveau des acteurs) et du point de vue de l'organisation.

### 1. Une première phase basée sur des entretiens compréhensifs

Pour chaque type de population, la consigne qui permet de débiter l'entretien diffère parce qu'elle est en lien avec un objectif spécifique.

- ✓ Pour les étudiants ou cadres nouvellement diplômés : « *Pouvez-vous me parler de votre parcours de formation ?* »

Nous posons volontairement une question dans laquelle le terme « accompagnement » ne figure pas afin de ne pas induire la réponse. Néanmoins, nous savons que nous l'induisons en partie parce que nous avons négocié nos entretiens en donnant quelques informations sur notre recherche, dont notamment le thème central. En outre, nous préférons évoquer la notion de parcours dans laquelle s'inscrit l'accompagnement afin de saisir le contexte de formation de la personne.

- ✓ Pour les responsables, enseignants et formateurs : « *Pouvez-vous me parler de l'accompagnement tel que vous le pratiquez ici ?* »

Nous choisissons de débiter l'entretien par une « porte d'entrée pragmatique » afin d'ancrer le discours sur leur pratique pour ensuite écouter les conceptions qui fondent la pratique et l'organisation.

- ✓ Pour les directeurs d'instituts : « *Pouvez-vous me parler de vos responsabilités au regard de l'accompagnement des étudiants ?* »

---

<sup>13</sup> L'ensemble de la population est présentée à l'annexe 1. La planification des entretiens est présentée à l'annexe 2.

Nous souhaitons réaliser le mouvement inverse de la population précédente, c'est-à-dire, amorcer le discours du point de vue de l'organisation (le méso environnement) dont ils ont la responsabilité en tant que directeurs pour ensuite, éventuellement, écouter leur pratique et leur conception dans la relation d'accompagnement (le micro environnement)

## **2. Une deuxième phase pour la co-construction de sens**

Elle est basée sur des entretiens compréhensifs, et se déroule au moins six mois après la première phase.

✓ Pour toutes les personnes interviewées :

Nous sollicitons les personnes pour valider notre compréhension de l'entretien à partir d'un écrit composé de deux parties : un exposé chronologique des propos qui permet la remémorisation de l'entretien et une synthèse des idées-clés<sup>14</sup>. L'intention est de faire intervenir les personnes sur notre retraduction de l'entretien et l'organisation des idées.

✓ Pour les cadres nouvellement diplômés :

Suite au travail de validation du premier entretien, la discussion se poursuit par un nouvel entretien amorcé par la question suivante : « *Comment ça s'est passé depuis votre prise de poste ?* » L'intention est d'essayer de mettre en tension l'accompagnement en formation et l'émergence d'une posture professionnelle.

## **C - LE RÉ-AJUSTEMENT DE LA MÉTHODE AU REGARD DES ALÉAS DE LA RECHERCHE**

Dans les lignes qui suivent, nous présentons tout d'abord l'ajustement du protocole, compte tenu des aléas inhérents au travail de terrain, puis nous réalisons un bilan quantitatif des entretiens. D'un point de vue général, nous avons ajusté notre protocole. Par exemple, nous avons réalisé un focus groupe sur notre lieu d'exercice professionnel<sup>15</sup>. Par ailleurs, nous n'avons pas pu rencontrer toutes les personnes une seconde fois, soit pour des questions matérielles (les personnes sont parties travailler à l'étranger, notamment pour les jeunes ingénieurs), soit parce qu'elles n'ont pas répondu à nos sollicitations.

### **I - La perte du terrain dans le domaine social**

Dans le domaine social, des aléas entraînent un ajustement de la stratégie et du protocole de recherche. En effet, malgré l'accord donné par le directeur général suite aux deux premiers

---

<sup>14</sup> Cf. annexes 2 et 3.

<sup>15</sup> Cf. annexe 5.

entretiens de la phase exploratoire, nous ne pouvons pas poursuivre notre recherche sur ce terrain. En effet, dès le début de la recherche, le directeur de l'Institut du Travail Social nous met en contact avec la personne responsable de la formation au CAFERUIS avec qui nous avons trois entretiens jusqu'au milieu de la troisième année (ils sont chaque fois assez espacés car la responsable a peu de disponibilités). Dès la première entrevue et suite à notre présentation, nous sentons une réserve de sa part. Elle manifeste son étonnement quant à notre méthodologie de recherche. Elle souhaite que nous lui remettions un écrit afin de comprendre les grandes lignes de notre recherche, ce à quoi nous nous employons. Puis, suite à un deuxième entretien, nous rediscutons des possibilités de recueil de données. Il nous semble alors que les discussions évoluent favorablement. Cependant, suite à de multiples sollicitations qui ralentissent notre démarche, notre demande ne peut aboutir, et nous ne pouvons pas être mis en contact avec des étudiants en fin de formation. Nous n'avons jamais recueilli de refus franc, néanmoins, les non-réponses à nos sollicitations en ont été évocatrices. Nous supposons que nous n'avons pas pu nous comprendre, ou que notre venue risquait d'être dérangeante.

Au milieu de notre recherche, nous ne disposons plus que de deux terrains. Cependant, nous maintenons l'intention d'investiguer sur trois terrains de recherche et évoquons cet aléa à l'université. Un maître de conférences nous propose d'entrer en contact avec le responsable de la formation au CAFERUIS dans une autre institution. Nous recueillons l'accord de ce responsable pour l'interviewer et enquêter auprès d'étudiants en fin de formation. Nous rencontrons trois cadres en formation.

## **II - Le statut donné aux terrains de recherche**

Suite à ces rebondissements, nous modifions notre méthode en accordant un statut différent aux terrains de recherche. Lorsque nous interviewons les personnes du secteur éducatif, nous avons achevé notre enquête sur les deux autres terrains et sommes imprégnée des savoirs partagés avec les interviewés. En outre, notre recherche théorique a également progressé. Par conséquent, il nous semble pertinent de modifier le statut accordé aux terrains de recherche :

- Les terrains des cadres de santé et des ingénieurs sont deux terrains principaux à partir desquels nous souhaitons découvrir des lignes de convergence de l'accompagnement en formation de cadres. Nous y rencontrons de part et d'autre environ le même nombre de personnes (douze chez les cadres de santé et treize chez les ingénieurs).

- Le terrain des cadres socio éducatifs est un moyen de trianguler les résultats obtenus et de les remettre en question. Il constitue une ouverture intéressante pour approfondir notre recherche et éventuellement y apporter d'autres pistes.

### 3- Bilan quantitatif des entretiens

Au total, sur les trois terrains, nous avons rencontré 30 personnes, ce qui a donné lieu à six entretiens pour la phase exploratoire ainsi que 44 entretiens individuels et un focus groupe pour « le cœur de la recherche ». Le tableau 8 présente ce bilan quantitatif.

**(8) Bilan quantitatif des entretiens**

	Nombres de Personnes	Nombre d'entretiens	
		Phase exploratoire	Cœur de la recherche
<b>Cadres de santé</b>	<b>12</b> 1 directeur 4 formateurs 7 étudiants	<b>2</b>	<b>20 et 1 focus groupe</b>
<b>Ingénieurs</b>	<b>13</b> 1 directeur d'études 1 responsable de niveau 2 enseignants-chercheurs 1 parrain d'entreprise 8 étudiants	<b>2</b>	<b>20</b>
<b>Cadres socio-éducatifs</b>	<b>5</b> 2 directeurs 3 étudiants	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>	30 personnes	6 entretiens	44 entretiens 1 focus groupe
<b>Total général</b>	<b>30 personnes</b>	<b>50 entretiens individuels</b> <b>1 focus groupe</b>	

Au terme de ce chapitre, nous sommes en mesure d'exposer nos perspectives de recherche, en termes de questionnement et de démarche. Dans un souci de lisibilité, nous les formalisons dans le tableau 9.

## (9) Des perspectives de recherche

- **Une question** re-pensée :  
Dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ?
- **Une démarche** de reliance pour une recherche de sens : inductive *et* déductive
- **Des principes** de la démarche clinique : une implication et une co-construction de sens avec les acteurs
- **Une posture** clinique qui respecte l'altérité
- **Un protocole** d'enquête
  - Trois populations : Étudiants ; responsables, enseignants et formateurs ; Directeurs.
  - Deux phases :  
Premièrement, des entretiens compréhensifs,  
Deuxièmement, une validation des idées-clés avec les acteurs et une poursuite des investigations.

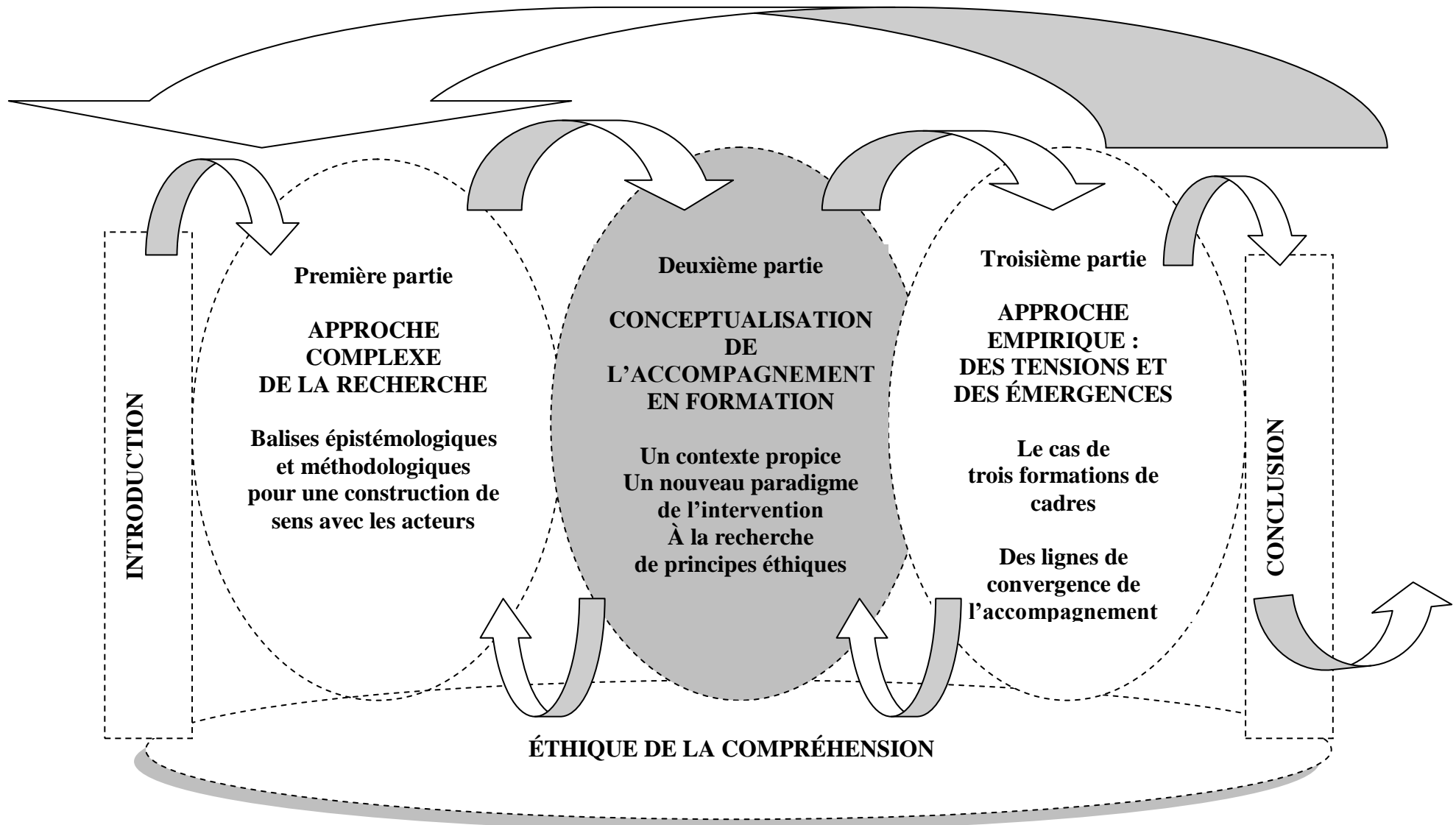
Cette trame constitue un cadre ouvert qui nous aidera à cheminer vers la découverte de lignes de convergence de l'accompagnement en formation. Elle s'inscrit dans une approche compréhensive et une recherche de sens co-construit avec les interviewés.

## **Conclusion de partie : Un positionnement méthodologique en adéquation avec l'objet de recherche**

Cette première partie a eu pour objet de poser des balises épistémologiques et méthodologiques de la recherche dans une approche complexe. Dans cette perspective, nous avons cheminé « pas à pas » afin de poser notre questionnement et d'élucider progressivement notre méthode de recherche. Nous avons pu constituer une trame composée de « points fixes », suffisamment solide pour nous guider et suffisamment ouverte pour laisser place aux opportunités. Le choix de fondements épistémologiques et de dimensions (pragmatique, épistémique et éthique) inscrit la recherche dans une approche complexe, c'est-à-dire marquée par l'incertitude. Cela signifie que nous construisons une méthode ou plutôt une « *a-méthode* » (E. Morin, 1977) au gré de la recherche. En tant que praticienne et chercheuse, nous pensons qu'il est essentiel d'ancrer la recherche d'une part, dans notre lieu d'exercice professionnel (dans lequel nous bénéficions d'une sensibilité aux situations) et d'autre part, de nous décentrer, en investiguant dans deux lieux extérieurs (les ingénieurs et les cadres socio-éducatifs). Dans cette fabrication de la méthode, on peut considérer la phase exploratoire comme un événement à l'origine de ré-orientations de la recherche, en termes de questionnement et de démarche. Aujourd'hui, nous sommes en mesure d'affirmer notre positionnement dans une dimension éthique de la recherche, par l'adoption d'une posture clinique.

Au terme de cette partie, nous dirons que la méthode construite « chemin faisant » est en adéquation avec l'objet de la recherche, à savoir, l'accompagnement en formation. De manière provisoire, nous dirons que l'accompagnement se construit également « pas à pas » et de manière singulière entre des personnes, tout en s'inscrivant dans un cadre de référence balisé par une organisation. Par ailleurs, dans une approche compréhensive qui s'inspire de principes de la démarche clinique, nous adoptons une posture de chercheur qui repose sur une implication et une empathie, deux caractéristiques relatives à l'accompagnement en formation. Nous ne poursuivons pas davantage cette mise en relation de l'objet et de la méthode puisqu'il faut maintenant étayer notre propos par la conceptualisation de l'accompagnement en formation, ce que nous développons dans la deuxième partie de la thèse.

(10) Le dessin de la thèse





**Deuxième partie.**

*Conceptualisation de l'accompagnement  
en formation*

## **Introduction : Une mise en tension entre le niveau de l'organisation et celui des acteurs**

Cette partie a pour objet de fabriquer notre « balisage conceptuel » de l'accompagnement en formation par la formalisation d'un deuxième modèle de lecture qui complexifie le premier.

Dans notre recherche, nous nous situons dans une vision systémique de l'accompagnement.

Nous considérons l'accompagnement dans l'interaction entre trois environnements, à savoir :

- Le macro-environnement qui correspond au niveau de la société. Il représente le niveau de prescription qui érige les cadres législatifs et réglementaires.
- Le méso-environnement, c'est-à-dire, le niveau des organisations, qui conçoivent, construisent et mettent en œuvre une ingénierie de formation et/ou d'accompagnement. Les responsables de formation et les personnes qui en bénéficient peuvent collaborer à cette ingénierie par une co-construction.
- Le micro-environnement, c'est-à-dire le niveau des acteurs, de la relation entre les personnes. À ce niveau, l'accompagnement revêt des formes individuelle et/ou collective, dans la mesure où il y a des rencontres de face à face entre un accompagnateur et un accompagné, et des temps de rencontre entre un accompagnateur et un groupe.

Comme nous l'avons écrit dans l'introduction de la thèse, notre recherche concerne plus particulièrement l'interaction entre le méso environnement et le micro environnement. Nous projetons de comprendre ce qui se passe dans cet « entre-deux », lieu de tensions entre le conçu et le construit collectivement par une équipe pédagogique pour un/des futurs cadres et le vécu des situations singulières. Cet espace est également le lieu de tensions entre une responsabilité collective et individuelle dans l'accompagnement en formation

L'accompagnement envisagé dans l'interaction entre ces trois niveaux fait apparaître la notion de paradoxe, par exemple si l'on envisage simultanément la construction d'une ingénierie de l'accompagnement pour un groupe et la prise en compte des attentes singulières des apprenants. Nous souhaitons nous arrêter quelque peu sur cette notion de paradoxe pour en dépasser son acception commune qui pourrait s'avérer réductrice et bloquante<sup>1</sup>. Dans cette perspective, nous nous référons aux travaux d'Y. Barel (2008). L'auteur approfondit le concept de paradoxe pour lui donner le statut de paradigme qui l'éloigne du sens commun donné à ce terme (M. Amiot, I. Billiard, L. Brams, 1993). Son idée essentielle est que dans la

---

<sup>1</sup> Selon A. Lalande (2006, p. 734), un paradoxe est « *ce qui est contraire à l'opinion généralement admise, à la prévision ou à la vraisemblance.* »

vie courante, nous sommes tous les jours confrontés à des paradoxes<sup>2</sup> et nous savons ne pas nous y laisser enfermer (Y. Barel, 2008, p. 15). Selon l'auteur, il n'y a pas de paradoxe à l'état pur, dont on ne puisse sortir. Si tel est le cas, c'est que l'on accepte de subir une injonction paradoxale à laquelle nous ne pouvons ni obéir ni désobéir. Nous transformons ainsi la nature du paradoxe : d'apparence logique, le paradoxe devient existentiel, c'est-à-dire « *une affaire humaine et sociale* » (Y. Barel, 2008, p. 16).

Enfin, l'auteur différencie le paradoxe de la contradiction. En effet, l'injonction paradoxale ne consiste pas comme l'injonction contradictoire à ordonner de faire une chose et son contraire. Les termes qui s'opposent n'appartiennent pas au même niveau : c'est le cas, par exemple, des couples tels que nature et culture, sens et signification, etc. Selon les propos d'Y. Barel (2008, p. 17), refuser l'injonction paradoxale revient à élaborer un méta-message qui, selon Russel, relève d'un autre type logique, d'un type logique englobant et supérieur. À cet égard, les gravures d'Escher (D. Hofstadter, 1985) illustrent notre propos : certaines d'entre elles sont paradoxales parce qu'elles sont vues et ne peuvent être vues que dans une perspective tridimensionnelle, et représentent dès lors des objets absurdes et impossibles. Nous reprenons à notre compte la conception du paradoxe selon Y. Barel car elle nous ouvre le chemin des possibles, en termes de compréhension de l'accompagnement dans une vision systémique. Nous tenterons d'y associer des termes tels que permanence-changement, autonomie-hétéronomie, unité-diversité, etc. Néanmoins, nous n'avons pas l'intention et nous n'aurons pas la possibilité de tout relier.

Nous structurerons cette deuxième partie en trois chapitres. Le premier chapitre vise à décrire le contexte de l'accompagnement en formation. D'une part, nous montrerons en quoi les mutations sociales et les mutations du travail constituent un terreau propice à l'accompagnement. Et d'autre part, nous poserons également des repères relatifs à la dynamique organisatrice de savoirs en formation, qui constitue le socle d'une posture professionnelle. Le deuxième chapitre vise à éclaircir des spécificités et notre conception de l'accompagnement en formation d'adultes, notamment en termes de pratiques, de fonction et de postures. Enfin, le troisième chapitre mettra en exergue une conception autonomisante de la personne en formation dans laquelle s'enracine une approche éthique de

---

<sup>2</sup> Y. Barel mentionne le paradoxe du Crétois (« *tous les Crétois sont des menteurs* ») qui est l'archétype de tous les paradoxes. « *Le paradoxe consiste en ce que nous sommes en apparence condamnés à croire que tous les Crétois, et ce Crétois particulier qui nous parle, disent la vérité et mentent : nous devons accepter cette double assertion, et nous ne le pouvons pas.* » (Y. Barel, 2008, p. 15)

l'accompagnement. Au terme de cette partie, nous serons en mesure de proposer un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation.

## CHAPITRE 1 : UN CONTEXTE PROPICE À L'ÉMERGENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Aujourd'hui, dans tous les milieux, l'accompagnement s'impose. Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord nous arrêter sur les mutations sociales et leur impact sur la vie adulte afin de comprendre cet engouement pour l'accompagnement. En quoi en deviendrait-il une pratique obligée dans les environnements de travail et de la formation ? Dans un deuxième temps, nous articulerons l'accompagnement à une logique sociale de professionnalisation des salariés. C'est à cette charnière (entre la personne, les institutions et la société) qu'intervient la figure du projet. Enfin, dans un troisième temps, nous développerons une conception relative à la dynamique de savoirs, dans laquelle s'ancre l'émergence d'une posture professionnelle.

Au préalable, nous nous attardons quelque peu sur le concept de changement puisque le contexte sociétal nous oriente inmanquablement vers ce phénomène. Nous situons ainsi le contexte général de l'accompagnement en nous inspirant des travaux de personnalités de l'école de Palo-Alto, à savoir, P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch (1975). Ces trois auteurs introduisent leur perspective théorique du changement en se référant au proverbe français selon lequel « *plus les choses changent plus elles restent pareilles* ». Cela exprime la relation paradoxale qui s'exerce entre la permanence et le changement, et incite à envisager ces deux points simultanément<sup>1</sup> (P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, 1975, p. 19). Les travaux des trois auteurs émanent de la théorie des groupes<sup>2</sup> et de la théorie des types logiques<sup>3</sup> pour en déduire l'existence de deux types de changements. La théorie des groupes offre un modèle pour penser un type de changement qui se produit à l'intérieur d'un système qui reste lui-même invariant. La théorie de types logiques offre, quant à elle, un modèle qui étudie la relation entre un membre et sa classe, ainsi que le passage d'un niveau logique au niveau supérieur. Il en résulte deux types de changements : l'un se situe à l'intérieur d'un système qui reste inchangé (le changement 1), l'autre modifie le système (le changement 2)

---

<sup>1</sup> Nous retrouvons la conception du paradoxe selon Y. Barel (2008).

<sup>2</sup> Selon P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch. (1975, p. 23-24), la théorie des groupes fournit un cadre approprié pour étudier l'interdépendance entre permanence et changement, observée dans les situations où « *plus ça change, plus c'est la même chose.* »

<sup>3</sup> La théorie des types logiques comprend un axiome essentiel : « *Ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être un membre de la collection,* » principe énoncé par Whitehead et Russel dans l'ouvrage Principia Mathematica. (P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, 1975, p. 24)

(P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, 1975, p. 28).<sup>4</sup> Le changement 2 a la forme d'une discontinuité et d'un saut logique et il paraît donc imprévisible et illogique lorsqu'on l'envisage de l'intérieur d'un système. En effet, il est introduit de l'extérieur et n'est donc pas compréhensible de prime abord de l'intérieur du système, notamment si la personne ou le groupe en fait partie (Ibid., p. 42).

Dans ce chapitre, nous verrons en quoi il peut être pertinent d'envisager l'accompagnement en lien avec ces deux types de changement, et plus précisément dans le contexte de mutations sociales tel que nous allons le décrire

## **A - DES MUTATIONS SOCIALES AUX MUTATIONS DU TRAVAIL**

L'accompagnement est la conséquence de plusieurs fractures sociales (G. Le Bouëdec, 2001, p. 12). D'une part, en 1975, le choc pétrolier annonce la fin des « trente glorieuses. » Il est à l'origine du chômage, de l'exclusion sociale et de difficultés d'insertion. Le travail ne peut plus être à la base de l'organisation sociale. D'autre part, en 1989, le monde assiste à la chute du mur de Berlin qui marque symboliquement la naissance d'une idéologie libérale et la montée de l'individualisme avec une modification des cadres et des liens sociaux qui engendrent également des changements dans le monde du travail.

### **I - Une disparition des cadres de référence sociaux**

Dans un contexte où l'Etat-Providence cesse de jouer son rôle protecteur, les cadres de référence sociaux et culturels fondateurs de l'organisation sociale sont balayés (période de 1950 à 1970). Il s'agit des cadres tels que des structures de la vie quotidienne, à savoir, la famille, l'école (dans sa période initiale), et le travail.

#### **1. La famille**

Pour l'adulte, elle reste une préoccupation dominante et une sorte de lieu de refuge. Cependant, elle subit des transformations qui amènent des dissonances entre des pratiques d'organisation familiale éclatées et une famille idéalisée : la famille stable et traditionnelle laisse souvent place à des recompositions, telles que les familles monoparentales, recomposées, unipersonnelles, etc.

---

<sup>4</sup> Les auteurs illustrent ces types par un exemple en termes de comportement. Lors d'un cauchemar, la personne peut courir, se cacher en continuant à rêver mais cela ne mettra pas fin à son cauchemar : c'est le changement 1. En revanche, elle peut se sortir du rêve en se réveillant, ce qui représente un changement complet : c'est le changement 2 (P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, 1975, p. 29).

## 2. L'école

Traditionnellement, l'adulte pouvait s'appuyer sur ses premières initiations scolaires afin de s'adapter aux différents changements professionnels. Actuellement, la diversification des savoirs et une insertion plus aléatoire dans le monde du travail font émerger les limites de cette première initiation. Les années initiales de formation ne peuvent plus conserver le caractère durable et suffisamment organisateur des compétences acquises pour une vie professionnelle (J.-P. Boutinet, 2005, p. 31). À cet égard, le développement de la formation permanente aidera à découvrir une spécificité des apprentissages de l'adulte, notamment par l'apprentissage tiré de l'expérience. Elle devient un moyen de faciliter des transitions lors d'un parcours professionnel et l'adulte s'y inscrit volontiers.

## 3. La vie active lié au travail et à la profession

Autrefois, ces cadres de référence étaient durables, aujourd'hui ils deviennent temporaires. L'emploi, qui précise le positionnement de l'adulte<sup>5</sup> sur le marché du travail, se transforme d'un temps plein en temps partiel, temps à durée déterminée, chômeur, etc.

La profession, qui spécifie le contenu du travail, se transforme et perd ses marques identitaires. Les professions techniques se raréfient au profit des professions relationnelles. Certaines professions disparaissent, par exemple dans le secteur de la métallurgie, d'autres changent de nature. D'autres encore se créent. À cet égard, on évoque aujourd'hui les métiers liés aux « services à la personne ». On constate d'ailleurs une puissante progression de l'emploi tertiaire, c'est-à-dire de l'ensemble des activités de service<sup>6</sup>. Au terme de carrière professionnelle se substitue celui de « parcours ». Construire son parcours professionnel dans de courtes temporalités n'est pas sans risque car l'itinéraire choisi peut conduire à des impasses ou des contextes trop contraignants, selon une étude qui porte sur la période 1965-1997, menée sur divers pays européens dont la France, les États-Unis et le Japon (J. Gadrey, 2002, p. 58).

Ainsi, les intégrateurs sociaux fondamentaux tels que la famille, l'école et le travail, ne procurent plus les grandes directions à suivre afin d'aider les personnes à s'orienter dans la vie. Il semble que l'adulte ait à construire seul son chemin dans un environnement qualifié

---

<sup>5</sup> Selon J.-P. Boutinet (2005, p. 32), le travail de l'adulte occupe un espace pluridimensionnel, délimité par l'emploi, la profession ou le métier, la carrière.

<sup>6</sup> « *Le service est une organisation et une mobilisation les plus efficaces possibles des ressources pour interpréter, comprendre et engendrer la transformation attendue dans les conditions d'activité du destinataire (que nous appellerons : un client-usager), pour marquer l'ambivalence actuelle du statut de destinataire, le terme de « client » s'imposant de plus en plus, y compris dans les entreprises de service public.* » (P. Zarifian, 2002, p. 121)

d'individualiste, à l'origine d'un malaise sociétal. À cet égard, nous nous arrêtons sur ce phénomène à la lumière des travaux d'A. Ehrenberg (2010) et ce, afin de comprendre le malaise<sup>7</sup> perçu dans notre civilisation. Nous pensons qu'il constitue le terreau des besoins et attentes en termes d'accompagnement des personnes, notamment dans le monde du travail et de la formation.

## **II - Une transformation des liens sociaux à l'origine du malaise**

Aujourd'hui, les liens sociaux se modifient et l'on qualifie fréquemment les personnes d'« individualistes ». Le sens commun donné au terme « individualiste » est « *qui accorde crédit à l'individualisme ; qui reconnaît la prééminence de l'individu sur le groupe, la collectivité, la société* ». <sup>8</sup> Nous allons étudier ce que signifie la prééminence de l'individu évoquée dans cette définition et quelles en sont ses manifestations.

### **1. La subjectivité et l'autonomie : deux nouvelles clés de la société**

Dans ce contexte de modification des cadres de référence, une place plus importante est accordée à l'expression de la subjectivité, des émotions et des sentiments<sup>9</sup>. En outre, la vie psychique est un objet de recherche dans la connaissance scientifique, transversal à plusieurs disciplines comme par exemple la biologie (par les neurosciences et la prise de décision), la sociologie et l'anthropologie (par les notions d'acteur, de sujet ou de subjectivation). À cet égard, J.-P. Boutinet (2005, p. 23) précise que la notion d'acteur apparaît comme un « *souci culturel dominant* ». Dans ce contexte, les acteurs s'interrogent sur leurs conceptions différentes du Sujet notamment dans la dimension éthique. La notion de subjectivité est associée à l'autonomie qui rassemble les valeurs de la société et devient un concept clé. Il désigne deux choses : « *La liberté de choix au nom de la propriété de soi et la capacité à agir de soi-même dans la plupart des situations de la vie*<sup>10</sup> » (A. Ehrenberg, 2010, p. 12). Nous nous interrogeons sur le lien entre la prééminence de l'autonomie et la survenue d'un malaise social.

---

<sup>7</sup> *Le thème du malaise, étiquette qui rassemble toutes ces souffrances, du moins en France, est particulièrement prégnant.* » (A. Ehrenberg, 2010, p. 14).

<sup>8</sup> Définition tirée du Dictionnaire Trésor de la Langue Française informatisé.

<sup>9</sup> Selon A. Ehrenberg (2010, p. 11), « *des notions comme la santé mentale et la souffrance psychique qui n'avaient guère d'importance avant le tournant des années 1980 occupent désormais une place majeure.* »

<sup>10</sup> Nous admettons provisoirement cette définition que nous remettons en question dans cette deuxième partie, au chapitre 3, point A.



## 2. Une disparition de repères, source d'un malaise social

En France, la santé mentale et la souffrance psychique évoquent un malaise causé par un affaiblissement du lien social et une surcharge de responsabilités et d'épreuves pour l'individu (A. Ehrenberg, 2010, p. 13). D'une part, les discours sur la souffrance psychique évoquent de manière récurrente la question du vivre-ensemble. D'autre part, étant donné l'affaiblissement du lien social, la personne doit de plus en plus se reposer sur elle-même, ses capacités et son « *intériorité* »<sup>11</sup>. Les souffrances psychiques seraient engendrées par la disparition d'une société où « *l'on était dominé, mais protégé, névrosé, mais structuré* », selon les propos d'A. Ehrenberg (2010, p. 15). Cette analyse du malaise social est basée sur une opposition entre l'individu et la société, l'intériorité et l'extériorité. A. Ehrenberg (2010) émet l'idée de dépasser la crainte de la dissolution sociale engendrée par la montée de l'individualisme et cela retient notre attention. L'analyse qu'il propose nous invite à sortir de l'idée que même si la vie humaine semble plus personnelle, elle n'en est pas moins sociale, politique ou institutionnelle ; elle l'est autrement. Dans ce contexte, nous assistons au passage d'une sociologie individualiste à une sociologie de l'individualisme (A. Ehrenberg, 2010). Cela renvoie au concept de changement tel que nous l'avons abordé dans l'introduction de ce chapitre et nous permet d'observer et de comprendre notre société sous un autre angle.

## 3. Une sociologie de l'individualisme

A. Ehrenberg (2010, p. 15-16) propose deux hypothèses pour passer d'une sociologie individualiste à une sociologie de l'individualisme. D'une part, la notion d'institution dans les sciences sociales souffre d'une confusion à l'égard des règles qui gouvernent la part de l'impersonnel et du personnel. Le personnel et le subjectif existent parce qu'il y a un monde de significations impersonnelles cohérentes sur lesquels ils s'articulent. L'auteur propose d'analyser l'évolution des liens sociaux non en termes d'affaiblissement mais de transformation, avec l'apparition de nouveaux idéaux pour l'action tels que l'action autonome. À l'heure actuelle, l'action autonome jouit d'un prestige puisque jugé comme « *le plus efficace instrumentalement et le plus digne symboliquement* » (Ibid., p. 16). D'autre part, le mal-être est devenu un trait de nos modes de vie. Ainsi, la souffrance psychique est une raison de se soigner et une raison d'agir sur des relations sociales perturbées, ce qui engendre un changement du statut social de celle-ci. « *La santé mentale [...] relève d'une attitude*

---

<sup>11</sup> Selon A. Ehrenberg (2010, p. 14), « *le souci pour la subjectivité et l'ancrage de l'autonomie alimentent l'idée que nos sociétés font face à un triple processus de désinstitutionnalisation, de psychologisation et de privatisation de l'existence humaine* ».

*sociale générale, elle caractérise une atmosphère de nos sociétés, c'est un état d'esprit* » (Ibid., p. 16). La santé mentale devient ainsi le langage contemporain et la forme d'expression obligatoire du mal-être, du bien-être et des tensions vécues dans une société organisée en référence à l'autonomie et qui ordonne de nombreuses prescriptions aux individus. Ce langage permet « *l'expression socialement réglée de la plainte* » adressée à des interlocuteurs qui doivent la comprendre et éventuellement agir (Ibid., p. 18).

À présent, nous pouvons dire que les liens sociaux se transforment. Si les institutions ne fournissent plus les repères sécurisants attendus par les individus, elles valorisent surtout l'autonomie de ces derniers dans un contexte de prescriptions diverses et parfois contradictoires. Par conséquent, les personnes se trouvent responsabilisées voire sur-responsabilisées dans des contextes en mutation. Le changement majeur est le primat accordé à l'autonomie et à la subjectivité, ce qui peut placer certaines personnes dans une grande vulnérabilité, ressentie par elles-mêmes, perçue par leur environnement et exprimée dans la société sous différentes formes allant du mal-être passager à la dépression et, dans sa forme extrême, au suicide. Ces modes d'expression d'un malaise constituent une brèche pour des formes dites d'accompagnement, proposées, recommandées, suggérées par les employeurs et/ou demandées par les salariés.

Après avoir envisagé les mutations d'un point de vue sociétal, nous poursuivons notre compréhension du macro environnement tout en resserrant notre approche : nous abordons les mutations du travail dans une dimension macro économique et leur impact sur les organisations et ce, afin d'introduire la notion de formation professionnelle ou professionnalisante qui prend de l'ampleur.

### **III - Les mutations dans le monde du travail**

Dans notre société (dans laquelle les cadres du travail se fluidifient et l'autonomie est la valeur première), la préoccupation majeure de chacun est de maintenir sa place au travail, de s'insérer et/ou de se réinsérer. Il n'existe plus de parcours linéaire dans la carrière professionnelle de l'adulte. Peut-on d'ailleurs encore évoquer la notion de carrière ?

Selon J.-P. Boutinet (2002, p. 244), la technicité qui nous a sédentarisés nous fait renouer avec l'état nomade. En effet, nous connaissons une errance liée au développement des communications, à la dématérialisation des supports de notre travail et à la flexibilité des implantations industrielles et des organisations. Dans ce contexte, on observe l'utilisation

d'un nouveau discours qui se décline en ces termes : flexibilité, trajectoire, transition et parcours professionnel<sup>12</sup>.

Afin de comprendre les mutations du travail dans une dimension macro économique, nous nous sommes référée aux travaux de M. Parlier (2009), O. Mériaux (2009), A. Scouarnec (2009) et C. Glée (2009). Nous proposons d'exposer en quoi les termes « flexibilité », « trajectoire », « transition » et « parcours professionnel » créent un contexte propice à l'émergence de l'accompagnement d'un professionnel et/ou futur professionnel.

## **1. Flexicurité et employabilité**

En 2007, une communication de la Commission européenne<sup>13</sup> a adopté la « flexicurité » comme une réponse pertinente pour rectifier les éventuels déséquilibres inhérents au marché du travail. Certains pays dont la France le considèrent comme une voie intéressante qui, selon M. Parlier (2009, p. 5-6), allie :

- D'une part, la flexibilité du travail, qui repose sur une responsabilisation des acteurs vers une atteinte de résultats et la flexibilité de l'emploi qui prend des formes diversifiées,
- D'autre part, la sécurité qui consiste pour les personnes à acquérir, conserver et accentuer l'attractivité sur les marchés du travail, à réduire les risques liés aux transitions et éviter ainsi une trop forte fragmentation des trajectoires professionnelles.

Cette notion de flexicurité est directement liée à celle de l'employabilité, qui désignait à l'origine la probabilité de sortie du chômage. Aujourd'hui, l'employabilité devient constitutive de la condition salariale contemporaine car l'exigence de production des entreprises accentue l'exigence de mobilité professionnelle, fonctionnelle et promotionnelle des salariés<sup>14</sup>. Il s'agit, pour le salarié, de « naviguer » dans différents environnements de travail, et dans cette perspective, de développer des capacités à réaliser cet exercice.

---

<sup>12</sup> Au regard de ces expressions, nous reprendrons à notre compte l'image du strapontin provisoire évoquée par J.-P. Boutinet (2002, p. 244) : « *Ces différents termes servent à décrire un décor au sein duquel la mouvance dans l'espace nous confronte à l'inconfort du strapontin provisoire que nous occupons, faute de pouvoir bénéficier de la stabilité d'antan.* ».

<sup>13</sup> Une communication de la Commission des communautés européennes est réalisée au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions en juin 2007 à Bruxelles. Elle s'intitule : « *Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité.* »

<sup>14</sup> Nous nous référons à la définition de M.-L. Morin (2003b) qui écrit : « *L'employabilité, comprise comme la possibilité de se maintenir dans l'emploi ou d'en changer, apparaît comme un élément-clé du risque de l'emploi, si l'on considère que ce risque, pour l'employeur comme pour le salarié, ne tient pas seulement à la durabilité d'un emploi donné compte tenu des aléas économiques, mais également aux capacités du salarié à suivre les évolutions de l'entreprise, ou à faire face aux mobilités volontaires ou subies qui peuvent jaloner la carrière de ce dernier.* »

## **2. D'une logique de carrière à une logique de trajectoires professionnelles : les transitions professionnelles**

Dans ce contexte de flexibilité où chaque salarié doit cultiver son employabilité, celui-ci passe d'une logique de carrière à une logique de trajectoires professionnelles. En effet, dans le modèle du salariat classique qui prônait la sécurité du travail, la carrière était intra-organisationnelle : généralement, le salarié « faisait carrière » dans une seule institution, sauf celui qui souhaitait accélérer sa carrière en changeant d'entreprise, notamment dans le but de répondre à une offre de promotion.

Sur le marché du travail, la logique de trajectoires professionnelles met en évidence la pluralité de « lignes décrites » par une personne et le dynamisme<sup>15</sup> à développer afin de satisfaire à l'exigence d'employabilité. Dans cette perspective, la transition n'est pas une période entre deux trajectoires ou deux étapes distinctes, elle devient « *le quotidien du cycle du changement lui-même et [...] la condition de l'employabilité* » selon A. Scouarnec (2009, p. 38). Chaque transition comporte un temps de préparation puis une phase d'ajustement, un bref moment de stabilisation suivi d'un nouveau temps de préparation. Néanmoins, lorsque la transition est non anticipée et non voulue, elle peut être très déstabilisatrice pour le salarié qui peut ressentir une souffrance psychique, notamment lorsqu'il vivait auparavant dans des conditions précaires. Dans cette situation, l'accompagnement peut constituer un ingrédient essentiel dans la trajectoire professionnelle de cette personne.

## **3. Des trajectoires au parcours professionnel**

Nous jugeons maintenant pertinent d'évoquer la notion de parcours professionnel et ce, pour deux raisons : d'une part, elle nous apparaît revêtir un sens plus global que celui de trajectoire et d'autre part, elle constitue un nouveau référentiel des politiques d'emploi-formation. Elle fait donc partie intégrante des mutations du travail dans une dimension socio économique. Nous verrons que sa construction requiert des conditions, dont la mise en œuvre d'un accompagnement.

---

<sup>15</sup> Selon A. Scouarnec (2009, p. 38), « *le nouveau modèle de gestion qui s'oppose au modèle de la qualification, prône la responsabilisation et la dynamisation des salariés, valorise l'individu en tant qu'acteur du changement organisationnel.* » Dans une approche complexe, ne pourrait-on pas envisager la conjugaison des deux modèles ?

### 3.1. Les significations du terme « parcours »

Tout d'abord, le parcours se rapporte à un objet (un véhicule) mais également à une personne. C'est le « *déplacement déterminé accompli ou à accomplir d'un point à un autre*<sup>16</sup> ». Il représente le chemin, le circuit, l'itinéraire et le trajet parcouru ou à parcourir par une personne. Cette première acception du terme nous interroge : qui détermine le parcours ? La notion de parcours peut prendre un sens figuré, par exemple dans le domaine pédagogique ou religieux. Dans ce dernier domaine, il représente un « *programme pédagogique annuel de cheminement de la foi à parcourir par les enfants d'âge scolaire avec leurs parents, leurs catéchistes* ». Dans ce sens, le parcours est conçu par les responsables d'un enseignement et induit la participation d'autres personnes. Y introduit-on implicitement la place d'enseignants et/ou d'accompagnateurs professionnels ou non, dans une dimension spirituelle ? En outre, le parcours est utilisé dans le domaine du sport qui amène la notion d'épreuve et de « *distance parcourue ou à parcourir en un temps déterminé* ». Cette définition amène la notion de temporalité du parcours. Enfin, dans le domaine de la défense, le parcours du combattant est « *une suite d'installations et d'obstacles divers que doivent franchir les fantassins en armes dans un temps donné et faisant partie de leur entraînement au combat* ». Dans certaines situations, le parcours d'insertion ou de réinsertion de personnes sur le marché du travail s'apparente à ce type de parcours.

Au vu de ces significations, nous dirons que le parcours est une notion qui englobe les trajectoires articulées aux transitions. Il représente le trajet ou chemin effectué ou à effectuer par une personne. Néanmoins, il convient de concilier les aspirations de la personne et son employabilité pour que la personne s'approprie son parcours de formation et son parcours professionnel.

### 3.2. Le parcours professionnel : un nouveau référentiel des politiques d'emploi-formation

L'idée de parcours professionnel (O. Mériaux, 2009, p. 13-14) s'est inscrite progressivement dans les pratiques à partir du 5 décembre 2003, par un accord national interprofessionnel (ANI) au travers duquel les partenaires sociaux poursuivent deux objectifs essentiels : rendre le salarié davantage partie prenante de son évolution professionnelle et favoriser la reconnaissance de l'expérience. Cet accord pose les fondements d'une approche du parcours sous l'angle pédagogique. Par ailleurs, la notion de « sécurisation des parcours

---

<sup>16</sup> Dans le paragraphe, les phrases rédigées en caractère italique sont issues du Dictionnaire Trésor de la Langue Française informatisé.

professionnels » apparaît dans l'accord national professionnel du 13 octobre 2005 sur l'emploi des séniors<sup>17</sup>.

La circulaire de la DGEFP<sup>18</sup> du 14 novembre 2006 énonce que les parcours doivent faire l'objet d'une programmation globale. Cependant, chaque personne réalise un cheminement individualisé qui ne comprend pas nécessairement l'ensemble des étapes et modules prévus par le programme ; le parcours est établi en fonction du niveau et de la progression personnelle. L'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail introduit la notion de « construction de parcours professionnel ». Enfin, l'accord national interprofessionnel du 7 janvier 2009<sup>19</sup> objective la place centrale donnée au parcours dans le cadre de référence des politiques de formation continue. Il précède la loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie<sup>20</sup> qui précise dans son Titre III, « la sécurisation des parcours professionnels. »

Apparaissent ainsi successivement le parcours professionnel, la sécurisation de ce parcours, le cheminement individualisé, la construction du parcours et sa place dans l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie.

### **3.3. La construction d'un parcours professionnel : sous quelles conditions ?**

Les mutations sur le marché de l'emploi introduisent la notion de « construction d'un parcours professionnel ». Nous pourrions la considérer comme une nouvelle réponse à l'exigence d'employabilité.

Selon C. Glée (2009, p. 67), « *là où l'emploi à vie suppose une trajectoire toute tracée, qui s'offre aux individus dès leur entrée sur le marché du travail, la construction du parcours professionnel suppose un individu autonome, prenant en main les rênes de sa destinée* ». Nous retrouvons la prégnance de l'autonomie, valeur suprême de notre société, ici plus particulièrement nécessaire pour la construction du parcours professionnel. Elle incite

---

<sup>17</sup> Il s'agit d'encourager les entreprises à articuler et à anticiper la gestion des compétences et des carrières, et l'utilisation d'outils de gestion des compétences, à savoir, le droit individuel à la formation, le bilan de compétences, la validation des acquis de l'expérience, les périodes de professionnalisation.

<sup>18</sup> DGEFP : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle.

<sup>19</sup> Il s'intitule : « ANI sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels. »

<sup>20</sup> La loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 énonce les objectifs de la formation professionnelle continue, qui « *a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale.* »

l'individu à se centrer sur ses propres aspirations, à faire ses choix et prendre des décisions, ce qui accroît sa responsabilité dans des périodes clés de sa vie où le doute et l'incertitude l'animent. Néanmoins, étant donné cet impératif de mobilité et de flexibilité, les décisions prises le sont pour des périodes courtes. L'éphémère prend le pas sur le durable et la précarité sur le stable (C. Glée, 2009, p. 69). La notion de parcours professionnel durable<sup>21</sup> peut être une alternative plausible dans ce contexte insécurisant. Il prend en compte la protection et le respect de la personne qui agit dans la promotion de coopérations et d'un environnement solidaire.

À présent, nous pouvons dire que dans un contexte de mutations sociales, la subjectivité et l'autonomie deviennent prééminentes. Le monde du travail n'échappe pas à ces changements. La logique de carrière évolue vers une logique de trajectoires professionnelles qui comporte des périodes de transition. En tant que salarié, il s'agit d'une part, de développer un dynamisme et une autonomie afin de satisfaire à l'exigence d'employabilité, et d'autre part, de construire son parcours professionnel. Celui-ci devient le nouveau référentiel des politiques d'emploi-formation. Dans une période de transition professionnelle, la vulnérabilité d'une personne peut nécessiter un accompagnement pour la construction de son parcours et de son projet.

## **B - VERS UNE CONSTRUCTION DE PROJETS INDIVIDUELS EN FORMATION PROFESSIONNALISANTE**

Nous avons vu que, dans un contexte de flexibilité du travail, les accords nationaux interprofessionnels ainsi que la loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ont fait émerger la notion de parcours professionnel et, de manière concomitante, celle de professionnalisation. La loi énonce notamment les objectifs de la formation professionnelle dont l'un d'entre eux est le développement des compétences des salariés.

Dans le contexte que nous avons décrit précédemment, il paraît incontournable d'évoquer les notions de professionnalisation et de développement des compétences, et cela fera l'objet du

---

<sup>21</sup> C. Glée (2009, p. 72) considère qu'est durable un parcours qui :

- « Permet de protéger et de développer les talents de chacun de façon à éviter leur gaspillage ;
- Permet l'épanouissement de l'individu ;
- S'appuie pour les renforcer sur les coopérations et les solidarités ;
- Assure une dynamique de développement de l'individu respectueuse de ses rythmes, de ses valeurs, de ses aspirations ».

premier temps. Ceci étant, notre intention n'est pas d'approfondir ces points, mais de faire ressortir quelques clés de compréhension de l'accompagnement en formation des futurs cadres, eux-mêmes dans cette logique de professionnalisation et de développement des compétences. Dans un deuxième temps, nous mettons en exergue les tensions entre trois logiques de la formation professionnelle, à savoir, les logiques d'adaptation socioculturelle, psychologique et didactique (M. Fabre, 1994). Dans un troisième temps, nous cherchons à comprendre comment les projets personnel, professionnel et de formation interagissent avec la professionnalisation de la personne, plus précisément avec la construction d'une posture professionnelle. Dans cette perspective, nous articulons nos idées en nous référant aux travaux de R. Wittorski (2008), M. Sorel (2008) et J.-P. Boutinet (2005).

## **I - La professionnalisation comme attente sociale**

Le terme « professionnalisation » est apparu dans les entreprises et le milieu de la formation depuis quelques décennies, notamment en France. Selon R. Wittorski (2008, p. 12), il est au service de deux intentions :

- D'une part, celle d'un groupe de personnes partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre,
- D'autre part, celle des institutions qui est de dynamiser les salariés dans des contextes de travail flexibles et de contribuer au développement de leurs compétences par la formation, tout en accroissant l'efficacité de l'acte de formation.

Nous considérerons davantage la deuxième intention dans notre recherche.

### **1. Une visée professionnalisante de la formation**

Aujourd'hui, la plupart des formations revendiquent une visée professionnalisante et ce, face à plusieurs enjeux (R. Wittorski, 2008, p. 14). Premièrement, on observe une évolution des enjeux relatifs à l'acte de formation dans les milieux du travail. Dès lors, nous assistons à des tentatives d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation, qui intègrent simultanément l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles formes de travail. Il ne s'agit plus de recourir à la formation uniquement pour adapter la main-d'œuvre au changement mais surtout pour élaborer et accompagner les changements organisationnels. Cela repose sur des dispositifs de formation partenariaux



complexes<sup>22</sup> tels qu'ils sont conçus dans une logique d'alternance en formation. Deuxièmement, les institutions de formation valorisent le caractère professionnalisant des dispositifs conçus afin de développer l'efficacité perçue par les clients (étudiants, professionnels et employeurs) et d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation.

## 2. Vers le développement de compétences professionnelles

À l'instar de l'autonomie, la compétence professionnelle est une notion incontournable sur le marché du travail et de la formation, couplée à la professionnalisation. Elle apparaît dans toutes les politiques de ressources humaines, de formation professionnelle continue, les référentiels de formation émanant des ministères, les projets pédagogiques des institutions de formation. Nous convoquerons les travaux de P. Zarifian (2001) et M. Sorel (2008) afin de développer brièvement la notion de compétence en lien avec une visée professionnalisante.

Tout d'abord, « *la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* » (P. Zarifian, 2001, p. 65). Dans cette première acception, l'auteur attire notre attention sur la place du professionnel au cœur des situations singulières, dans lesquelles il est amené à observer, analyser, décider et agir, tout en répondant<sup>23</sup> de ses actes. Puis, « *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* » (P. Zarifian, 2001, p. 69). Les connaissances<sup>24</sup> alimentent la compétence qui se développe au fur et à mesure de confrontation à des situations. Enfin, et toujours selon P. Zarifian (2001, p. 71), la compétence repose sur la coopération entre les acteurs afin de partager des enjeux, sources de pression psychologique sur les individus, et des domaines de coresponsabilité<sup>25</sup>. Travailler avec d'autres peut être un moyen d'éviter la sur-responsabilisation d'un individu. Néanmoins, c'est une compétence qui ne va pas de soi, dans le sens où elle nécessite que le professionnel ait

---

<sup>22</sup> Ils consistent à interroger et à articuler l'acte de production en entreprise, l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation (R. Wittorski, 2008, p. 15).

<sup>23</sup> Ce qui renvoie à la question de la responsabilité. En effet, nous rappelons que le terme « responsabilité » vient du latin *spondere* qui signifie répondre de.

<sup>24</sup> Nous développons les notions d'intelligence et connaissance en nous référant aux modèles de J. Legroux (2008) et E. Morin (1986) dans cette deuxième partie, au chapitre 1, point C-I et au chapitre 3, point A-III.

<sup>25</sup> A cet égard, P. Zarifian (2001, p. 71) écrit : « *La compétence est la faculté à mobiliser les réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité [...] Elle [la compétence] suppose à la fois que chaque individu apprenne et sache faire appel à des compétences qu'il ne possède pas, et à des appuis de solidarité dans l'action qui conforteront éthiquement ses prises d'initiative, et que les compétences d'un réseau puissent, le plus aisément possible, converger et s'associer en fonction de la même situation* ».

une fine connaissance de son environnement. En outre, elle implique un partage des savoirs et des points de vue personnels, afin de parvenir à une délibération collective et à une prise de décision « la plus convenable possible »<sup>26</sup>. Il s'agit également de partager le pouvoir et parfois, d'autoriser et d'écouter la parole de chacun dans l'institution. Cette troisième définition de la compétence est particulièrement pertinente pour l'aide à la prise de décision, notamment pour les cadres.

Nous enrichissons la notion de compétence définie par P. Zarifian en utilisant les travaux de M. Sorel (2008). Dans un contexte où les progrès techniques abondent, être compétent signifie que l'on est capable de s'adapter à l'évolution de son environnement, du travail, résoudre de nouveaux problèmes et faire évoluer les procédures de travail. Néanmoins, selon M. Sorel (1998), la compétence n'est pas uniquement « *une affaire de rationalités énoncées* » mais une « *construction de réponses ajustées aux données situationnelle* ». Les ressources internes du sujet sont essentielles. Il s'agit d'accorder une certaine présence à la situation et à soi-même dans la situation, ainsi qu'une disponibilité émotionnelle pour faire face aux exigences de cette dernière (M. Sorel, 2008, p. 42)<sup>27</sup>.

Enfin, nous rejoignons le point de vue de l'auteur concernant le recours systématisé aux référentiels de compétences qui laisse à penser qu'un ensemble de compétences peut être défini *a priori*, en extériorité aux situations et en équilibre stable (M. Sorel, 2008, p. 43). Or, les savoirs produits par une personne en situation participent à la construction de compétences, pour elle-même et pour le corps professionnel. Nous ne rejetons pas ces référentiels qui fournissent des normes sociales mais, selon nous, il est nécessaire de s'en distancier. Il ne suffit pas de les appliquer pour réaliser ce qu'il « convient » de faire dans des situations complexes et imprévisibles. En formation, cela demande aux équipes pédagogiques de créer et d'imaginer des possibles puisqu'elles se situent au cœur de tensions, entre les exigences attendues pour un métier par une société et la construction d'une posture professionnelle singulière par les futurs professionnels, en contexte.

## **II - La formation d'adultes, siège de trois logiques en tension**

Face aux attentes sociales de la professionnalisation, une personne s'engage dans un processus d'apprentissage dans différents domaines tels que les savoirs théoriques, les

---

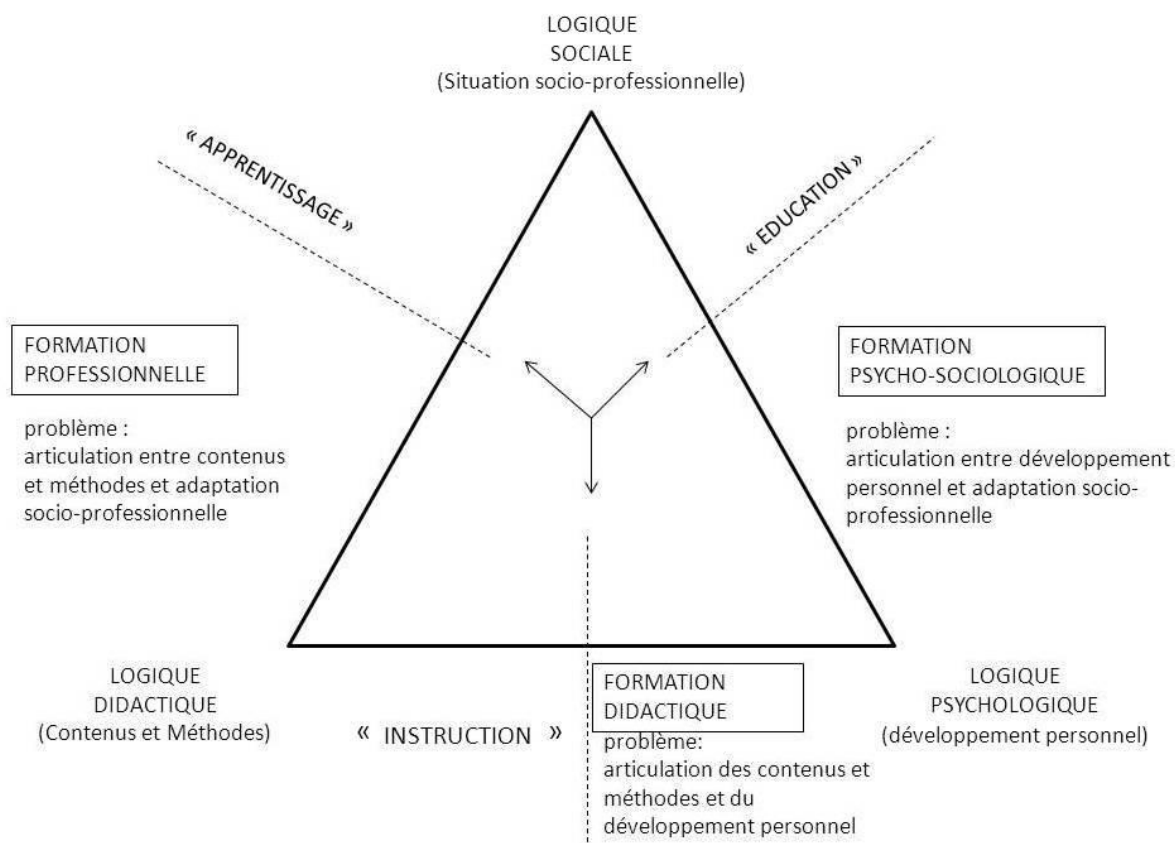
<sup>26</sup> Nous faisons référence à des situations dont les fortes contraintes et la complexité nécessitent une prise de décision qui requiert une réflexion éthique.

<sup>27</sup> Nous évoquerons ce point lorsque nous aborderons la logique psychologique de la formation (dans cette partie, au chapitre I, point B-II-2) qui permet au sujet de développer ses ressources sur le plan affectif et émotionnel.

méthodes, les attitudes, etc. Nous nous référons au modèle de la formation de M. Fabre (1994). Ce dernier s'adresse à un public d'adultes et place trois logiques en tension : les logiques d'adaptation socioculturelle, psychologique et didactique.

Après avoir exposé cette dynamique du champ pédagogique (représentée par la figure 11), nous dirons quelques mots de chacune des logiques et dégagerons des champs possibles pour l'accompagnement en formation.

**(11) Dynamique du champ pédagogique (M. Fabre, 1994, p. 124)**



M. Fabre (1994, p. 25) décrit la logique didactique (le former « à »), celle des contenus et des méthodes, la logique psychologique (le former « par »), celle du développement personnel et la logique socio-économique (le former « pour »), celle de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels. Ces trois logiques sont reliées mais selon le type de formation, l'une ou l'autre est accentuée. On parle alors de formation didactique, de formation psychosociologique ou de formation professionnelle.

## **1. La formation professionnelle via la logique d'adaptation socioculturelle**

La formation professionnelle a longtemps existé sous la forme de l'apprentissage. Cependant, à partir du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, les sociétés modernes sont dominées par le changement qui nécessite d'actualiser les connaissances, de perfectionner son savoir et d'en acquérir du nouveau afin de « *rester compétitif* » (M. Fabre, 1994, p. 27).

Aujourd'hui, nous dirions que la formation professionnelle est un moyen favorisant l'employabilité du salarié par le développement de compétences attendues sur le marché du travail. Si la formation s'axe fortement sur cette logique, la dérive peut être le « *formatage*<sup>28</sup> » des personnes et leur instrumentalisation au service de l'entreprise. Il convient de s'interroger sur les méthodes de la formation professionnelle qui, selon P. Bernoux (2009), ne possèdent qu'une autonomie relative par rapport aux conceptions de l'organisation du travail dans l'entreprise<sup>29</sup>. Par exemple, nous constatons qu'actuellement, l'organisation du travail est basée sur des référentiels (d'activités, de compétences, de certification) qui servent de base aux référentiels de formation eux-mêmes déclinés en compétences.

L'accompagnement en formation peut constituer un trait d'union entre les attentes de l'entreprise et celles de l'apprenant qui découvre sa profession. Nous avons vu dans la phase exploratoire que des séances de retour de stage (chez les futurs ingénieurs ou les cadres de santé) aident le futur cadre l'étudiant à comprendre les tenants et aboutissants de certaines situations de travail.

## **2. La formation psychosociologique via la logique psychologique**

La formation psychosociologique consiste plutôt en un « *processus de changement global de la personne* » qui vise à la désaliénation du sujet et à son insertion sociale. Le sujet effectue un travail sur lui-même, centré sur sa normativité<sup>30</sup>, plutôt que sur sa conformation à des normes extérieures (M. Fabre, 1994, p. 27). Ce type de formation offre une sensibilisation plus ou moins approfondie aux sciences humaines, selon le type de métier exercé. Nous verrons dans la troisième partie que les étudiants ingénieurs abordent cette formation psychosociologique<sup>31</sup>, en lien avec l'exercice de leur métier.

---

<sup>28</sup> Nous employons volontairement ce terme car certains futurs cadres l'ont employé lors des entretiens, en l'exprimant comme une crainte lors de l'entrée en formation.

<sup>29</sup> Nous rejoignons les propos de M. Fabre (1994, p. 78) qui écrit : « *Reste à explorer sans naïveté, mais aussi sans désespoir, les marges de manœuvre, les zones d'autonomie générées par les contradictions du système et laissées à l'action formatrice en liberté surveillée.* »

<sup>30</sup> Nous considérons la normativité comme la capacité à se créer de nouvelles normes. (B. Honoré, 1998)

<sup>31</sup> Les futurs ingénieurs la nomment « *la formation humaine* ».

La formation professionnelle s'ancre sur cette formation psychosociologique et nécessite une plasticité suffisante de la personne afin de se construire de nouvelles formes. Chez l'adulte, ce n'est pas toujours aisé car il vit dans un environnement culturel, social, familial et professionnel dans lequel, généralement, il construit un projet de vie et assume ses responsabilités, pour lui-même et parfois pour certaines personnes de son entourage. Lors d'une période de professionnalisation, la formation bouleverse de manière plus ou moins importante les cadres de référence liés à l'environnement de l'adulte, y introduit du doute, de l'incertitude, et peut ainsi déstabiliser la personne<sup>32</sup>. Face aux perturbations vécues par les apprenants, il convient de nous interroger sur la distance entre l'accompagnateur et l'accompagné ainsi que sur les limites de l'intervention en termes d'accompagnement. Il s'agit de ne pas basculer dans l'indifférence ni d'engendrer une dépendance à la formation alors que l'intention est l'émancipation de la personne, par la création de ses nouvelles normes et formes.

### **3. La formation didactique via la logique didactique**

Les spécificités de cette logique relèvent du rapport au savoir des personnes qui se forment<sup>33</sup>. Dans des formations didactiques classiques, d'aucuns évoquaient la dialectique théorie-pratique. Or, cette conception est obsolète car la pratique n'est pas l'application de savoirs théoriques mais une construction opérante qui se réalise dans *l'agir* (M. Sorel, 2008, p. 43).

L'alternance est un principe pédagogique qui favorise la transformation des savoirs en action. L'alternance, dans la conception que nous retenons de J. Clénet (1998) nous éclaire à ce sujet<sup>34</sup>. Dans une pédagogie par l'alternance, le sujet agit en situation socio-professionnelle pour construire ou modifier un objet. Cependant, selon J. Clénet (1998, p. 33), ces actes peuvent agir également sur l'organisation sociale et/ou professionnelle dans laquelle le sujet se situe. L'action met donc en relation l'acteur avec l'objet et son environnement. Au vu du changement permanent dans les organisations actuelles, nous pensons que c'est principalement cet effet qui est recherché dans les périodes de professionnalisation, par les professionnels et également par les employeurs (nous avons vu précédemment que ces derniers sont à l'affût de salariés acteurs du changement). Nous pouvons dire que la logique didactique organisée sur ce principe d'alternance est en adéquation avec la logique socio

---

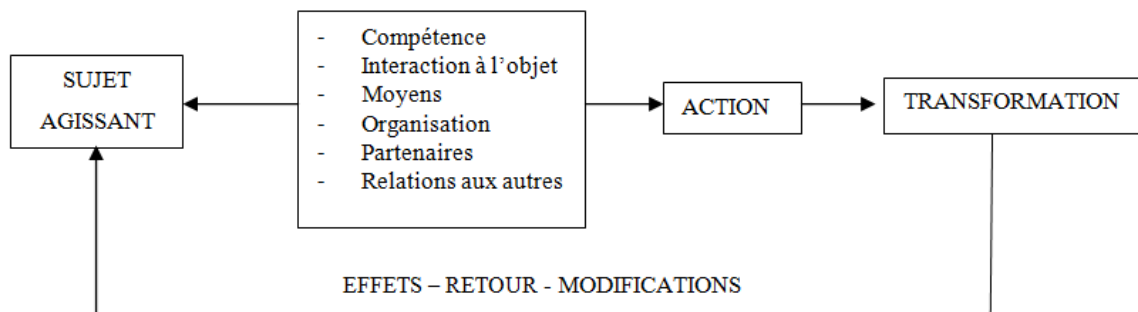
<sup>32</sup> A cet égard, R. Kaës (1997, p. 45) écrit : « *La formation se développe à travers l'élaboration de l'expérience intense d'une perte, d'une rupture et d'un risque majeur : celui de la dé-formation* ».

<sup>33</sup> Selon M. Fabre (1998, p. 27), la formation didactique prend en compte « *l'ensemble des processus cognitifs, affectifs ou sociaux de construction des savoirs* » chez la personne qui se forme.

<sup>34</sup> Il est à noter que nos trois terrains de recherche construisent leur ingénierie avec ce principe d'alternance.

professionnelle décrite précédemment. En outre, l'action réalisée peut engendrer des « effets retours » d'ordres cognitifs et/ou affectifs, tels que J. Clénet (1998, p. 33) les représente (cf. figure 12).

(12) L'action (J. Clénet, 1998, p. 33)



Grâce à l'action, l'apprenant construit ses expériences<sup>35</sup> qui jalonnent son parcours professionnel. Parfois, certaines situations complexes à gérer créeront des effets retours d'ordre affectif inhérents à l'estime de soi et au sentiment d'auto-efficacité<sup>36</sup> (A. Bandura, 2003). Ainsi, la logique didactique organisée sur le principe d'une alternance active la logique psychologique, de développement personnel décrite par M. Fabre (1994).

Comment l'apprenant construit-il de nouveaux savoirs constitutifs de son expérience ? Selon J. Piaget (1974), apprendre est une interaction du sujet avec l'objet et met en jeu des séquences complexes telles que réussite-compréhension-réussite-etc.<sup>37</sup>. Nous verrons dans la troisième partie que les futurs cadres socio-éducatifs citent à maintes reprises l'accompagnement des formateurs dans la mise en lien des savoirs.

En conclusion, nous remarquons que dans une formation didactique basée sur le principe d'alternance, les trois logiques (socio professionnelle, psychologique et didactique) auraient une tendance naturelle à s'articuler. Néanmoins, il revient aux équipes pédagogiques de créer et de promouvoir cette articulation dans la conception de l'ingénierie de formation. Nous verrons dans la troisième partie que chaque équipe de formation de cadres articule ces

<sup>35</sup> Étymologiquement, expérience a pour racine « *ex-periri* » qui signifie « faire l'essai de » et « sortir du péril ».  
<sup>36</sup> « *L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle.* » (A. Bandura, 2003, p. 24).  
<sup>37</sup> « *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* » (J. Piaget, 1974, p. 237). Ces séquences peuvent commencer par la compréhension-réussite (c'est plutôt la logique de l'école traditionnelle) ou par la réussite-compréhension (c'est plutôt la logique de l'alternance) mais au final, l'apprentissage se réalise par des boucles récursives.

logiques les unes aux autres de manière singulière, notamment dans un projet de formation mis en tension avec les projets individuels des apprenants.

### **III - Un projet de formation et des projets professionnels et personnels : une relation dialogique**

Dans un contexte qui incite, voire oblige à la mobilité professionnelle, il convient d'anticiper les changements et dans cette perspective, d'élaborer un ou des projets. Selon P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch (1975, p. 135), un processus de changement a lieu lorsqu'une personne formule et met en œuvre un projet pour effectuer ce changement. En outre, dans le contexte mouvant de la formation d'adultes, le projet constituerait une nécessité vitale<sup>38</sup> afin de faire valoir l'accompagnement dans une institution de formation. Nous nous appuyerons sur la vision anthropologique du projet de J.-P. Boutinet (2005) qui nous aidera à relier le parcours, la formation, le(s) projet(s) et l'accompagnement dans le deuxième chapitre de cette partie.

Dans notre recherche, le projet représente une clé pertinente pour comprendre l'accompagnement en formation de cadres, et ce, sous trois angles :

- Du point de vue de la personne, le futur cadre vit une période de transition, soit d'orientation (pour un jeune ingénieur) soit de changement de métier dans sa carrière professionnelle (pour les cadres de santé et les cadres socio éducatifs). Dans cette phase de l'entre-deux, il est légitime de s'interroger sur son projet professionnel enchevêtré à un projet de vie.
- Du point de vue des organisations, le projet est au cœur des missions du cadre. En effet, la gestion de projet est une mission prescrite et une compétence attendue par les employeurs. Il s'agit de gérer des projets organisationnels, d'accompagner les projets individuels des collaborateurs et de se mettre en projet pour évoluer dans l'institution.
- Du point de vue des instituts de formation, le projet comporte plusieurs dimensions, à savoir, le projet individuel de formation, le projet organisationnel de formation et le projet d'une action de formation (J.-P. Boutinet, 2005, p. 216).

---

<sup>38</sup> Lors de la phase exploratoire, la formatrice de l'IFCS a abordé cette idée, exposée dans la première partie, au chapitre 2, point C qui suit.

## **1. Du point de vue des institutions de formation et des entreprises**

En termes de formation de cadres, les méthodologies de projet s'inscrivent dans les pratiques pédagogiques et de formation ainsi que dans les pratiques de gestion organisationnelle.

### **1.1. Les pratiques pédagogiques et de formation**

D'une part, le projet organisationnel d'une institution offre un dispositif de formation qui peut se situer à deux niveaux : celui de l'entreprise qui définit un plan pluriannuel de formation, et celui de l'organisme de formation qui élabore un projet de formation pour un public précis. Dans le cas des cadres de santé et des cadres socio-éducatifs, le projet de formation s'adosse au programme officiel des études et s'articule avec le plan pluriannuel de formation, notamment pour le financement des études par l'employeur. Ce projet est toujours relié aux orientations stratégiques des établissements. Nous y retrouvons ainsi la logique d'adaptation socioculturelle de la formation telle que nous l'avons évoquée précédemment.

Lors du travail de terrain, les cadres de santé et socio-éducatifs ont évoqué ce dispositif de formation conçu pour eux par l'institution, dans lequel une période de « *faisant fonction de cadre* » précède l'entrée en institut de formation. Le projet de formation est alors conçu en tenant compte de l'expérience professionnelle des personnes. Ce projet privilégie la dimension collective et pragmatique de la formation, particulièrement dans le cas de nos terrains de recherche, pour lesquels les formations professionnalisantes sont basées sur l'alternance.

Et d'autre part, dans ces pratiques s'inscrivent les projets des formateurs ou des enseignants qui conçoivent, construisent et mettent en œuvre une action de formation. Les professionnels s'interrogent sur les modalités d'action afin de prendre en compte l'histoire et l'expérience des apprenants et de faciliter l'intégration des savoirs. Ces projets s'appuient sur des espaces d'échanges et de négociation qui visent à convenir d'un cadre de travail « convenable » pour tous.

L'articulation de ces différents projets place parfois les acteurs (apprenants et accompagnateurs) au cœur de tensions, comme nous le constaterons dans la troisième partie. En effet, dans une situation d'accompagnement, comment articuler le projet organisationnel de l'institution et le projet d'un apprenant ?

### **1.2. Les pratiques de gestion organisationnelle**

Ces pratiques recourent à la méthodologie du projet pour traiter deux problèmes permanents : rendre l'entreprise efficace et y maintenir ou susciter un haut niveau de motivation. Dans cette perspective, le projet se situe à la conjonction des paramètres techniques et humains, et ceci



engendre « *une oscillation continue entre une rationalité technique à stimuler et une politique participative à développer.* » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 219).

Dans l'entreprise, les deux modes privilégiés d'utilisation du projet le sont dans deux registres :

- La gestion par projet qui renvoie davantage à des paramètres techniques.
- Le projet d'entreprise qui concerne d'abord le facteur humain. On le nomme également projet d'établissement.

Ces pratiques attirent particulièrement notre attention puisque la gestion par projet fait partie des missions des cadres, et par conséquent d'actions prévues par les formateurs ou enseignants dans la formation des cadres, sous forme de mises en situation dans le milieu du travail. En effet, cet outil de management a le vent en poupe dans la mesure où il constitue une méthodologie du changement horizontal. La gestion par projet est en adéquation avec les valeurs phares de notre société, l'autonomie et la responsabilité, incarnées par des acteurs autonomes et responsables<sup>39</sup>. Dans cette situation, les futurs cadres se forment afin de devenir des « acteurs clés » dans les institutions.

## **2. Du point de vue des acteurs : deux étapes-clés de l'existence comme situations à projet**

Chaque personne rencontre des étapes clés dans son existence, dans lesquelles des choix et des prises de décision s'imposent, notamment en termes de formation. Nous pourrions dire que ces étapes représentent des transitions (au sens précédemment développé) qui vont permettre de passer d'un âge à un autre. À l'instar des rites traditionnels de passage (quasiment disparus), le projet représente un moyen de progresser dans son parcours personnel et professionnel. Dès lors, nous envisagerons deux étapes de vie marquées par l'élaboration de projets et qui se rapportent plus spécifiquement à la formation des cadres : l'adolescence et l'élaboration du projet d'orientation et d'insertion, l'âge adulte et la construction d'un projet vocationnel (J.-P. Boutinet, 2005, p. 80).

---

<sup>39</sup> « *La gestion par projet se veut être un mode original de gouvernement qui vise à déterminer les meilleures conditions dans l'implantation d'une innovation au sein d'un ensemble organisationnel [...] Au lieu de faire transiter l'innovation en cause par la hiérarchie, on la confie directement à une équipe autonome, qui aura la plus large latitude pour intégrer cette innovation aux secteurs concernés de l'entreprise.* » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 221)

## 2.1. L'adolescent et son projet d'orientation et d'insertion

Bien ancrés dans le mode scolaire, les adolescents sont amenés à se questionner sur leurs aspirations scolaires et professionnelles, émettre des choix<sup>40</sup> et dans cette perspective, à entrer rapidement par l'imagination dans le monde des adultes.

À cette étape de vie, selon J.-P. Boutinet (2005, p. 81-83) trois niveaux de projet se déclinent, à savoir :

- Le projet d'orientation scolaire à court terme : il s'agit du type d'études souhaitées, du choix d'options et de filières de formation.
- Le projet d'orientation professionnelle à moyen terme : c'est le projet d'insertion socioprofessionnelle, couramment nommé « projet professionnel ». Celui-ci apparaît assez précis chez les élèves qui réussissent moins bien à l'école ou suivent des filières de formation peu valorisées recherchant ainsi un positionnement professionnel qui leur convienne. On observe des élèves hors-projet (en échec scolaire) et des élèves sans-projet (en réussite scolaire). Nous avons été confrontée à des « élèves sans-projet » pour certains futurs ingénieurs. En effet, malgré leurs très bonnes performances scolaires, ils nous ont confié avoir éprouvé quelques difficultés à choisir une filière d'études lors de l'année de terminale et à construire leur projet professionnel, c'est-à-dire à décider d'une voie pour l'avenir.
- Le projet de vie : c'est le projet sentimental et familial, qui a d'ailleurs été évoqué par plusieurs jeunes futurs ingénieurs, notamment lors de la recherche d'un emploi. En effet, la situation géographique du poste de travail (en France ou à l'étranger) a un impact direct sur les conditions de vie du jeune adulte et le commencement d'une vie en couple.

Puis, une autre étape de vie s'annonce : l'adolescent devient un adulte qui élabore un projet vocationnel.

## 2.2. L'adulte et son projet vocationnel

La vocation<sup>41</sup> de l'adulte résulte de trois dimensions : les possibilités d'emploi, les conditions d'exercice du métier et les espoirs de mobilité professionnelle. En ce qui concerne notre recherche, seuls les jeunes ingénieurs se mobilisent pour une recherche d'emploi et

---

<sup>40</sup> « Les adolescents ont l'impression d'être mis face à des choix, dont on leur dit et répète qu'ils dépendent d'eux pour une large part. » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 81)

<sup>41</sup> J.-P. Boutinet (2005, p. 84-85) définit la vocation « comme la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition. »

définissent leur projet professionnel dans cette perspective. Les cadres de santé et socio-éducatifs sont déjà des professionnels qui se destinent à un changement de métier. Dès lors, leur projet résulte plus particulièrement des deux dimensions qui suivent.

D'une part, il convient de parfaire ses compétences au sein d'un métier : le projet vocationnel est possible si le salarié peut vivre une identité professionnelle à travers laquelle il aura l'impression de se réaliser, en remplissant des tâches ou en assumant des responsabilités de plus en plus complexes. Le projet est dans ce cas plus qu'une anticipation opératoire, il est également un certain désir de reconnaissance à travers la façon de vivre le moment présent.

D'autre part, il s'agit de disposer d'une certaine mobilité professionnelle qui influence le projet professionnel à travers le projet de carrière. Cette mobilité dépend de plusieurs facteurs tels que la branche professionnelle choisie, le milieu géographique qui favorise ou non des reconversions possibles, l'institutionnalisation éventuelle de stages de perfectionnement ou de reconversion professionnelle, la culture (qui aujourd'hui valorise voire impose cette mobilité) et l'âge.

Nous découvrirons dans la troisième partie que les cadres de santé évoquent d'une part, la transformation de leur identité professionnelle à travers la réalisation de missions complexes et d'autre part, les mutations de poste envisagées. Il en est de même pour les futurs ingénieurs ou les cadres socio-éducatifs. À cet égard, nous chercherons à comprendre en quoi l'accompagnement favorise la mise en œuvre de leur projet vocationnel, sans basculer dans certaines dérives liées à l'idéalisation de ce projet.

### **2.3. Les mécanismes d'idéalisation du projet**

Si le projet est une figure obligée dans notre société, son idéalisation peut aboutir à des dérives. En nous référant aux perspectives critiques<sup>42</sup> développées par J.-P. Boutinet (2005), nous envisageons plus particulièrement deux mécanismes d'idéalisation du projet qui interrogent les modes d'intervention en termes d'accompagnement.

Tout d'abord, la mise en projet comme injonction paradoxale survient lorsqu'une tierce personne intervient lors de la phase de conception du projet d'un autre et pense le projet pour lui. Dans cette situation, c'est la figure très répandue du « *projet pour autrui* » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 300). Cette figure peut-être envisagée en formation, particulièrement si l'apprenant n'a pas mûrement réfléchi son projet ou s'il est fragilisé au cours d'une étape de vie. Par

---

<sup>42</sup> J.-P. Boutinet (2005, p. 297) parle d'un « *acharnement projectif* » pour nommer la profusion de conduites anticipatives. Il cite notamment l'apparition de nouveaux métiers tels que les conseillers à projet.

exemple, lors de la formation d'un adulte, plusieurs projets peuvent s'entrechoquer et requérir des prises de décision dans des domaines différents (la formation, la carrière professionnelle, la vie personnelle, la vie familiale, etc.)

Dans cette situation de vulnérabilité, concevoir un projet pour autrui peut l'aider à court terme. Néanmoins, à moyen et long terme, cette intervention peut nuire à la personne qui risque de ne pas s'approprier ce projet, conçu par un autre. Cela nous interroge quant aux limites de l'accompagnement en formation et nous incite à poursuivre notre réflexion en termes de principes éthiques<sup>43</sup>.

Puis, le renforcement du culte de la singularité constitue une deuxième figure ou dérive. Selon J.-P. Boutinet (2005, p. 303), chaque projet tend à « *s'autosuffire* » et présente des difficultés à cohabiter avec d'autres projets voisins. Par conséquent, chaque acteur d'un projet risque de s'y enfermer sans attendre la validation des instances de son environnement. La démarche projet peut amener « *une dislocation du lien social* » par le fait de renforcer le culte de l'identité et de la singularité. À cet égard, la valorisation de la subjectivité et de l'autonomie dans notre société accroît ce risque de dérive.

Dans la formation des cadres pour lesquels l'apprentissage du travail en équipe est de mise, certaines équipes pédagogiques organisent des mises en situation de projet collectif en partenariat avec les entreprises. En outre, le nouveau diplômé veut parfois faire prévaloir son projet professionnel sur le projet institutionnel, ce qui crée des tensions sur le lieu de travail. Dans la troisième partie, certains cadres ont évoqué des valeurs qui balisent leur projet et auxquelles ils sont attachés. Dès lors, le projet revêt un sens et pose un enjeu existentiel.

### **3. Des dimensions spécifiques du projet en formation**

En formation d'adultes, la recherche de sens de l'existence et la dimension pragmatique, c'est-à-dire méthodologique, traversent la figure du projet.

#### **3.1. L'enjeu existentiel du projet**

Dans tout projet, notamment en formation, l'acteur se pose la question du sens de son existence. Le projet qui anticipe (tourné vers l'avenir) permet de relire l'expérience passée pour essayer de mieux la comprendre, et de mieux se réapproprier son propre trajet personnel sans cesse orienté : « *pas de trajet sans projet* » (J.-P. Boutinet, 2005, p. 359), mais ce n'est

---

<sup>43</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 3, point B.

jamais une entreprise solitaire, cela demande d'être étayé par des surjets<sup>44</sup> qui sont des tentatives de créer des liens sociaux ou des ruptures.

En intégrant une formation, une personne souhaite signifier quelque chose, autant pour elle-même que pour les autres. C'est la question posée du sens du projet qui peut être liée à trois impératifs : tout d'abord, à l'histoire personnelle de l'acteur, puis à la psychologie momentanée de l'acteur qui essaie d'articuler avec cohérence les raisons qui le poussent à agir, enfin à un contexte qui pèse sur son engagement (J.-P. Boutinet, 2005, p. 360).

La phase exploratoire a mis en exergue ces impératifs qui ont été évoqués par les cadres lors des entretiens. Lors d'un changement de métier (c'est le cas des cadres de santé et socio-éducatifs) le projet personnel de formation s'inscrit à un moment donné de l'histoire de la personne, dans un contexte de travail qui lui offre des opportunités, par exemple, des possibilités de financement ou l'accès à un nouveau poste.

### **3.2. Une dimension méthodologique**

Les liens qui unissent projet et action sont étroits car anticipation et réalisation apparaissent indissociables. Le projet explicite et planifie l'action. Il évite l'improvisation et le bricolage.

Il est ce qui va permettre à l'individu d'échapper à la routine, à la sclérose, en cherchant à se réaliser lui-même et à actualiser ses potentialités (J.-P. Boutinet, 2005, p. 361-362).

Cependant, il peut aussi aboutir à l'échec ou à tout autre chose que ce que l'acteur avait prévu. Par conséquent, tout projet est destiné à engendrer, en partie, autre chose que ce qu'il annonçait. Le projet est donc fragile. À certaines étapes de sa construction, un accompagnement peut constituer une réponse pertinente.

Nous avons rencontré de jeunes ingénieurs qui ont modifié l'orientation de leur projet à la suite d'un échec ou de prises de conscience d'une « réalité décevante » en stage. Cette expérience discutée avec d'autres a constitué un événement à l'origine d'un changement de projet et une opportunité de découvrir de nouveaux domaines d'intérêt.

Pour conclure, le projet est une construction singulière de la personne lors d'un trajet sans cesse réorienté vers la question du sens de l'existence. Chaque expérience est source de production de savoirs qui permet au fur et à mesure de créer sa posture professionnelle par l'activation d'un système personnel.

---

<sup>44</sup> « Pas de projet sans surjet – Le surjet dans son souci de jeter un lien, c'est-à-dire d'assembler par un point de couture approprié deux étoffes, pose le problème du lien social au sein du projet ; même si une forte corrélation existe entre projet et individualisation, le projet ne saurait être le produit du seul imaginaire individuel [...] (J.-P. Boutinet, 1993, p. 88).

## **C - UNE DYNAMIQUE ORGANISATRICE DE SAVOIRS COMME SOCLE D'UNE POSTURE PROFESSIONNELLE**

Élaborer un projet professionnel repose sur une construction inédite, propre à la personne qui se forme. Néanmoins, si l'on considère la logique didactique d'une formation, le projet institutionnel est conçu afin de transmettre des contenus « de base » communs à tous, qui représentent un socle indispensable à la pratique d'un métier. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéresserons aux processus d'intégration des savoirs par une personne, afin de comprendre l'évolution de son apprentissage vers une posture professionnelle. Dans cette perspective, nous explorerons ces processus dans une approche systémique et complexe à partir des écrits de J. Legroux (2008) et de G. Lerbet (1993, 1995). Notre point d'ancrage est le sujet en formation qui produit ses savoirs<sup>45</sup>.

### **I - De l'information au savoir et à la connaissance**

À maintes reprises, nous utilisons les termes de « savoir » et de « connaissance ». Ces deux termes, bien qu'interdépendants, revêtent cependant des significations différentes.

#### **1. L'information**

L'information désigne des faits que l'on communique sous des formes appropriées au public, c'est-à-dire sous forme de mots, sons, images, films, etc. C'est donc une donnée transmissible destinée à être divulguée. Selon J. Legroux (2008, p. 16-17), on remarque une confusion dans l'utilisation des termes « information », « savoir », « connaissance » utilisés de manière indifférenciée. Par exemple, il est fréquent d'entendre l'expression : « il (elle) a acquis des connaissances ». On parle de la même manière de connaissances du programme, de connaissances acquises, de connaissances à transmettre et de connaissances à évaluer. Finalement, nous remarquons que dans le domaine scolaire et de la formation, le terme « connaissance » rassemble fréquemment tous les autres.

Or, J. Legroux (2008, p. 117-118) différencie l'information des deux autres termes et en propose les caractéristiques suivantes :

- Elle est extérieure au sujet et est un objet,
- Elle se compose de données distinctes et juxtaposées,

---

<sup>45</sup> Nous précisons ultérieurement ce que signifie cette expression, empruntée à G. Lerbet (1993). Par ailleurs, ce parti pris est en lien avec notre conception de l'autonomie telle que nous la développerons dans le 3<sup>ème</sup> chapitre de cette partie.

- Elle est d'abord une forme, un signifiant, avant d'être un signifié, c'est-à-dire qu'on peut transmettre un message sans en comprendre le sens,
- Enfin, elle se véhicule facilement (nous pensons notamment à la communication verbale ou au canal informatique).

Selon l'auteur, son degré d'intégration est d'autant plus faible que l'information n'est pas significative pour le sujet. Dans cette situation, le sujet répète ce qu'il a vu et entendu en utilisant sa mémoire auditive et visuelle. À l'inverse, et toujours selon J. Legroux (2008, p.119), si le degré d'intégration est plus grand, la personne les relie à son acquis antérieur. Les informations perdent leurs caractéristiques spécifiques et deviennent un savoir.

## 2. Le savoir

Savoir et connaissance sont également souvent considérés comme synonymes, notamment dans les définitions proposées dans les dictionnaires. À cet égard, A. Lalande (2006, p. 948) en donne cette définition : « *Connaître, au sens de ce que l'on sait. Ne se dit proprement, en ce sens, que si les connaissances dont il s'agit sont assez nombreuses, systématisées, et amassées par un travail continu de l'esprit* ». L'auteur précise : « *le savoir s'oppose à l'ignorance, l'opinion, à la foi ou la croyance* ». Le savoir repose sur un travail assidu et intellectuel de la personne.

Si la frontière entre connaissance et savoir est ténue, ce dernier présente deux caractères significatifs : la possession et le pouvoir (J. Legroux, 2008, p. 119). Détenir un savoir peut être source de pouvoir par le fait d'obtenir un statut d'expert<sup>46</sup>. Néanmoins, cela ne confère pas systématiquement la capacité de répondre de manière ajustée en situation, et d'en assumer la responsabilité. En effet, le savoir se compose d'informations systématisées et organisées par l'activité intellectuelle d'une personne. Comme pour l'information, le degré d'intégration est d'autant plus important que le savoir devient significatif pour cette personne (J. Legroux, 2008, p. 119). Dans ce cas, l'intégration s'opère aisément, sans nécessiter une répétition des informations.

Enfin, le savoir devient significatif pour la personne uniquement si cette dernière construit des relations entre les informations. Certains étudiants<sup>47</sup> évoquent la construction de leur savoir à partir de la mise en lien entre une expérience de stage et des informations transmises à l'institut de formation. Selon J. Legroux (2008, p. 120), « *il n'y pas de savoir en soi, de*

---

<sup>46</sup> Dans le sens où l'on acquiert des certitudes sur un sujet.

<sup>47</sup> Cf. troisième partie.

*savoir-objet [...] Le savoir est personnel ou n'est pas. Il est le savoir que l'on a soi-même construit ».*

En écho à la conception de J. Piaget<sup>48</sup>, J. Legroux (2008, p. 121), identifie les savoirs opératoires qui résultent des actions, et les savoirs conceptuels qui résultent des prises de conscience. Nous reprenons cette idée à notre compte parce que nous pensons que certaines situations pédagogiques ou d'accompagnement favorisent des prises de conscience à l'origine de conceptions pour le futur professionnel. Nous en avons eu des témoignages par les futurs cadres. Nous y reviendrons dans la troisième partie de notre thèse.

### **3. La connaissance**

Si nous nous référons à l'étymologie du savoir, nous en repérons différentes significations (G. Lerbet, 1995, p. 198). La racine grecque « *gnosis* » et sanskrite « *jnana* » signifie à la fois « *savoir* » et « *sagesse sapientielle* ». Elle fonde un « *savoir du dedans* », un savoir - gnose, intime, qui s'incorpore à la personne, et se rapproche ainsi de la connaissance. L'autre racine « *épistémè* » concerne davantage ce qui procède des informations signifiantes. Le savoir épistémè reste donc plus extérieur à chacun (G. Lerbet, 1995, p. 198).

Selon J. Legroux (2008), on différencie le concept de connaissance de celui du savoir dans son rapport au sujet. Ainsi, la distinction entre savoir et connaissance peut être assimilée à celle que nous faisons entre avoir et être<sup>49</sup>.

Une question se pose alors à nous : comment la connaissance s'intègre-t-elle au sujet ? La connaissance s'incorpore à la personne, elle est un savoir intégré parce que vécu dans un contexte. C'est donc le résultat d'une expérience personnelle qui favorise la connaissance de soi et l'ouverture aux autres par un processus de décentration<sup>50</sup>.

Il n'en reste pas moins que ce processus de décentration implique pour une personne de sortir du système dans lequel elle se situe. Cela n'est pas toujours aisément réalisable car pour parvenir à ce changement, cette personne doit recueillir des informations et construire des

---

<sup>48</sup> Selon J. Piaget (1974), il existe deux temps dans le processus d'intégration du savoir :

- Le savoir-faire, se constituant de manière autonome et en premier lieu,
- La prise de conscience de ses réussites, la conceptualisation et la compréhension en deuxième lieu.<sup>48</sup>

<sup>49</sup> « *La connaissance, en ce qu'elle se différencie du savoir, apparaît comme intégrée par la personne, non seulement au niveau cognitif mais aussi au niveau d'une vie intérieure, plus subjective. Connaître, c'est naître avec.* » (J. Legroux, 2008, p. 112)

<sup>50</sup> « *Elle [la connaissance] lui permet de comprendre ce qu'elle [la personne] est et ce qu'elle vit. Elle permet à la personne de progressivement se connaître, c'est-à-dire d'être lucide vis-à-vis d'elle-même et donc vis-à-vis de son environnement. Autrement dit, la connaissance ainsi définie donne du pouvoir sur soi. Elle est dans le même temps un processus de décentration qui facilite la compréhension, l'acceptation des autres.* » (J. Legroux, 2008, p. 121)



savoirs en dehors de ses cadres de référence (sur les plans cognitif, émotionnel, organisationnel, etc.), ce qui peut être déstabilisant et menaçant pour son équilibre intérieur. La crainte d'une « *dé-formation* » peut alors stopper le processus d'intégration de la connaissance<sup>51</sup>. Dans cette situation, il nous semble que l'accompagnement peut offrir une stabilité à la personne. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette situation dans la troisième partie puisque elle a été évoquée par certains interviewés.

Par ailleurs, la connaissance rend la personne ouverte au changement et en outre, à son environnement, disponible au futur, apte à créer, élaborer des projets personnels et formuler des hypothèses de réussites et de conceptualisation de son vécu (J. Legroux, 2008, p. 122). Dès lors, la personne peut créer de l'information par le processus suivant schématisé sur la figure 13.

**(13) De l'information à la connaissance (J. Legroux, 2008, p. 122)**



Selon J. Legroux (2008, p. 122), la personne organisée se réorganise par l'information et produit de l'information nouvelle et du savoir. Ce schéma fait écho à la conception de G. Lerbet dans son approche systémique de la production de savoir (1993). L'auteur y aborde notamment la relation récursive entre la consommation et la production de savoir<sup>52</sup>. Nous repérons à nouveau l'idée du changement de type 2 qui passe par le processus intégratif de la personne.<sup>53</sup>

Toujours selon le même auteur, nous pouvons maintenant en déduire les caractéristiques de la connaissance, à savoir :

<sup>51</sup> Nous avons relaté cela en évoquant la logique psychologique d'une formation, dans la deuxième partie, chapitre, point B-II-2.

<sup>52</sup> « *En passant par le système vivant qu'est la personne, le savoir change. De la masse des informations, la personne tire un peu de savoir significatif qui se réduit encore en se transformant en connaissance. Il y a dans ces processus toute une chaîne de réductions qui va s'apparenter à la consommation.* » (G. Lerbet, 1993, p. 93)

<sup>53</sup> « *Un processus intégratif correspond à un changement global de dimension.* » (G. Lerbet, 1993, p. 45)  
 « *C'est un changement quantitatif et qualitatif global qui se produit : les parties n'entretiennent plus avec le tout les mêmes relations. Et ce tout n'est plus le même. Il n'est plus gouverné au même niveau. En bref, il s'est opéré une prise de recul. Les choses sont gérées d'un autre point de vue, selon une nouvelle dimension qui réorganise ce qu'il y avait avant en l'englobant dans un ensemble plus vaste et plus construit.* » (Ibid., p. 45)

- La connaissance exprime une signification en fonction du sujet dans une situation donnée,
- La connaissance se confond avec l'identité personnelle. Elle est d'ordre affectif et cognitif.
- Elle n'est pas quantifiable ni transmissible.

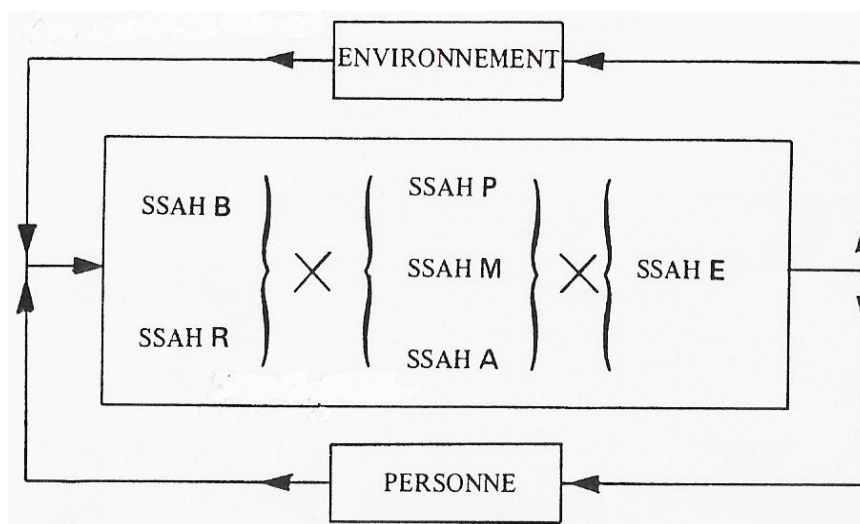
Étant incorporée à la personne, la connaissance fait sens pour elle. Elle nécessite un engagement de l'être, y compris sur les plans affectif et cognitif. Elle n'est donc pas transmissible. (J. Legroux, 1981, p.139)

## **II - Vers un système personnel de production de savoir(s)**

Dans nos trois terrains de recherche, les étudiants rédigent un mémoire de fin d'études. Plusieurs futurs cadres, formateurs ou enseignants l'évoquent spontanément, notamment pour argumenter leur positionnement sur leur lieu de travail. Afin de poursuivre la réflexion inhérente au processus d'intégration du savoir, il est pertinent d'utiliser le modèle de système personnel de production de savoir conçu par G. Lerbet (1993). L'auteur fonde son modèle sur les actions principales d'une personne pour produire une recherche. Il présente « *un système ouvert qui gère le savoir* » composé de six sous-systèmes d'actions heuristiques (SSAH) ayant chacun sa fonction essentielle et sa dynamique propre (G. Lerbet, 1993, p. 157).

Le Système Personnel de Production de Savoir (SPPS) se décline en deux sous-systèmes d'entrée, trois sous-systèmes internes et un sous-système de sortie représentés sur la figure 14 (G. Lerbet, 1993, p. 160). Nous exposons la fonction de chacun d'entre eux puis la façon dont ils se combinent en système. Nous espérons comprendre ainsi comment à partir d'informations, l'étudiant produit ses propres savoirs et se construit une posture professionnelle.

(14) **Le système personnel de production de savoir (G. Lerbet, 1993, p. 160)**



**LÉGENDE :**

Deux sous-systèmes d'entrée :

*SSAH B : Sous-système d'actions heuristiques lié à la bibliographie*

*SSAH R : Sous-système d'actions heuristiques lié au recueil de données*

Trois sous-systèmes internes :

*SSAH P : Sous-système d'actions heuristiques qui concerne l'organisation de la problématisation (P signifiant problématisation)*

*SSAH M : Sous-système d'actions heuristiques dans leur ensemble ou la méthodologisation (M signifiant méthode).*

*SSAH A : Sous-système d'actions heuristiques qui concerne toutes les tâches de traitement, le A signifiant analyse*

Un sous-système de sortie :

*SSAH E : Sous-système d'actions heuristiques de sortie (E signifiant écriture).*

### 1. Les sous-systèmes d'entrée

Par ces sous-systèmes d'entrée parviennent les informations et la connaissance que les apprenants vont utiliser pour produire un savoir gérable et opérable par le système (G. Lerbet, 1993, p. 157).

Dans une perspective d'intelligibilité, nous choisirons de prendre l'exemple du mémoire réalisé en formation. Dans cette situation de production écrite, les deux sous-systèmes d'entrée correspondent au sous-système d'actions heuristiques lié à la bibliographie (SSAHB) et au sous-système d'actions heuristiques lié au recueil de données (SSAHR). Ces deux sous-systèmes mutualisent leur énergie pour développer une synergie. En effet, l'apprenant qui s'imprègne des lectures a une connaissance antérieure, issue de son histoire personnelle et professionnelle. Il la confronte à de nouvelles informations retenues dans les lectures. Il

consomme ces informations et les réduit afin de les relier à sa connaissance antérieure, qui elle-même se transforme, et donne lieu à des savoirs nouveaux, puis à une connaissance nouvelle. En outre, le fait d'organiser des savoirs nouveaux amène de la complexité, c'est-à-dire de nouvelles interactions qui permettront de poser autrement la problématique.

Ainsi, les sous-systèmes d'entrée recueillent et utilisent les informations afin de fabriquer un savoir opérable. Dès lors, la personne structure son savoir de manière propre et singulière, en référence à ses significations. Elle s'organise et relie les informations, connaissances et expériences antérieures. Il semble qu'elle s'engage dans le processus d'intégration évoqué précédemment, de l'information à la connaissance.

## **2. Les sous-systèmes internes**

Nous en repérons trois sur la figure 14. Nous poursuivons notre compréhension du modèle en exploitant de nouveau l'exemple du mémoire élaboré par des étudiants dans une formation par la recherche. Nous nous arrêterons rapidement sur chacun des sous-systèmes internes.

**Le SSAHP** : Suite aux données recueillies au travers d'entretiens exploratoires et de leur expérience personnelle, les étudiants se posent une question de départ, portant sur un thème donné. Puis, ils confrontent ces informations recueillies de manière empirique à des savoirs scientifiques, formalisés dans des ouvrages. Ils réalisent un travail d'appropriation de ces lectures, c'est-à-dire qu'ils s'engagent dans une démarche d'intégration, de transformation des savoirs externes vers une construction de leurs connaissances.

Ils élaborent une problématique qui objective un changement de point de vue, une autre façon de poser la question initiale.

**Le SSAHM** : Dans l'exemple du mémoire des étudiants, il correspond au choix de la méthode et à l'utilisation de celle-ci. Il concerne aussi les outils choisis en cohérence avec la méthode, à savoir, la proposition d'hypothèses, la réalisation de tel type d'entretien, d'un questionnaire, d'une méthode d'analyse de contenu, etc.

**Le SSAHA** : Pour les étudiants cadres, ce peut être les perspectives professionnelles qu'ils développent. À partir de l'analyse réalisée, ils en dégagent des éléments de compréhension de leur problématique : un savoir opéré. Ils proposent des pistes nouvelles et inventent des possibles : un savoir opérant.

Néanmoins, ce que produisent les sous-systèmes internes ne serait pas communicable sans le système de sortie.

Par conséquent, du savoir opérable, issu des sous-systèmes d'entrée, le savoir devient opéré puis opérant, lors de son passage par les sous-systèmes internes, par l'organisation de la problématisation, la méthodologisation et l'analyse des données. Par ailleurs, si chaque sous-système a sa propre complexité, tous sont reliés et interagissent en boucles.

Au vu de cette complexité, nous comprenons que ces processus, à visée heuristique, sont internes à la personne. Leur organisation n'est pas visible de l'extérieur. En outre, la personne elle-même n'a peut-être pas pris conscience de l'activation de ses processus. Cette prise de conscience pourrait procéder d'un travail de développement, d'élucidation personnelle, qu'il est possible de faciliter par un accompagnement.

### **3. Le sous-système de sortie (SSAH.E)**

Poursuivons avec l'exemple du mémoire. L'écriture du mémoire aboutit à une production visible. Nous considérons qu'elle impulse une dynamique organisatrice de savoir, dans la mesure où elle permet à l'étudiant de s'expliquer et de comprendre. Elle permet une visualisation des liens, par le biais de schémas, de dessins, d'un plan, etc. Dès lors, l'étudiant écrit pour comprendre, mais également pour se faire comprendre. D'autres professionnels liront sa production et alimenteront ainsi leur système personnel de production de savoir. Dans une formation par la recherche, G Lerbet (1993, p. 222) donne à l'écriture un rôle organisateur et autonomisant<sup>54</sup>. L'écriture, sous-système de sortie complexe, produit un résultat qui est l'écrit<sup>55</sup>.

Enfin, les sous-systèmes heuristiques se combinent et créent une dynamique organisatrice de savoir<sup>56</sup> représentée sur la figure 14.

En résumé, nous retenons qu'il se produit d'innombrables mouvements, changements de direction et bouclages dans la pensée des apprenants. En effet, parfois les informations et savoirs externes sont assez dissonants au regard des connaissances antérieures du sujet. Parfois, ils les confortent ou permettent de les approfondir. Cependant, nous pensons qu'il ne s'agit pas uniquement de trouver des dissonances ou consonances, mais davantage des

---

<sup>54</sup> « *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).* (G. Lerbet, 1993, p. 222)

<sup>55</sup> Selon G. Lerbet (1993, p. 159), il organise la « sortie » du savoir opéré.

<sup>56</sup> « *C'est (le système de production personnel de savoir) un « lieu » dynamique d'échanges entre l'information et la connaissance marqué par la transformation d'un « corps instable » : le savoir, qui y est organisé singulièrement sans être pour autant trop dissonant de ses sources au risque d'être trop ambigu pour générer de l'ordre. Corrélativement, une absence d'ambiguïté marquerait une inertie du système et ferait que le savoir ne serait que répétition dégradée (donc moins complexe) que ce qui aurait pu être* » (G. Lerbet, 1993, p. 160).

nuances. Entre deux pôles opposés se crée une tension qui laisse place à des possibles, des inventions, fruits du système de production personnel de savoir, et à la fois nouvelles connaissances qui réalimentent le système, en apparaissant de nouveau au niveau du sous-système d'actions heuristiques d'entrée.

Pour conclure, dans un contexte de mutations sociales et du travail, l'adulte est amené à construire seul son chemin dans un environnement qualifié d'individualiste. Le changement majeur est le primat accordé à l'autonomie et la subjectivité. Par ailleurs, dans des cadres de travail qui se fluidifient, il n'existe plus de parcours linéaire dans la carrière professionnelle d'une personne. Celle-ci progresse dans un parcours qu'elle se construit, au gré des transitions et des changements personnels et professionnels. Cet environnement marqué par l'incertitude constitue un « terreau » pour l'accompagnement. En effet, dans une logique professionnalisante et de développement des compétences, les personnes suivent ou poursuivent une formation, dans laquelle elles tentent d'articuler leurs projets personnels et professionnels avec des projets institutionnels (d'un établissement employeur ou d'un organisme de formation). Le projet de formation propre à la personne est une construction singulière sans cesse réorientée vers la question du sens de son existence. Il s'élabore au cours d'un trajet jalonné d'expériences. En formation, chaque expérience est source de production de savoirs incorporés par l'activation d'un système personnel et contribue ainsi à la construction d'une posture professionnelle. Réaliser un trajet pour cheminer vers un projet nécessite parfois la création de liens sociaux. L'accompagnement correspondrait à une nouvelle forme de liens sociaux en formation.

## CHAPITRE 2 : UN NOUVEAU PARADIGME DE L'INTERVENTION EN FORMATION

Dans notre société, l'accompagnement répond, sur le terrain, à deux types d'exigence, à savoir, la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, censé être autonome ou capable de le devenir, et l'injonction de performance (M. Paul, 2004, p.7). En ce qui concerne notre recherche, l'accompagnement concerne plus particulièrement le deuxième type d'exigence. En effet, les dirigeants des entreprises et établissements de santé souhaitent employer des cadres performants qui soient acteurs des changements des organisations et accompagnent les collaborateurs dans cette mouvance (nous avons évoqué cela précédemment).

De manière générale, la perception de l'incertitude liée au contexte sociétal engendre des demandes de conseil et d'accompagnement de plus en plus fréquentes, de la part des acteurs et des organisations. Force est de constater que dans les discours ou les écrits, tous secteurs confondus, il est question d'accompagnement : accompagnement des personnes, des clients, des étudiants, des groupes, des projets, des changements, etc. Nous pourrions dire que ce fait est l'indice d'un changement de style de relation dans tous les milieux (G. Le Bouëdec, 2002, p. 13). Un nouveau type d'intervention semble nécessaire, en articulation avec les formes actuelles (par exemple, le dispositif de formation, d'orientation, etc.) et la plupart du temps, on englobe cela sous le terme « accompagnement » ou encore « dispositif d'accompagnement ».

Dans ce chapitre, notre intention n'est pas d'énoncer des définitions ou la définition de l'accompagnement mais d'amener progressivement des conceptions d'auteur qui font ressortir notre conception en termes de « lignes de convergence » de l'accompagnement dans un contexte de formation d'adultes. Nous cheminons dans notre réflexion principalement à la lumière des travaux de M. Beauvais (2004, 2007, 2008, 2009), G. Le Bouëdec (2001, 2002, 2007), J.-P. Boutinet (2002, 2007), A. Lhotellier (2001), M. Paul (2004, 2007) et G. Pineau (1998, 2002). Notre recherche bibliographique nous a amenée à discerner des différences, des ressemblances et des nuances entre toutes ces approches.

Dans un premier temps, nous décrirons les caractéristiques de l'accompagnement en formation d'adultes en nous positionnant sur un accompagnement de type bio-cognitif (G. Pineau, 1998, 2002). Puis, nous chercherons en quoi des pratiques et des postures

d'accompagnement facilitent la construction des projets individuels et collectifs des apprenants.

## **A - UN ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE À LA FORMATION D'ADULTES**

D'un point de vue étymologique, le terme « accompagnement » vient de « cum » qui signifie « avec » et de « panis » qui signifie « pain ». Le compagnon serait celui qui mangerait son pain avec un autre (G. Le Bouëdec, 2001, p. 23-24). L'étymologie traduit donc une relation entre deux personnes. Si nous nous référons à l'histoire et plus particulièrement à ce qui se passait dans les cours royales, accompagner une personne à son carrosse, c'était exprimer la considération et l'honneur qu'on lui portait. À partir du XV<sup>ème</sup> siècle, le terme a commencé à être employé dans le domaine musical : il s'agissait de soutenir la mélodie ou le chant, les mettre en valeur sans les dominer. Le mot est également employé dans l'aéronautique militaire où l'avion de chasse escorte et protège d'autres appareils.

Dans ces modalités traditionnelles et toutes ces situations d'accompagnement, l'idée qui émerge est celle d'un acteur principal qu'il faut soutenir, honorer et aider à atteindre son but. Il ne s'agit pas de prendre sa place. Dès lors, nous remarquons que l'accompagnement requiert « *une posture modeste, à côté de, de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose, de service, de retrait, d'ombre, de second plan* ». (G. Le Bouëdec, 2001, p. 24). Selon l'auteur, c'est cependant une posture essentielle. Nous partageons d'emblée cette conception qui, selon nous, s'illustre particulièrement dans l'accompagnement en formation : l'accompagnateur se positionne en retrait pour qu'advienne un futur professionnel.

Provisoirement, nous dirons qu'accompagner, « c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose » en adoptant une posture « *de second plan* ». (G. Le Bouëdec, 2001, p. 24). C'est une relation ajustée et ré-ajustée par les acteurs en présence, ce qui introduit un caractère dynamique et évolutif de la relation instaurée. Accompagnateur et accompagné sont à la recherche d'une place qui leur convienne.

### **I - Trois registres en interaction**

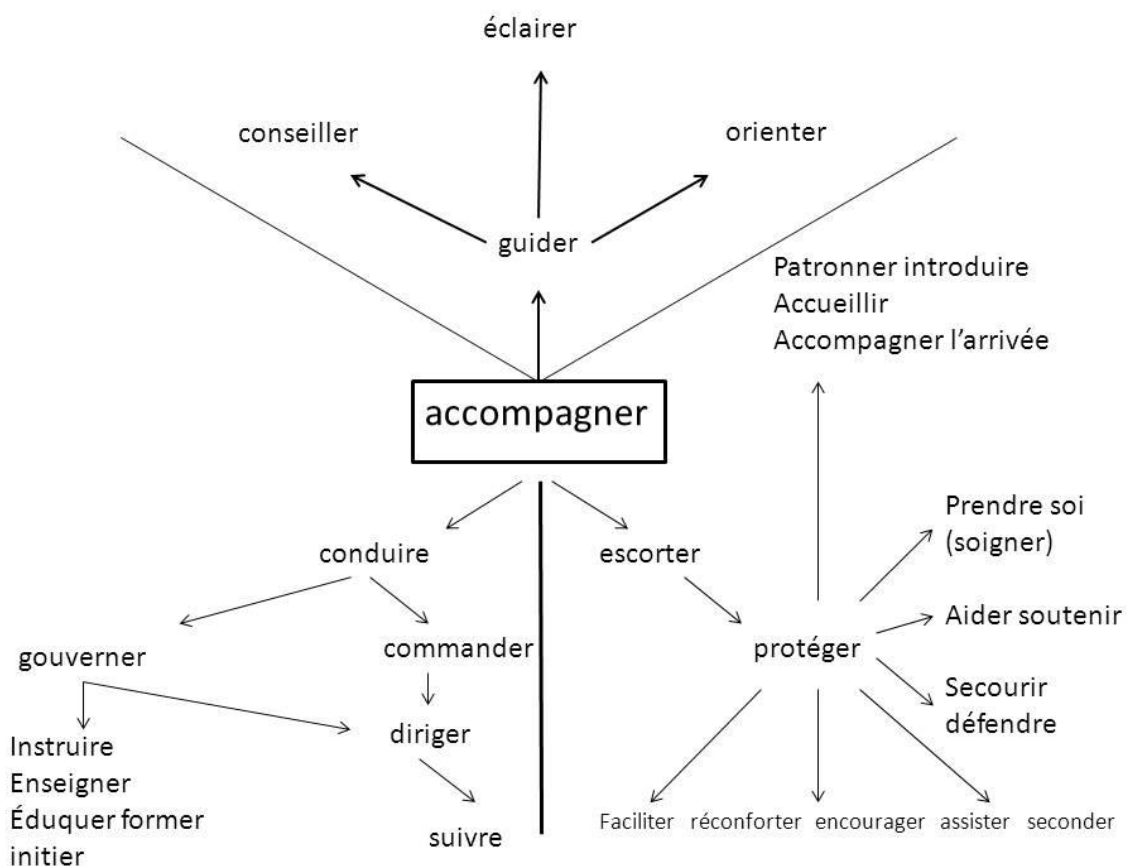
D'aucuns attribuent fréquemment trois synonymes au verbe *accompagner*, à savoir, *conduire*, *guider*, *escorter*. Cependant, chacun des termes est porteur de différences, et si l'on construit leur champ sémantique, on constate l'apparition de trois registres qui renvoient aux multiples usages sociaux de l'accompagnement (M. Paul, 2004, p. 67-68).



- À partir de conduire se développe le registre de la direction centré sur l'idée d'une conduite à tenir. C'est le registre des fonctions éducatives : instruire, enseigner, éduquer, former qui ne s'effectue qu'au regard d'une direction donnée.
- À partir de guider se développe le registre du conseil et de l'orientation.
- À partir d'escorter se développe le registre du soin, de la protection, de l'aide et de l'assistance.

Le champ sémantique et les registres du verbe accompagner sont représentés sur la figure 15.

**(15) Champ sémantique d'accompagner (M. Paul, 2004, p. 69)**



Les trois synonymes d'accompagner se définissent de la manière suivante :

- Conduire, c'est accompagner quelqu'un quelque part,
- Guider, c'est accompagner quelqu'un en montrant le chemin,
- Escorter, c'est accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche.

Notons que l'idée récurrente de marche, de direction et d'orientation est présente dans ces trois registres<sup>1</sup>. Cependant, chacun d'entre eux comporte ses spécificités

« **Être conduit** » implique d'aller là où l'autre nous mène, vers un résultat ou une direction et selon une certaine « ligne de conduite », dans un certain sens, avec maîtrise, expertise, autorité et responsabilité. Il n'en reste pas moins que les accompagnateurs nuancent leur façon de conduire selon leur personnalité. Entre imposer et communiquer une direction se situent toutes les subtilités de leur positionnement.

**Guider** comprend les idées de chemin (direction, voie, orientation à choisir) et de délibération en vue d'une décision à prendre. D'une part, il s'agit de montrer, présenter et disposer afin que l'autre puisse voir. Ce sont toutes les interventions qu'un guide réalise lorsqu'il avance en « éclaireur<sup>2</sup>. » Si nous faisons référence au guide de haute montagne, celui-ci a lui-même pratiqué le chemin et connaît les obstacles, ce qui lui permet d'en avertir les autres membres de la cordée. D'autre part, guider consiste à être en relation avec autrui afin de l'aider à prendre une décision, faire des choix « éclairés » quant à l'orientation à donner à son existence. Nous connaissons l'expression de « guide spirituel » qui aide à trouver un sens lors des périodes de vie tourmentées ou chargées d'incertitude.

**Escorter**, c'est « *accompagner pour guider, protéger, surveiller* » (M. Paul, 2004, p. 71).

Ce registre se différencie des autres car il concerne une protection apportée à autrui. Cela signifie qu'il existe une défaillance, une fragilité ou un péril plus ou moins prévisible. La relation est nécessairement asymétrique car l'accompagné est en position de faiblesse ou de défaillance.

En formation, chaque registre est pertinent selon la situation de la personne et repose sur une relation singulière à inventer progressivement<sup>3</sup>. Nous verrons ultérieurement<sup>4</sup> que les postures d'accompagnateur oscillent entre ces différents registres.

---

<sup>1</sup> Selon M. Paul (2004, p.68) « *Accompagner est bien cheminer ensemble, l'un exerçant une fonction spécifique à l'égard de l'autre* ».

<sup>2</sup> L'éclaireur est celui qui est envoyé « en reconnaissance » afin d'examiner un lieu inconnu (terminologie militaire).

<sup>3</sup> « *Le travail d'accompagnement réside donc encore dans la capacité à « jouer » ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet de travail [...] reliant les protagonistes de la relation.* » (M. Paul, 2004, p. 75).

<sup>4</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 2, point C-II.

## II - Vers la formation de liens vitaux

Les propos recueillis auprès d'étudiants interviewés font fait écho aux travaux de G. Pineau (1998, 2002). Nous nous inspirons donc de ses écrits qui ont facilité notre compréhension des liens entre l'accompagnement et l'histoire de vie (G. Pineau, 1998), entre la solidarité et la professionnalité (G. Pineau, 2002).

Spécifiquement à notre objet de recherche, l'accompagnement en formation ne s'arrête pas aux limites temporelles et spatiales de l'ingénierie conçue par une équipe. C'est un processus de formation de liens vitaux, en tension entre solidarité humaine<sup>5</sup> et professionnalisation, ce qui le rend très labile et par conséquent, déroutant (G. Pineau, 2002, p. 29). Ses formes sont diversifiées<sup>6</sup> en lien avec la variété des situations.

L'accompagnement est tendu entre une posture personnelle et professionnelle, du point de vue des acteurs, et une ingénierie de l'accompagnement conçue collectivement, du point de vue de l'organisation. Il repose également sur des processus de formation de liens vitaux en dehors des institutions (sociales, de formation, etc.), c'est-à-dire dans la vie courante<sup>7</sup>. Il est à noter que dans notre recherche, des cadres illustrent cette notion de solidarité.

Par sa situation au cœur de tensions, l'accompagnement représente une troisième voie, un tiers paradigme entre l'individualisme et le tout social, qui est celui de l'échange entre les êtres humains (A. Caillé, 2000, cité par G. Pineau, 2002, p. 32). La montée de la fonction accompagnement correspond à une transformation des relations dans le domaine professionnel et de la formation. Si nous prenons l'image d'un iceberg, la fonction accompagnement se situe dans la pointe tandis que l'imposante partie immergée représente la dimension sociale et anthropologique des relations (G. Pineau, 1998, p. 9). C'est au sein de cette partie que des fractures se sont produites en raison des mutations sociales, et de ce fait la fonction accompagnement peut être une nouvelle voie pour créer des liens de solidarité.

---

<sup>5</sup> L'accompagnement est « *un art de mouvements solidaires* (Pineau, 1998), *un art tendu entre solitude et solidarité, présence et absence, parole et silence, amour-don et obligations professionnelles.* » (Pineau, 2002, p. 29)

<sup>6</sup> Nous les aborderons ensuite grâce aux écrits de M. Paul (2004).

<sup>7</sup> A cet égard, G. Pineau (2002, p. 30) écrit : « *Pas de professionnalisation pertinente en accompagnement sans prise de conscience formalisante du processus de formation de liens vitaux déjà à l'œuvre de façon courante.* »

Par ailleurs, G. Pineau (1998, p. 9) précise cette idée en dégagant trois « *filets de sens* », à savoir :

- « *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, pariages, appariements,*
- *Une durée : la relation partagée s'établit dans le temps, avec des débuts et des suites. Elle perdure en se nourrissant du temps ».*

Nous partageons cette conception, particulièrement pour l'accompagnement en formation d'adultes, car ces derniers sont riches d'expériences personnelles et professionnelles et participent à la formation de l'autre par l'échange de leurs savoirs<sup>8</sup>.

### **III - Formation des adultes et accompagnement de type bio-cognitif**

Dans une formation d'adultes qui vise à la production de savoirs, les transformations s'opèrent tant au niveau cognitif qu'au niveau existentiel. Dès lors, nous concevons que l'accompagnement en formation est de type bio-cognitif (G. Pineau, 1998) : il représente le trait d'union entre la vie et le cognitif<sup>9</sup>.

Il nous semble pertinent d'utiliser la typologie proposée par cet auteur (représentée sur la figure 16) qui situe les figures-types de cette forme d'accompagnement, selon une matrice<sup>10</sup> croisant deux axes, à savoir :

- L'axe du statut social qui objective les situations de parité ou de disparité hiérarchique et fonctionnelle entre accompagnant et accompagné,
- L'axe de l'apport bio-cognitif qui indique une progression de l'information à la connaissance. Du côté de la connaissance, si nous croisons ce tableau avec le modèle théorique de J. Legroux (2008), nous remarquons que le savoir incorporé est plutôt du côté du maïeuticien ou dans une disparité hiérarchique, du gourou.

Néanmoins, l'emplacement approximatif révèle implicitement un territoire.<sup>11</sup> Remplir une fonction d'accompagnateur peut se réaliser sous la forme de plusieurs figures, selon les

---

<sup>8</sup> Ceci est d'ailleurs un thème cher à Claire Héber-Suffrin (2010), fondatrice des RERS (Réseau d'Echange Réciproques de Savoir).

<sup>9</sup> L'accompagnement « *n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est « inter-trans-co-recherche » et construction de sens partir de faits vécus personnels* » (G. Pineau, 1998, p. 14).

<sup>10</sup> G. Pineau (2002-4, p.31) précise que ces figures sont situées de manière très relative. En effet, selon la façon dont elles sont exercées, elles se déplacent sur les axes.

situations des personnes : plutôt une figure de maïeuticien ou de guide, d'éducateur, de formateur, etc. En revanche, nous pensons que les figures de maître et de gourou représentent des figures de disparité hiérarchique extrême, dans le sens où elles imposent institutionnellement un rapport de dépendance. Si les professionnels n'y prennent pas garde (par une attitude réflexive par exemple), il est possible de franchir ces limites, particulièrement face à des personnes très vulnérables. C'est d'ailleurs à ce sujet que nous ne partageons pas la représentation exposée dans ce tableau. Nous ne pensons pas qu'un gourou puisse être placé dans le territoire de la connaissance puisque nous avons vu au premier chapitre, point C-I-3 que la connaissance est un savoir incorporé à la personne et n'est pas transmissible. Dans notre conception, nous n'envisageons pas la figure d'un gourou dans la construction de la connaissance d'une personne.

**(16) Les figures-types d'accompagnement bio-cognitif (G. Pineau, 2002, p. 31)**

AXE DU	▲	L'AUTRE	Gourou	Maître	Professeur	Enseignant	
		Disparité hiérarchique		Educateur	-formateur	Instituteur	-teur
STATUT SOCIAL		Disparité fonctionnelle	Maïeuticien Accoucheur  Ancien Ancêtre Parent Père Mère	Mentor Initiateur Parrain Modèle	Guide Entraîneur Tuteur  Anima Média Pas Conseiller	Moniteur Instructeur  Accompagnateur Tra-	ducteur
	▼	Parité L'UN	Frère- Conj- Aim- Am	Sœur oint ant Confident ant Ami ... Com-	Ec hangeur  pagnon Collègue		Informateur
			CONNAISSANCE	SAVOIR-VIVRE	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-DIRE	INFORMATION

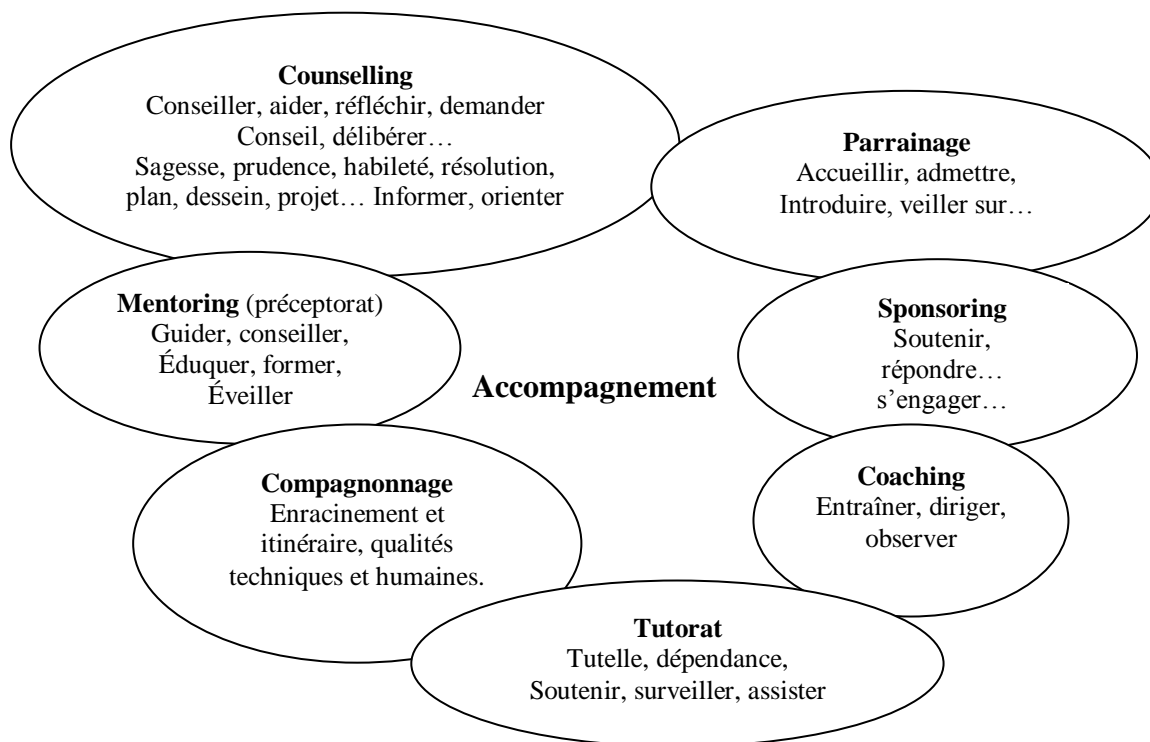
◀ AXE DE L'APPORT BIO-COGNITIF ▶

<sup>11</sup> « [Le territoire] [...] c'est celui de la formation des liens, des liens interpersonnels qui tissent le lien social et le lien personnel dans et entre les personnes. Un territoire de liens en formation, donc un territoire potentiel, virtuel, semi-vidé de connexions inter et intra quasi imperceptibles, labiles. Un mi-lieu, un demi-lieu stratégique, ouvert, invisible. » G. Pineau (2002-4, p. 31)

## B - DES PRATIQUES PLURIELLES DE L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement se décrit par une multiplicité de pratiques, ce qui lui confère un caractère protéiforme. Chacune des pratiques s'enchevêtre à une autre selon la singularité des situations. M. Paul (2004, p. 77) a schématisé cela par « *la nébuleuse des pratiques d'accompagnement* », représentée par la figure 17.

### (17) La nébuleuse de l'accompagnement (M. Paul, 2004, p. 77)



Nous n'avons pas l'intention de passer en revue chacune des pratiques, mais de chercher à comprendre leurs spécificités en termes de mode d'intervention dans l'accompagnement en formation. Dans cette perspective, nous constituons les trois groupements suivants :

- Du counselling au tenir conseil : des conditions *sine qua non* de l'accompagnement,
- Tutorat et mentorat : la mise en place d'une relation avec une personne d'expérience,
- Du coaching au parrainage : vers la réussite et l'insertion en entreprise.

### I - Du counselling au tenir conseil : des conditions *sine qua non* de l'accompagnement

Dans son acception usuelle, le terme « conseil » désigne « *ce qui tend à diriger la conduite de quelqu'un.* » Il est employé dans de nombreuses expressions quotidiennes : prendre conseil, porter conseil, être de bon conseil, donner conseil, etc. Selon G. Le Bouëdec et L. Pasquier

(2001, p. 18), « *le sens du processus d'accompagnement n'est sans doute pas très éloigné de celui de l'expression « tenir conseil »* ».

Afin d'étayer notre réflexion, nous utiliserons les travaux d'A. Lhotellier (2001). L'historique du terme « conseil » offre un éclairage intéressant au regard de l'accompagnement. En effet, en latin, conseil (*consilium*) avait trois sens :

- L'avis, l'indication donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire,
- La délibération, le plan, le projet, la résolution mûrement pesée,
- La réunion de personnes qui délibèrent.

En outre, « *ire in consilium*<sup>12</sup> » signifie tenir conseil, se réunir pour délibérer quand l'action n'est pas imposée par la nécessité (dans le Dictionnaire Latin-Français de Gaffiot).

Enfin, au XVII<sup>ème</sup> siècle, « faire conseil » signifie se concerter, « mettre en conseil », c'est faire délibérer et « prendre conseil » c'est prendre une décision. Nous pouvons effectuer le rapprochement avec la conception d'A. Lhotellier (2001, p. 28) pour lequel « *tenir conseil, c'est délibérer pour agir* ».

A. Lhotellier étend sa définition à la consultance<sup>13</sup>, qui concourt à mettre la personne en lien avec son réseau et à développer son autonomisation. Dès lors, il semblerait que l'éthique du conseil pose la question de l'autonomie de la personne dans la construction de son (ses) projet(s). Cette notion de consultance nous intéresse car selon l'auteur, elle aide à la création collective et à l'engagement dans des expériences novatrices. Par conséquent, c'est un moyen pour recréer le tissu social et favoriser l'autonomisation de la personne qui se situe dans son réseau. Nous verrons que cela peut être une piste pertinente à la construction d'une posture professionnelle de cadre.

La communication dialogique est constitutive du « *tenir conseil* » (A. Lhotellier, 2001, p. 71) avec la présence pour fondement. Cette présence n'est pas donnée mais se construit au fil des rencontres. Néanmoins, elle ne repose pas sur un échange diplomatique basé sur l'apparence, la superficialité, la séduction. Elle n'est pas non plus un enlèvement dans l'irrationnel et le domaine affectif. Elle nécessite un travail d'ajustement de la distance, entre une proximité excessive et un rejet. Dès lors, elle ne va pas de soi et nécessite une attention soutenue face à

---

<sup>12</sup> *Consilium* est pris également au sens de sagesse dans la délibération et les résolutions.

<sup>13</sup> La consultance est « *le dépassement du conseil individuel et de la consultation sociale par une intégration des deux approches. Elle est l'ensemble de tout ce qui se rapporte à la délibération pour agir* » (A. Lhotellier, 2001, p. 36).

l'autre, à l'imprévu, à la surprise mais également au connu. C'est bien une recherche de présence qui est à l'œuvre en situation et non une présence hors contexte.

Nous partageons les propos de l'auteur qui écrit : « Elle est « *conquête du présent* ». L'oubli ou la négligence de cette instance temporelle transforme la présence en « *rendez-vous des absents* ». Chacun est « *ailleurs* » et « *autrefois*. » (A. Lhotellier, 2001, p. 120).

Dans cette perspective, il s'agit de se rendre présent et disponible afin « *d'inventer ce présent* », selon les propos d'A. Lhotellier (2001, p. 122).

À cette présence fondamentale dans la communication dialogique du « *tenir conseil* », il nous semble judicieux d'associer les conditions et attitudes essentielles dans un entretien de counselling<sup>14</sup>, selon la conception de C. R. Rogers (1968), à savoir, la congruence, la considération positive inconditionnelle et la compréhension « empathique ». Nous en dirons quelques lignes pour dégager leur incidence dans la délibération et la prise de décision d'une personne qui se forme. Nous tenons à préciser que C. R. Rogers a identifié ces conditions et attitudes dans un entretien de counselling à visée thérapeutique. Cependant, nous pensons qu'elles représentent des balises pertinentes pour l'accompagnement en formation.

Tout d'abord, la congruence signifie l'authenticité, « *de sorte que les paroles s'accordent avec les sentiments, au lieu que ces deux éléments divergent* » (C. R. Rogers, 1968, p. 35). Il se crée alors une confiance entre le client et le thérapeute<sup>15</sup>. Puis, la considération positive inconditionnelle réside dans le fait de porter une attention chaleureuse à la personne : ni une possession, ni une recherche de gratification personnelle. C'est une manière d'être qui manifeste une attention à l'autre et une acceptation des sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. Enfin, la compréhension « empathique » demande au thérapeute d'éprouver une compréhension exacte du monde de la personne « *comme s'il le percevait de l'intérieur. Sentir le monde privé du client comme s'il était le vôtre, mais sans jamais oublier la qualité de « comme si »* » (C. R. Rogers, 1968, p. 204). En outre, il est nécessaire que la personne ressente ou perçoive la congruence, l'acceptation ou l'empathie manifestée par le thérapeute (C. R. Rogers, 1968, p. 205).

---

<sup>14</sup> Dans la culture anglo-saxonne, le terme de « counselling » est utilisé pour désigner un ensemble de pratiques qui consistent à orienter, aider, informer, soutenir et traiter.

<sup>15</sup> C. R. Rogers (1998, p. 37) écrit : « *J'ai fini par comprendre qu'être digne de confiance n'exige pas que je sois conséquent d'une manière rigide, mais simplement qu'on puisse compter sur moi comme un être réel [...] Si dans une relation donnée mon attitude est assez congruente, si aucun sentiment qui se rapporte à cette relation n'est caché soit à moi-même, soit à l'autre, alors je peux être presque sûr que la relation sera « aidante ».*



Pour conclure, nous dirons que la présence, la disponibilité, l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et la compréhension empathique représentent des conditions essentielles dans l'accompagnement en formation d'adultes, notamment lors de phases de délibération et de prises de décision par la personne. Lors des entretiens, certains enseignants et formateurs ont évoqué les notions de présence et de disponibilité. Ils ont d'ailleurs précisé que dans certaines situations difficiles pour l'étudiant, il n'est pas possible de différer l'entretien. En revanche, lors des phases d'orientation ou de ré-orientation du projet professionnel, il peut être souhaitable d'être présent sans être immédiatement disponible, afin de laisser une place à la délibération de l'étudiant.

## **II - Tutorat et mentorat : la mise en place d'une relation avec une personne d'expérience**

Ces deux pratiques ont été évoquées par les responsables de formation dans la phase exploratoire, et nous cherchons maintenant à les réinterroger dans le cadre d'une formation d'adultes. Dans cette perspective, nous étayons notre réflexion à partir des travaux de M. Paul (2004) et R. Houde (1996). D'emblée, nous relevons une différence entre le tutorat et le mentorat, puisque le premier a pour finalité l'apprentissage d'un métier dans sa globalité, tandis que le second concerne davantage le développement de la personne.

Étudions tout d'abord le tutorat qui, en France, est une fonction de l'entreprise et qui, à l'heure actuelle, se développe dans de nombreuses formations en alternance (notamment celle des cadres). D'un point de vue historique, jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'acquisition d'une qualification professionnelle était intégrée au processus de production : on apprenait « sur le tas » (M. Paul, 2004, p. 36). Suite à cette période et jusqu'aux années 70, un fossé s'est creusé entre la formation et le travail. Afin de modifier cette tendance, des lois et des rapports successifs<sup>16</sup> ont amené un cadre qui valorise fonction de tuteur comme encadrant le stagiaire, lors de son parcours dans l'entreprise.

Le tutorat se situe au cœur de deux logiques, productive et éducative. Il est mis en œuvre dans le cadre d'un dispositif, par une relation entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage (M. Paul, 2004, p. 36). À l'heure actuelle, le tuteur n'a plus la fonction de

---

<sup>16</sup> Les principaux rapports et lois sont :

- La loi Astier de 1919 pose les bases d'un enseignement professionnel unifié pour les apprentis et institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement.
- Le décret du 21 décembre 1939 prévoit l'organisation de centres de formation professionnelle accélérée dans lesquels ces ouvriers seront formés dans un délai de 6 mois.
- Le rapport de B. Schwartz (1981) sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.
- La loi n°84-130 du 24 février 1984 dite Rigout portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du code du travail.

modèle<sup>17</sup> mais de facilitateur, qui aide un jeune à se former par son expérience : il l'accompagne à réfléchir, analyser et comprendre.

Par ailleurs, nous discernons deux fonctions du tutorat, à savoir, la socialisation et la formation (M. Paul, 2004, p. 38). La fonction de socialisation inscrit le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles, tandis que la fonction de formation est fondée sur la transmission de pratiques professionnelles. Cependant, cette formation consiste à repérer les situations formatrices et repose sur une pédagogie de l'incident. On assiste d'ailleurs dans certains milieux, notamment celui des cadres, à un engouement pour l'apprentissage par problème qui développe la capacité de résolution de problème en situation et la construction de savoirs professionnels. Dans les formations de cadre, ce mode d'intervention répond à des besoins des étudiants et correspond aux exigences des institutions (de formation et de travail). Il s'agit d'aider les futurs cadres à comprendre les problématiques de terrain à la lumière de modèles théoriques et de normes professionnelles.

Lors des entretiens réalisés, les cadres socio-éducatifs évoquent l'accompagnement des formateurs afin de « *faire les liens entre la théorie et la pratique* ». Dans cette perspective, être tuteur repose sur des compétences relationnelles, pédagogiques et organisationnelles (M. Paul, 2004, p. 39) et sur deux attitudes propices à la relation tutorale :

- Premièrement, une attitude d'effacement, de retrait qui consiste à ne pas faire ni dire à la place de la personne, et à lui laisser suffisamment de marges de manœuvre nécessaires à son apprentissage.
- Deuxièmement, une capacité à adapter l'action aux capacités de la personne.

Nous nous posons maintenant la question : quelles sont les convergences et divergences entre la relation tutorale et celle instaurée dans le mentorat ?

Le mentorat repose sur une relation affective importante. R. Houde (1996) emploie d'ailleurs le terme de « protégé<sup>18</sup> » pour la personne accompagnée. Le mentor prend donc la personne « sous son aile », selon une expression courante. La relation mentor-protégé repose sur un investissement affectif de part et d'autre, du fait de son importance dans la vie de la personne. En formation de cadres, ce premier point nous interroge en termes d'autonomie et de responsabilité.

---

<sup>17</sup>Autrefois, le modèle traditionnel du tutorat en entreprise était fondé sur l'exemplarité. Il véhiculait « *l'idée de transmission comme seule source d'accès au savoir, avec ce qu'elle peut avoir de normatif et de prescriptif* » (M. Paul, 2004, p. 37).

<sup>18</sup>« *C'est [le mentor est] une personne à laquelle s'identifie, souvent de façon inconsciente, une autre personne que j'appellerai, à défaut de mieux et de façon arbitraire, le protégé* » (R. Houde, 1996, p. 25).

Quant au mentor, c'est un passeur qui intervient dans le développement des personnes et leur transformation lors de la vie adulte (R. Houde, 1996, p. 24). Il permet aux accompagnés de se révéler d'un point de vue global et professionnel. Le mentor apparaît alors comme une figure d'identification qui intervient dans la consolidation de l'identité chez l'adulte. En outre, c'est une figure de transition car la relation entre le mentor et son protégé est passagère. « *Le mentor est une sorte de partenaire transitionnel* » dont le rôle consiste à faciliter l'adaptation de l'individu lors d'un changement et à favoriser son développement (R. Houde, 1996, p. 28-29), ce qui est notamment le cas lors de l'entrée d'un adulte en formation. Il s'agit alors de posséder suffisamment de maturité pour ne pas contraindre l'autre à devenir une « copie conforme » de soi-même. Cela repose sur un sentiment de sécurité personnelle suffisant du mentor afin de laisser à l'autre des marges de manœuvre et la possibilité de conquérir son autonomie (R. Houde, 1996, p. 97).

Lors d'une formation, la personne vit un (des) changement (s) et se développe<sup>19</sup>. Pour autant, le mentorat est-il une forme d'accompagnement appropriée pertinente à la formation des cadres ? Nous en doutons, particulièrement lorsque nous nous arrêtons sur deux fonctions du mentor (R. Houde (1996, p. 97) :

- Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu : le mentor est pour ainsi dire le répondant du protégé,
- Être le modèle du protégé qui a besoin de s'identifier à son mentor.

Ces deux points vont à l'encontre de notre conception de l'accompagnement en formation. D'une part, il ne s'agit pas d'assujettir l'autre qui se forme en le protégeant du milieu extérieur. Le fait de répondre du protégé ne favorise pas sa prise de responsabilité dans son environnement. D'autre part, nous ne partageons pas le fait d'être un modèle qui réponde au besoin d'identification au mentor. Un apprenant adulte possède des cadres de référence, des valeurs et des savoirs avant d'entamer sa formation. Il peut apprendre en observant les personnes plus expérimentées en action, puis en analysant les pratiques et en émettant une critique qui forge sa propre posture professionnelle.

Enfin, nous achèverons notre réflexion en étudiant l'évolution de la relation dans le temps. Le mentorat a un commencement, un déroulement et une fin auxquels sont attachés des enjeux affectifs différents. Tout d'abord, durant la première phase de la relation, le mentor a une fonction importante de modèle. C'est lors de cette période que le protégé s'identifie à son

---

<sup>19</sup> Elle se développe sur le plan personnel, selon une logique psychologique de la formation (M. Fabre, 1994). Cf. deuxième partie, chapitre 1, point B-II-2.

mentor et apprend par imitation : il imite ses comportements, attitudes, mimiques, etc. Durant cette phase, il est possible d'observer une « *fusion initiale avec le mentor* » (R. Houde, 1996, p. 128). Le protégé cherche son approbation et sa sécurité dépend de leur relation réciproque. Il se trouve donc vulnérable car son bien-être dépend du jugement favorable du mentor. Néanmoins, l'investissement affectif diffère selon les protagonistes et même si l'investissement est réciproque, l'intensité varie. Puis, lors du déroulement de la relation, le protégé découvre ses compétences, acquiert un sentiment de sécurité et de l'autonomie. Le mentor ressent fréquemment un sentiment d'utilité à la réalisation de soi d'autrui. De manière concomitante, le protégé éprouve une certaine désillusion à l'égard de son mentor et développe un regard critique. La relation évolue en brisant la fusion initiale, et en devenant plus égalitaire. Enfin, la relation s'achève lorsque la mission est plus ou moins accomplie, c'est-à-dire que les objectifs de chacun sont atteints avec une plus ou moins grande satisfaction. Lors du dénouement, un processus de séparation s'institue sur la base de deux dimensions : l'une psychologique, l'autre organisationnelle (prévue par l'organisation, telle que la fin d'une formation, d'un stage, etc.). Il est à noter que ces deux dimensions ne coïncident pas nécessairement. Ce processus de séparation implique une perte et requiert de faire le deuil, sans nécessairement vivre une expérience pénible mais plutôt une libération. Rappelons qu'Aline a évoqué cette période de deuil lors de la phase exploratoire et a effectué un travail de mise à distance à cet égard.

Pour conclure, que nous apportent ces conceptions sur le tutorat et le mentorat en termes d'accompagnement en formation ?

Il importe d'offrir une aide pour des personnes qui émettent un besoin et des difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, un tutorat mis en œuvre par des aînés peut s'avérer bénéfique, à condition de « laisser la main » à l'apprenant. Il s'agit d'apprendre à apprendre et/ou comprendre, sans pour autant fournir un modèle à imiter. En outre, il peut être pertinent d'accompagner des (futurs) professionnels à se socialiser dans un milieu sans toutefois chercher à répondre de lui. Néanmoins, la relation de protection peut entraver le développement et l'autonomisation d'une personne dans son milieu et ne correspond pas à une forme d'accompagnement pertinente à la construction d'une posture professionnelle.

### III - Du coaching au parrainage : vers la réussite et l'insertion en entreprise

Nous avons choisi de nous attarder quelque peu sur cette forme d'accompagnement « en vogue », particulièrement pour les cadres en entreprise. Nos propos s'appuieront sur les approches de M. Brasseur<sup>20</sup> (2009) et de M. Paul (2004).

Il s'inspire d'une symbolique sportive qui positionne le « coaché » comme un champion préparant une compétition ou un match. C'est lui qui détient les clefs de la réussite et non le coach qui soutient son action.

Au préalable, nous nous référerons à la Société Française de Coaching (constituée en 1996) qui définit cette pratique comme « *l'accompagnement d'une personne ou d'équipes pour le développement de leurs potentiels et de leurs savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels.* » Dans cette acception, nous percevons deux dimensions, à savoir, le développement personnel de l'individu et une recherche d'amélioration de la performance professionnelle. Il s'agit de viser « le meilleur » pour soi et l'activité professionnelle, c'est-à-dire d'optimiser les atouts humains et professionnels. Nous retrouvons les exigences de la société qui ne demande plus aux salariés d'atteindre les objectifs mais de les dépasser. Selon M. Brasseur (2009, p. 10), le coaching est « *une forme spécifique de relation d'aide triangulaire entre un sujet (le coaché), son environnement et un tiers (le coach)* ». Le coaching est « professionnel<sup>21</sup> » par l'origine professionnelle de la prescription<sup>22</sup>. Souvent, le recours à cette pratique s'explique par la diminution des liens sociaux, la sur-responsabilisation des salariés dans l'entreprise, une perte de sens ou une injonction de réussite.<sup>23</sup>

La notion de manager-coach est apparue dans la littérature de gestion. Elle émane d'un modèle managérial dans lequel il s'agit de proposer un soutien individualisé pour chaque salarié, et ce, pour lui permettre d'atteindre ses objectifs en utilisant pleinement ses ressources. Par conséquent, le coaching associé au management définit une pratique qui vise à entraîner les équipes vers le succès, avec une attention portée au développement personnel de chacun C'est « *une forme de leadership humaniste* » (M. Brasseur, 2009, p. 16). Nous nous trouvons bien dans une forme d'accompagnement qui vise à la performance et l'efficacité,

---

<sup>20</sup> M. Brasseur est agrégée en sciences de gestion, coach professionnel et professeur à l'université Paris-Descartes.

<sup>21</sup> Le coaching professionnel peut se définir « *comme un coaching initié par une prescription et/ou une demande professionnelle et mené par des professionnels du coaching* » (M. Brasseur, 2009, p. 13).

<sup>22</sup> A l'heure actuelle, nous observons la pratique du coaching dans des domaines diversifiés tels que la santé, l'esthétique, l'entreprise, etc.

<sup>23</sup> Nous retrouvons le contexte des mutations sociétales. Cf. deuxième partie, chapitre 1.

plutôt dans la tendance de l'accompagnement-visée<sup>24</sup> telle que J.-P. Boutinet, (2007, p. 29) l'expose : il s'agit de faire réussir la personne.

Antérieurement, nous avons vu que le mentor favorisait la transmission d'un savoir-faire, d'un savoir-être et une insertion dans les réseaux. Par conséquent, la posture du mentor se différencie de celle du coach dans la mesure où elle consiste à se positionner en expert du métier, c'est-à-dire à instaurer une relation de type supérieur/subordonné (nous avons vu que l'accompagné était nommé « protégé »). À l'inverse, le coaching n'implique pas que le coach maîtrise les activités du coaché<sup>25</sup>. Cependant, dans les deux pratiques, à savoir coaching et mentoring, l'intervention de l'accompagnateur vise à améliorer une performance, par l'exercice d'une influence sur autrui.

Enfin, lorsqu'un apprenant valide sa formation et souhaite entrer dans le marché du travail (ce qui représente la situation des ingénieurs), le parrainage peut s'avérer être une forme d'accompagnement pertinente. Il consiste à « *accompagner des jeunes dépourvus de réseau personnel de relation avec les milieux professionnels, dans leur recherche d'emploi*<sup>26</sup>. » Selon M. Paul (2004, p. 50), il s'agit d'entreprendre une démarche basée sur la confiance et une reconnaissance mutuelle. L'objectif est d'accompagner un jeune adulte pendant cette période transitoire qui consiste à s'insérer sur le marché du travail. Dans cette perspective, le parrain lui apporte un soutien personnel et professionnel sans pour autant l'assister. Enfin, M. Paul (2004, p. 50) précise qu'il « *implique une conformité à des normes et l'appropriation de comportements adaptés*. ». Nous verrons dans la troisième partie que le parrain interviewé insiste sur le cadre donné au parrainage, notamment en termes de règles à respecter et de comportements à adopter.

Cette pratique correspond de nouveau à une forme d'accompagnement intergénérationnel entre un adulte expérimenté et un jeune adulte en voie d'insertion professionnelle.

En guise de conclusion, que nous apprennent le conseil, le mentorat et le coaching, en termes d'accompagnement en formation ? Nous avons vu que le mentorat et le coaching visent à aider des personnes à atteindre l'excellence. Cependant, le mentor est une référence en matière de connaissance et de sagesse intergénérationnelle tandis que le coach se place davantage en collaborateur, en pair, et cherche à stimuler le changement. Par ailleurs, le

---

<sup>24</sup> J.-P. Boutinet (2007, p. 29) constate que deux tendances principales de l'accompagnement se dégagent, à savoir « *l'accompagnement-visée* » centré sur la performance et « *l'accompagnement maintien* » centré sur la personne.

<sup>25</sup> « *La star du mentoring est le mentor quand celle du coaching est le coaché.* » (M. Brasseur, 2009, p. 19)

<sup>26</sup> Selon la circulaire DPM-DIIJ-DIV-DE-DAS n°689 du 8 novembre 1996 relative au parrainage des jeunes.

coaching et le conseil opèrent un déplacement de l'objet vers le sujet. Néanmoins, dans la pratique individualisée du coaching, il s'agit de résoudre un problème précis et de produire des résultats, par la modification du comportement du coaché. À cet égard, nous partageons le point de vue de M. Paul (2004, p. 25) qui écrit : « *Le coaching se différencie de la formation non seulement parce qu'il ne transmet aucun contenu et favorise davantage les prises de conscience que l'acquisition de savoirs, mais surtout parce qu'il fait d'emblée l'hypothèse que la personne dispose des connaissances et des compétences nécessaires à la résolution du problème* ».

Or, même si nous sommes convaincue du potentiel de chacun, nos observations et les propos de certains interviewés nous font penser que dans certaines situations, une personne ne dispose pas des connaissances ou compétences nécessaires pour comprendre et résoudre un problème. En outre, nous ne concevons pas l'accompagnement comme étant uniquement orienté vers un problème à résoudre. Certaines situations sont par exemple propices au partage ou à la construction d'un questionnement afin d'en approfondir la compréhension.

Nous ne retenons ni le coaching ni le mentorat comme pratiques d'accompagnement pertinentes à la formation, contrairement au conseil et au tutorat qui constituent parfois des réponses adaptées à la situation des apprenants. Pour conclure, quelle que soit la forme d'accompagnement, nous retenons que les attitudes de congruence, de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique représentent un socle en formation d'adultes.

### **C - UNE PLURALITÉ DE POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT EN TENSION DANS UNE INSTITUTION**

Dans notre recherche, nous nous situons dans une épistémologie systémique, dans laquelle l'homme est interdépendant de son environnement. Nous cherchons à comprendre ce qui se joue dans l'espace entre le méso environnement (le niveau organisationnel) et le micro environnement (le niveau des acteurs), ces deux niveaux étant eux-mêmes en interrelation avec le macro environnement (le niveau des projets politiques).

À cet égard, nous nous inspirons de la question de J.-Y. Robin (2007, p. 252) : « *qu'est-ce qu'agir dans un dispositif d'accompagnement ?* » Il s'agit pour nous de faire dialoguer la dimension institutionnelle et la dimension relationnelle, et plus précisément la notion de « fonction accompagnement » et la notion de « posture ».

## **I - La dimension institutionnelle de l'accompagnement**

Dans cette dimension, nous souhaitons aborder la « fonction accompagnement » qui s'exerce dans un cadre institutionnel, en ce qui nous concerne, dans un cadre de formation. Mais qu'entendons-nous par cadre ? Fidèle à notre conception systémique de l'accompagnement, nous déclinons le cadre par trois niveaux qu'il s'agit d'appréhender dans leur contexte :

- Le niveau des acteurs (ou micro environnement) :  
Il décrit la façon dont les relations interpersonnelles s'organisent et se structurent dans les situations singulières d'accompagnement.
- Le niveau de l'organisation (ou méso environnement) :  
Il permet d'appréhender la notion de dispositif d'accompagnement dans le cadre d'une formation, dans lequel les acteurs en conçoivent l'organisation.
- Le niveau de l'institution (ou macro environnement) :  
Il concerne la dimension sociopolitique. Il permet d'observer la traduction des projets institutionnels en lien avec les enjeux politiques et sociaux de la formation. Quelles valeurs sont véhiculées dans les intentions socio politiques ? Comment les répercute-t-on sur les deux autres niveaux ?

Dans notre recherche, nous avons évoqué les évolutions sociétales qui amènent aujourd'hui un recours quasi-systématique à la pratique d'accompagnement. Notre intention est maintenant d'étudier plus finement les interactions entre le niveau de l'organisation dans lequel s'inscrit « la fonction accompagnement » et celui des acteurs dans lequel se développe « *une posture d'accompagnant* » (M. Beauvais, 2009).

### **1. La fonction accompagnement dans une dimension institutionnelle et organisationnelle**

Tout d'abord, à partir des écrits de P. Bernoux (2009) et de M. Paul (2007), nous prenons le temps de baliser la notion de fonction pour ensuite la décliner en termes d'accompagnement. Selon P. Bernoux (2009, p. 188), une fonction correspond aux « *tâches que l'organisation attribue formellement à un individu ou à un groupe, y compris celle de commander* ». Cette définition est quelque peu réductrice au regard de la fonction accompagnement qui ne peut se décliner uniquement en tâches prescrites par une organisation. En revanche, M. Paul (2007, p. 266) écrit qu'une fonction est toujours « donnée » et « *correspond à un mandat, à une mission institutionnellement définie* ». Cela fournit un cadre qui permet de réguler l'action entreprise. Une fonction déclinée en missions institutionnelles peut fournir une trame, un support pour la mise en œuvre d'actions. Néanmoins, cela demeure un cadre souple et ouvert



et non pas une liste de tâches prévisibles à accomplir. Nous n'envisageons pas cette conception de la fonction en termes d'accompagnement, qui se rapproche du modèle tayloriste des années 1920.<sup>27</sup>

En revanche, nous constatons qu'actuellement, l'environnement organisationnel incite à la conception « d'ingénierie de l'accompagnement ». Il s'agit de créer des dispositifs (le terme « dispositif » est fréquemment utilisé dans les institutions) afin de baliser un parcours conçu et construit pour une population précise. Il est à noter que le terme d'ingénierie est issu des sciences de l'ingénieur ; il désigne l'ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle. L'ingénierie englobe donc un ensemble d'étapes qui tendent à rationaliser un processus. Nous ne pensons pas qu'il soit envisageable de rationaliser un processus d'accompagnement centré sur une personne qui construit son parcours de vie et/ou de formation au gré des opportunités et des événements, prévisible ou imprévisibles. Néanmoins, il est judicieux de poser des balises qui aident les personnes à se saisir du dispositif d'accompagnement conçu pour elles, par des personnes mandatées par l'institution.

## **2. Une construction collective de règles du jeu**

Dans les institutions, on crée actuellement « *une fonction d'accompagnateur* » (M. Beauvais, 2009, p. 232) qui soit différente de la fonction d'enseignant, de formateur, de tuteur, de conseiller, etc. Cela signifie, par exemple, que le formateur quitte ses missions pour en rejoindre d'autres qui relèvent davantage de l'accompagnement. Or, selon J. Clénet (2003, p. 9), « *la fonction accompagnement, pas plus qu'une autre, ne se décrète. Elle est à inventer et à construire en partenariat avec des acteurs associés à un projet de formation [...] en cohésion avec ce projet de formation* ». Mais que sont ces autres missions ?

Bien qu'investi par une personne, l'accompagnement se réalise toujours dans un cadre institutionnel et, en ce qui nous concerne, dans une institution de formation<sup>28</sup>. Dans cette perspective, l'institution construit un cadre qui fixe des règles du jeu et offre ainsi des repères aux accompagnés et aux accompagnateurs. Nous pouvons alors nous interroger sur les auteurs de cette construction. Qui sont-ils ? Les directeurs ? Les enseignants, formateurs, tuteurs ?

---

<sup>27</sup> Ce modèle repose sur une division du travail afin d'augmenter la productivité lors de la seconde révolution industrielle. Il est fondé par F. W. Taylor qui revoit les principes d'organisation des ateliers. Il nous semble irréaliste de découper l'accompagnement en tâches puisqu'il s'agit d'une relation à mettre en place auprès d'une personne dans le cadre d'un dispositif.

<sup>28</sup> Nous étayons nos propos à partir des écrits de G. Le Bouëdec (2001, 2007). Selon l'auteur, « *l'institution donne l'autorité pour accompagner, en même temps qu'elle fixe le cadre, les références et les médiations* » (2001, p. 159).

Les accompagnés ? Nous verrons dans la troisième partie que, selon les contextes, les auteurs sont issus de ces trois types de population et collaborent à ce sujet.

Par ailleurs, les règles établies découlent des valeurs véhiculées par l'institution et les finalités qu'elle poursuit (G. Le Bouédec, 2007, p. 179). Il peut être intéressant d'observer comment ces valeurs et finalités se conçoivent et se vivent quotidiennement par les acteurs, du côté des accompagnés et accompagnateurs. Ceci fera d'ailleurs l'objet de l'approche empirique de la recherche.

Enfin, en nous référant à la conception d'A. Lhotellier (2001), nous estimons qu'inscrire l'accompagnement dans une dimension institutionnelle est un gage de protection contre des dérives éventuelles, à savoir, l'absence de réflexion épistémologique, l'approximation méthodologique, les jeux de pouvoir, la fragilisation du partenariat.

### **3. Les missions**

Si nous considérons la fonction accompagnement comme la (les) mission(s) confiées par une institution de formation, nous constatons que l'accompagnement se décline en différents termes, à savoir, la guidance, la direction, le suivi, le conseil et dans une dimension collective, l'animation. Dans certains projets de formation, ces missions sont repérables sous les expressions « direction de mémoire », « suivi de stage », « animation de projet », etc. Nous avons d'ailleurs recueilli ces propos au cours de nos investigations sur les terrains.

L'institution offre donc ces « services » aux apprenants en complémentarité avec les fonctions de formation et/ou d'enseignement. Il ne s'agit donc pas d'agir sur les contenus à enseigner ou les apprentissages professionnels à développer, mais plutôt de formaliser des balises qui jalonnent le parcours du professionnel ou futur professionnel. Ces balises ou fonctions sont interactives et facilitent l'appropriation par la personne qui se forme, d'un parcours conçu pour elle en extériorité. Il ne s'agit pas nécessairement d'un « passage obligé » par tous ces points de repère mais ceux-ci constituent « un service offert » en termes d'accompagnement. À titre d'exemple, dans le cadre d'une formation en alternance, nous relevons quelques fonctions proposées par J. Clénet (2003, p. 9), comme l'accueil et l'orientation, l'aide à l'entrée dans le monde professionnel, la mise en place du projet professionnel, l'aide à l'écriture du mémoire professionnel, etc.

Dans la fonction accompagnement, l'accompagnateur remplit la (les) mission(s) confiée(s) par l'institution en s'investissant personnellement. Il adopte une ou des posture(s) selon la

situation. Il s'agit maintenant de saisir les liens entre la fonction accompagnement et les postures de l'accompagnateur.

## **II - Des postures d'accompagnateur et une posture « accompagnante »**

Nous savons que la posture témoigne du positionnement singulier d'une personne<sup>29</sup>, ici d'un accompagnateur. En abordant la notion de posture, nous nous situons donc au niveau des acteurs, c'est-à-dire de la relation qui s'instaure entre les personnes lors de situations singulières. La posture introduit une dynamique liée au caractère aléatoire des situations, contrairement à la fonction pour laquelle la notion de dispositif amène une sorte de stabilité. Après avoir posé quelques repères sur la fonction accompagnement, nous cherchons à baliser la notion de posture, et ce, afin de comprendre comment les accompagnateurs et les accompagnés évoluent entre ces deux dimensions dans un contexte de formation. Dans cette perspective, nous nous référerons principalement aux travaux de M. Beauvais (2009)<sup>30</sup> et G. Le Bouëdec (2007).

Dans un premier temps, nous étudierons différentes postures éducatives pour ensuite mettre en exergue des notions fondamentales, telles que la sollicitude, la confiance et la présence.

### **1. Des postures éducatives**

Il se trouve une différence et une complémentarité entre la fonction d'accompagnateur (prescrite par l'institution) et la ou les postures possibles (adoptées et investies par la personne qui accompagne). Selon M. Beauvais (2009, p. 232), l'accompagnateur, dans sa fonction accompagnement, peut adopter plusieurs postures, « *celle du guide, du tuteur, du conseil, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger, mais aussi celle particulière de l'accompagnant* ».

G. Le Bouëdec (2007, p. 173) identifie l'accompagnement à une posture professionnelle spécifique et la replace dans « *la constellation des autres postures éducatives* ». Il décrit la posture d'autorité, la posture contractuelle, la posture d'animation et enfin la posture d'accompagnement. Ce que l'on nomme « accompagnement » relève fréquemment des trois premières postures. Nous allons nous arrêter quelque peu sur chacune d'entre elles afin d'en comprendre leurs significations.

---

<sup>29</sup> Cf. première partie, au chapitre premier, point C-II-3

<sup>30</sup> Nous reprenons à notre compte l'expression de « *posture « accompagnante »* » énoncée par M. Beauvais (2009, p. 231).

### **1.1. La posture d'autorité**

En nous référant aux écrits de G. Le Bouëdec (2007, p. 173), la posture d'autorité signifie que l'accompagnateur se situe « *au-dessus de* » la personne. Les actions qui en témoignent sont reliées au statut de la personne, dans notre recherche, du formateur, de l'enseignant, du directeur, du tuteur, etc. et sont prescrites par l'institution dès le recrutement. Ce peut être le fait de dispenser un enseignement, évaluer une production écrite ou orale, guider dans l'écriture d'un mémoire, etc. Cette posture relève davantage de la direction. Ceci fait écho au registre « conduire<sup>31</sup> » (M. Paul, 2004, p. 69) qui est associé aux actions de gouverner, commander, et notamment instruire, enseigner, éduquer, former et initier. À l'extrême, des dérives peuvent survenir, telles que la démagogie, le paternalisme, l'autoritarisme ou au contraire l'indifférence et le laisser-faire (G. Le Bouëdec, 2007, p. 174). Ces comportements traduisent l'intention de faire « pour l'Autre » ou au contraire de « le laisser tomber ». Ainsi, « *l'autorité est une posture difficile à occuper de manière équilibrée* » (G. Le Bouëdec, 2007, p. 174). Afin d'éviter ces dérives, il convient de s'interroger sur ses finalités, son projet d'accompagnateur et ses principes éthiques.

### **1.2. La posture contractuelle**

Nous prenons cette posture particulièrement en compte car elle correspond au « suivi » d'une personne en formation, c'est-à-dire que l'on se situe « *derrière* » elle (selon la métaphore spatiale employée par G. Le Bouëdec (2007, p. 175). Ce terme est très usité dans les projets de formation et se décline dans les expressions telles que « suivi pédagogique », « suivi de mémoire », « suivi de stage », etc. Si nous reprenons la posture d'autorité, le cadre de fonctionnement n'est pas négociable. En revanche, dans la posture contractuelle, certaines modalités peuvent être contractualisées et négociées car on prend en compte la responsabilité des protagonistes. Par exemple, dans le cas d'un stage, le maître de stage confie une mission au stagiaire parce qu'il en a l'autorité. Il peut ensuite laisser le stagiaire négocier certaines modalités, comme la constitution d'un groupe de travail, la fréquence des réunions, la manière de formaliser les bilans d'étape, etc.

La principale conséquence qui peut survenir est la méfiance : établir un contrat s'avère nécessaire quand « *la parole donnée ne suffit pas à rassurer, c'est-à-dire quand plane la crainte de la tromperie [...]* » (G. Le Bouëdec, 2007, p. 175-176). Force est de constater qu'actuellement, nous sommes entrés dans une judiciarisation des rapports humains et que pour se protéger, les personnes recourent de plus en plus à des contrats. Le domaine de la

---

<sup>31</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 2, point A-I.

formation n'échappe pas à cette tendance et nous observons par exemple, que de nombreux instituts de formation créent des « dossiers de suivi » dans lesquels les formateurs relatent des synthèses d'entretien, des propositions d'amélioration pour l'étudiant, etc. et ce afin de « tracer » le parcours de ce dernier. Ceci est d'ailleurs renforcé par les démarches qualité qui incitent à produire « des preuves » des objectifs négociés avec l'étudiant, des moyens proposés par le formateur ou le tuteur et des résultats obtenus. Dans cette situation, nous il peut être intéressant de s'interroger sur les limites et les effets contre-productifs de cette contractualisation. Quelle est la pertinence de cette « visibilité » ou recherche de « transparence » au regard de la complexité et du caractère aléatoire de la progression personnelle et de l'accompagnement ?

### **1.3. La posture d'animation**

Lors de notre recherche empirique, nous avons rencontré des enseignants qui lorsqu'ils animent un travail de groupe, se qualifient de « *facilitateurs* ». La description de leur action illustre cette posture d'animation au service des étudiants. Ils se situent « *au milieu* » du groupe et se mettent « *au service de la production, sans pourtant y participer directement* » (G. Le Bouëdec, 2007, p. 176). Dans cette perspective, et toujours selon l'auteur, l'animateur remplit deux fonctions qui sont d'une part, l'organisation du groupe et d'autre part, la régulation de la dynamique psychoaffective qui se traduit par des conflits, une passivité, etc.

Néanmoins, à l'instar des deux précédentes, cette posture peut donner lieu à une dérive qui est la manipulation : l'animateur utilise le groupe afin d'atteindre ses propres objectifs et servir ses intérêts. Dans ce cas, il ne joue plus le rôle d'un « *facilitateur* ».

### **1.4. La posture d'accompagnement**

Dans une posture d'accompagnement, il s'agit de se placer « *aux côtés* » d'une personne qui vit des situations fortes de décisions à prendre, par exemple dans le cadre de notre recherche, une orientation professionnelle, un changement de métier ou le choix d'un emploi. Elle se repère par la mise en œuvre de trois actions génériques, à savoir, « *accueillir et écouter, aider à discerner, cheminer aux côtés de* ». (G. Le Bouëdec, 2007, p. 177). En adoptant cette posture, il ne s'agit pas de prétendre accompagner une personne à atteindre un objectif mais d'être présent dans des situations de choix existentiels. Par ailleurs, cheminer aux côtés de quelqu'un implique « *un engagement vis-à-vis de lui et la conviction qu'on n'a pas déjà fait soi-même le chemin, sinon on est dans l'expertise, laquelle est une figure d'autorité* » (G. Le Bouëdec, 2007, p. 178).

Effectivement, la posture d'accompagnement requiert un engagement personnel et professionnel de l'accompagnateur, en termes de prise de décision et de responsabilité. Néanmoins, nous ne partageons pas totalement la conception de G. Le Bouëdec (2007, p. 177) pour lequel il s'agit (la posture d'accompagnement) « *d'une posture personnelle et non fonctionnelle* ». L'engagement personnel s'effectue dans le cadre d'une fonction et donc d'une institution. Par conséquent, la posture d'accompagnement professionnel diffère de celle que l'on pourrait observer dans l'entourage familial ou amical, notamment par la distance entre les personnes.

Par ailleurs, les propos de l'auteur attirent notre attention sur le fait que dans certaines formations professionnelles dans lesquelles les formateurs sont issus du milieu, il est tentant de dire « *qu'on sait* » parce qu'on est « *passé par là* ». Nous ne nions pas que les savoirs et l'expérience de l'accompagnateur fondent sa légitimité, mais l'évocation du vécu de l'accompagnateur le positionne dans une posture d'autorité, de direction, et non d'accompagnement. Comment la personne trouverait-elle un sens à ses décisions en écoutant le chemin d'un autre ? Comment le futur professionnel construirait-il son projet professionnel en entendant le vécu du formateur ou de l'enseignant ?

Enfin, les dérives possibles inhérentes à la posture d'accompagnement sont le mensonge, avec un non respect de l'altérité de l'Autre, et une forme de fusion, à la recherche de bénéfices secondaires (G. Le Bouëdec, 2007, p. 178). Par conséquent, il peut être prudent d'exercer cette posture en étant soi-même accompagné ou en questionnant sa pratique avec d'autres.

## **2. De l'indifférence à la sollicitude et la confiance**

Accueillir et écouter témoignent du souci de l'Autre, ce que nous appelons « sollicitude ». C'est se préoccuper de l'Autre, c'est-à-dire que ce dernier « occupe » l'esprit de l'accompagnateur. En effet, si accompagner, c'est cheminer « aux côtés » de l'Autre, c'est dire que l'accompagnateur n'a pas lui-même réalisé le chemin et qu'il l'effectue dans une même temporalité. Il ne peut pas présager de l'issue, ni en termes de « résultat », ni en termes d'échéance. Il chemine... Néanmoins, il témoigne d'une attention à celui qu'il accompagne et se soucie de lui. La démarche mise en œuvre repose sur « *le mode de la sollicitude* » (M. Paul, 2004, p. 67). L'auteur évoque les notions d'intérêt, de bienveillance et d'altruisme qui s'opposent à l'indifférence, terme qui peut paraître extrême en formation d'adultes. Pour autant, si nous considérons uniquement la dimension institutionnelle de l'accompagnement et l'application d'un dispositif conçu en extériorité, une indifférence peut-être perçue par les personnes, dans le sens où les accompagnateurs ne prennent pas en compte leur singularité.

Par ailleurs, nous avons évoqué « la méfiance » comme dérive possible de la posture contractuelle. Or, la posture d'accompagnement repose sur la confiance. Si nous nous inspirons de l'expression « *considération positive inconditionnelle* » formulée par C. R. Rogers (1968, p. 204), nous énonçons « la confiance inconditionnelle » comme attitude nécessaire à une posture d'accompagnement. Il s'agit pour nous de ne pas douter de l'Autre en cherchant à vérifier ou contrôler s'il dit vrai ou faux.

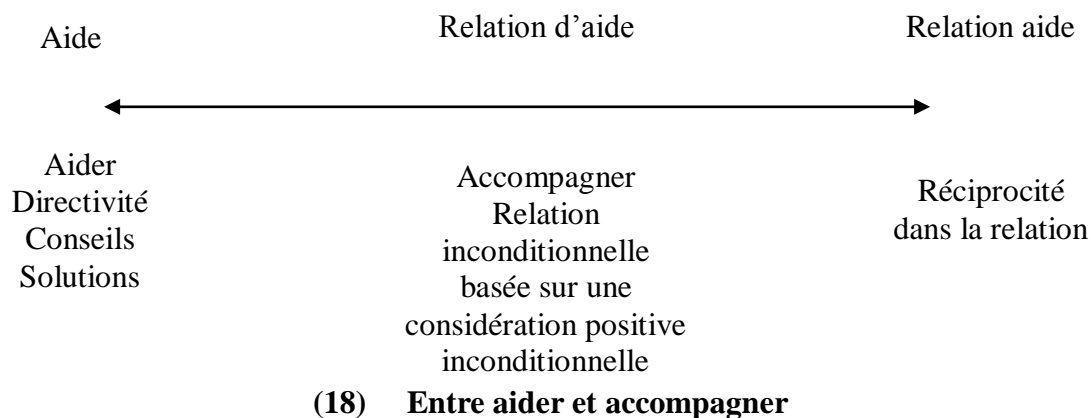
L'approche clinique de l'accompagnement nous fait comprendre que le recours à un accompagnateur traduit bien souvent une souffrance. En ce qui concerne le domaine de la formation d'adultes, cette souffrance est souvent liée à une vulnérabilité et une incertitude dans les choix à effectuer en termes d'orientation, de construction d'un projet professionnel, de recherche d'emploi, etc. Selon M. Bourassa, M. Cifali et M. Théberge (2010, p. 180), « *dans l'émergence de la souffrance, le clinicien donne appui aux remises en question et engage sa confiance afin que les délimitations du cadre institutionnel ne fassent pas entrave aux possibilités d'exister.* » Cette citation met en exergue l'engagement de l'accompagnateur dans la confiance qu'il offre à l'accompagné. C'est un moyen de respecter le cadre institutionnel et la personne qui livre ses difficultés. En outre, M. Bourassa, M. Cifali et M. Théberge (2010, p. 180) précisent que la confiance « *n'est pas confiance en soi du clinicien, mais confiance en l'autre et surtout confiance dans la situation et son évolution* ».

Nous nous retrouvons dans ces propos car nous pensons que le regard positif que nous posons sur l'autre et les possibilités d'évolution de la situation, est essentiel pour accompagner. Il ne s'agit pas d'une crédulité (au sens péjoratif du terme) mais d'une conviction que les propos et les intentions de la personne (conscientes et inconscientes) ont un sens pour elle et que celle-ci chemine à son rythme selon son histoire et son projet de vie. La rencontre ainsi instaurée met en présence un engagement mutuel : « *Elle est ouverture de soi dans un face-à-face avec l'autre [...]* » (M. Bourassa, M. Cifali et M. Théberge, 2010, p. 180).

Dans cette rencontre, le dialogue mis en place entre l'accompagné et l'accompagnateur a pour but de créer « *une relation d'être, où chacun peut -et doit- être ce qu'il est* » (M. Roberge, 2002, p. 104). Cette « *relation d'être* » est « *une relation qui aide* », selon cet auteur. M. Roberge s'inspire des travaux de J. Limoges (2001) dont un point est intéressant à reprendre afin de différencier l'aide de l'accompagnement. En effet, J. Limoges (2001, p. 174) propose « *un continuum fructueux* » entre aider et accompagner, qui correspond « *à des dosages spécifiques de savoir, de savoir-faire et de savoir-être ainsi qu'à des objectifs précis* ». Au pôle « aider », l'auteur associe la directivité, les conseils et la proposition de

solutions qui font que la relation entre l'aidé et l'aidant (l'expert) est essentiellement verticale. Cette relation fait écho à la posture d'autorité décrite précédemment. Plus on se rapproche du centre, plus on tend à instaurer une la relation d'aide Et c'est bien grâce au développement d'une « *relation inconditionnelle* » (J. Limoges, 2001, p. 174) que l'aide se met en place. Selon l'auteur, « *on parlera plus d'intentionnalité que de directivité, de tenir conseil plutôt que de donner des conseils [...]* » (Ibid., p. 174). Enfin, et c'est ce point qui retient notre attention, plus on s'approche du pôle accompagner, plus on constate que c'est la relation qui aide, du fait des personnes en présence. J. Limoges (2001, p. 174) précise que « *cette relation se veut la plus horizontale possible* ».

Nous partageons la conception de J. Limoges qui nuance l'aide apportée dans l'accompagnement et introduit la notion de réciprocité dans la relation (Cf. figure 18). Nous différencions ainsi la relation qui aide de la relation d'aide utilisée principalement dans un cadre thérapeutique, si l'on prend la référence de C. R. Rogers (1968). Dans l'accompagnement en formation, le cheminement se réalise « côte à côte » sans objectif préalablement défini ; l'accompagnant et l'accompagné s'enrichissent mutuellement de la relation.



### 3. La présence : un « *essentiel relationnel* »

Nous avons vu que la sollicitude implique le souci de l'Autre et que ce dernier occupe l'esprit de l'accompagnateur. Dès lors, dans une posture d'accompagnement, se soucier d'autrui repose sur une présence. C'est « un essentiel » dans « *la relation aide* ». Néanmoins, être présent ne signifie pas s'imposer en se substituant à l'autre. Il s'agit de lui laisser la place sans



être, toutefois, uniquement dans la non-directivité et la neutralité et par conséquent, de s'interroger à tout instant sur la qualité de sa présence<sup>32</sup>.

Afin d'approfondir cette idée, nous développons notre réflexion en nous référant aux écrits de M. Roberge<sup>33</sup> (2002) et A. Lhotellier (2001).

Dans l'approche empirique, de futurs cadres ont évoqué la présence en ces termes. Toutefois, nous souhaitons apporter quelques précisions. La possibilité d'offrir une présence à l'autre repose sur une posture personnelle mais également sur le cadre institutionnel. En effet, cela signifie que les règles de fonctionnement institutionnelles autorisent, voire incitent à offrir cette présence aux personnes en demande d'accompagnement.

Selon nos terrains de recherche, nous avons pu constater que ces règles sont implicites ou explicites. Dans le deuxième cas, elles peuvent figurer sous forme de valeurs dans le projet de formation. Les interviewés ont traduit cette idée par les termes de « *disponibilité* », « *présence si besoin* », etc. À l'heure où la logique financière prime, la présence représente un engagement personnel de l'accompagnateur et un engagement de l'institution, dans le sens où des plages horaires sont formalisées dans l'emploi du temps afin de répondre aux besoins et attentes des personnes, dans une dimension collective et/ou individuelle.

Dans un cadre institutionnel favorable à la présence, la « bonne volonté » de l'accompagnateur ne suffit pas puisqu'il convient de « *se rendre présent à soi dans l'instant* » (A. Lhotellier, 2001, p. 122). Dans cette perspective, l'accompagnateur doit parfois s'efforcer de « *sortir des sentiers battus* » et de progresser vers un chemin inconnu afin de comprendre la situation complexe de la personne. Dans l'accompagnement, il est parfois souhaitable de « *se perdre momentanément* » afin d'éviter les réactions immédiates qui se révéleraient ensuite inappropriées pour l'apprenant. Cela n'est pas pour nous synonyme d'errance car la finalité est de cheminer « *aux côtés* » de la personne en étant présent « *dans l'instant* ».

Néanmoins, la présence introduit une interrogation à propos de la distance à observer dans la relation à l'autre. Selon A. Lhotellier (2001, p. 123), « *la présence refuse à la fois le vertige de la distance et l'engluement de la fusion* ». Il convient de trouver « *la juste distance* » telle

---

<sup>32</sup> « *Parfois, bien au-delà de toute intervention, ce qui importe le plus, c'est la « simple » présence, le seul fait d'être là, avec l'autre, sans réponse, sans solution d'expert, mais en continuant à être là, pour permettre à l'autre de se retrouver, se rencontrer, et bien souvent de nouveau croire en lui* » (M. Roberge, 2002, p. 106).

<sup>33</sup> Nous reprenons à notre compte l'expression « *essentiel relationnel* » énoncée par M. Roberge (2002, p. 106) qui traduit notre conception de la présence dans l'accompagnement.

que nous l'avons évoquée dans l'introduction de notre thèse. Nous poursuivons notre réflexion et complexifions notre idée en considérant la distance vécue, la mise à distance et le respect de la distance conférée par les statuts de chacun.

La distance vécue, c'est « *l'impression que donne la personne d'être proche ou lointaine* » (Ibid., p. 123). Elle représente la façon dont les personnes en présence se situent psychiquement l'une par rapport à l'autre, compte tenu des normes sociales. Se sentent-elles en confiance ? Comment vivent-elles la disparité des statuts hiérarchiques ? L'une impressionne-t-elle l'autre ?

La mise à distance peut être organisée (A. Lhotellier, 2001, p. 123) par le fait de se rencontrer dans un lieu professionnel (où les personnes sont par exemple installées de part et d'autre d'un bureau), ou de porter un « costume ». En effet, si par exemple une personne porte une blouse blanche ou un uniforme dans un lieu qui ne le nécessite pas, ce peut être un moyen de marquer une distance statutaire. Cela peut également représenter une manière d'objectiver une prise de distance et d'accentuer explicitement ou implicitement un modèle hiérarchique.

Enfin, la mise à distance peut s'organiser par la planification de rendez-vous espacés, parfois même, reportés. Cette manière d'agir peut causer une déception, voire un désarroi chez une personne qui souhaite une entrevue, ou au contraire, engendrer une réflexion personnelle qui permette à la personne de cheminer par elle-même. Cette « période creuse » créée par la mise à distance peut donc s'avérer fructueuse, particulièrement si la personne « remet sa discussion en jeu » lors de la rencontre.

À l'inverse, une proximité trop importante peut nuire à la qualité de la relation et dès lors, gêner ou déranger l'une ou l'autre des personnes en présence. Du côté de l'accompagnateur, il convient de doser les informations à connaître afin de comprendre la situation de la personne sans l'inciter à dévoiler ce qu'elle ne souhaite pas. Nous approfondirons davantage ce point dans le chapitre qui suit, en envisageant les principes éthiques de l'accompagnement. Nous partageons le point de vue d'A. Lhotellier (2001, p. 123) qui écrit : « *Il faut approximer la distance, ce qui n'est pas ignorer la proximité inquiétante, insolite, incompréhensible de l'autre* ». La proximité non souhaitée par l'une ou l'autre des personnes peut affecter la qualité de la relation et entraver le dialogue.

Enfin, le cadre institutionnel peut fournir des repères afin d'ajuster la distance adaptée aux finalités de la formation et aux personnes. Il offre certains codes et normes qu'il convient de respecter, non pas de manière rigide, mais de manière à ce que les « frontières » instaurées

servent de repères pour s'en écarter et construire une relation sur la base d'une distance « raisonnable » pour l'accompagné et l'accompagnateur.

### **III - Accompagner à la construction d'un projet : une posture ajustée aux personnes**

Si accompagner est « *une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (M. Beauvais, 2001, p. 101), c'est en quelque sorte associer l'accompagnement au projet. Or, il semble paradoxal de relier les deux termes car construire un projet témoigne de l'autonomie d'une personne et de sa prise d'initiative, alors que l'accompagnement évoque une certaine vulnérabilité de cette personne (J.-P. Boutinet, 2007, p. 31). Nous avons vu précédemment combien le contexte sociétal fragilise les individus, et cela peut expliquer la forte propension à l'accompagnement de projet professionnel et/ou personnel. Nous pouvons dire qu'actuellement, projet et accompagnement cohabitent et se croisent, au niveau des acteurs mais également au niveau organisationnel.

Selon M. Beauvais (2009, p. 225), « *en associant l'idée de projet à celle d'accompagnement, on affirme qu'il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet de l'accompagné mais aussi et peut-être surtout [...] de l'accompagnant,* » et nous nous permettons de rajouter « de l'institution ».

#### **1. Le projet d'accompagnement : de l'institution aux acteurs**

Le projet d'accompagnement à un niveau institutionnel offre ce cadre de fonctionnement évoqué précédemment, en inscrivant la fonction accompagnement dans le projet de formation.

À ce niveau, les responsables et professionnels de formation se posent collectivement la question des finalités de la formation, de l'accompagnement et des valeurs, ainsi que leur déclinaison dans des pratiques quotidiennes de formation et d'accompagnement. Pour nous, c'est à ce niveau que les responsables et accompagnateurs débattent et s'approprient collectivement un cadre qui, nous le verrons dans la recherche empirique, leur fournira des repères dans l'accompagnement, notamment l'accompagnement de projet. Plus le cadre construit est souple, plus il favorisera la prise en compte des situations singulières.

Dans une visée collective, les accompagnateurs s'engagent personnellement en exposant et argumentant leurs conceptions de la formation et de l'accompagnement. Ils s'interrogent sur leurs pratiques et ré-interrogent leurs principes. L'élaboration d'un projet d'accompagnement « raisonnable » pour les apprenants repose sur une mise en débat des conceptions individuelles, c'est-à-dire une délibération qui aboutisse à la formalisation de balises et de

repères qui aident les accompagnateurs à agir auprès des personnes. Ainsi, l'écriture très détaillée de modes d'intervention peut être bloquante car elle est décontextualisée.

Pour conclure, nous dirons que quelques « clés fédératrices » fabriquées collectivement par une équipe d'accompagnateurs et ce « *au nom de l'institution* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 17), peuvent constituer un socle qui interagisse avec les prises de décision singulières et en contexte.

## 2. L'accompagnement de projet : quelle(s) posture(s) ?

Lors de nos investigations de terrain, plusieurs interviewés ont évoqué la notion de projet (projet de groupe, projet professionnel, projet d'emploi, projet de formation, etc.) en l'associant à l'accompagnement.

Nous avons vu que l'empathie était une attitude essentielle dans l'accompagnement, et nous pensons que l'accompagnement de projet, et plus particulièrement de projet professionnel requiert cette centration sur la personne. Cela n'est pas toujours aisé parce que l'engagement dans une formation est rarement le fait de la personne seule. Il y a des « *tiers demandeurs, implicites ou non* » (M. Prodhomme, 2002, p. 87). Ce peut être la famille (dans le cas d'un jeune qui cherche sa voie ou d'un adulte dont les conditions de travail créent des difficultés familiales), ou encore un supérieur hiérarchique, un employeur (pour permettre l'évolution de la carrière d'un salarié). Nous rejoignons les propos de M. Prodhomme 2002, p. 87) qui écrit : « *Prendre en compte les tiers absents signifie aussi permettre à l'accompagné de prendre conscience de ces demandes implicites, de la façon dont elles peuvent l'influencer.* » Nous verrons dans le troisième chapitre qu'il s'agit pour la personne de se situer dans son environnement pour y prendre sa place et faire ses choix, c'est-à-dire de s'autonomiser.

Dans cette perspective, quelles postures de l'accompagnateur semblent pertinentes ? Les écrits de J.-P. Boutinet<sup>34</sup> (2005, 2007) nous aident à cheminer. Nous avons retenu deux situations qui caractérisent la place de la personne au regard du projet.

Tout d'abord, nous considérerons le projet *de* la personne. Cette formulation évoque la forme pronominale du projet, c'est-à-dire que pour J.-P. Boutinet (2005, p. 255), projeter, c'est toujours *se* projeter. La personne est l'auteur du projet, elle le construit, le met en œuvre et développe ainsi son autonomie. Néanmoins, nous concevons que le projet *de* la personne

---

<sup>34</sup> On repère cinq postures inhérentes à l'accompagnement de projet, décrites par J.-P. Boutinet (2007, p. 37), qui se traduisent par une formulation spécifique, à savoir, le projet *de* la personne, le projet *avec* la personne, le projet *pour* la personne, le projet *sur* la personne et le projet *contre* la personne.

requiert parfois un soutien face à l'incertitude et la complexité de sa situation ainsi qu'aux fluctuations dans la détermination de la personne à construire son projet. À cet égard, nous pourrions dire que l'accompagnateur « *accompagne* » (dans une posture d'accompagnement) la personne dans l'élaboration de son projet, et cela par l'instauration d'une « *relation aide* ». Il est présent tout en restant en retrait. Parfois, lors de choix stratégiques ou existentiels<sup>35</sup>, il s'agira de « *tenir conseil* » (A. Lhotellier, 2001) pour que la personne délibère et se positionne.

Puis, le projet est parfois conçu *pour* la personne. Force est de constater que dans certaines situations transitionnelles anxiogènes (l'orientation de l'adolescent, la reconversion professionnelle d'un adulte, etc.) la personne peut perdre momentanément ses capacités d'initiative ou de jugement. Par conséquent, l'accompagnateur prend le rôle d'un guide et la précède. À l'extrême, il conçoit le projet *pour* elle. En ce qui concerne notre recherche, il se peut qu'un jeune très indécis sur son orientation s'inscrive dans une formation parce que son entourage a pensé ce projet *pour* lui. Ce cas de figure correspond à la posture d'autorité (G. Le Bouëdec, 2007, p. 173) et par conséquent, à une direction de la personne. Il convient alors de s'interroger sur la visée de cet accompagnement de projet qui devient, selon J.-P. Boutinet (2007, p. 39) un projet d'accompagnement ancré sur les propres desseins de l'accompagnateur.

Enfin, malgré de « bonnes intentions », un accompagnateur prend parfois la place d'un apprenant, particulièrement si celui-ci semble égaré. L'enjeu est de laisser un espace pour que le projet de l'Autre advienne. Dès lors, il s'agit d'intervenir en manifestant sa présence et sa disponibilité avec une certaine distance. Cette capacité à ajuster la distance requiert un travail d'élucidation de l'accompagnateur au regard de son projet d'accompagnement dans une situation singulière et au regard du projet d'accompagnement conçu par l'institution dans le cadre du dispositif de formation.

### **3. Accompagner les projets individuels et collectifs**

Le projet individuel s'inscrit dans une dimension relationnelle et dans une visée autonomisante de la personne. Le projet collectif porte l'enjeu de préserver ou développer du lien social à travers une règle fédérative qui est « *constitutive de la sociabilité du groupe, de son fonctionnement, de l'atteinte de ses objectifs* » (J.-P. Boutinet, 2007, p. 42). Dans cette

---

<sup>35</sup> Nous pensons à un choix d'options ou de spécialisation dans le parcours de formation d'un ingénieur, ou d'un poste de travail pour les cadres de nos terrains de recherche.

perspective, l'accompagnateur et les membres du groupe clarifient le cadre de fonctionnement, c'est-à-dire « les règles du jeu » ; c'est le moment où l'accompagnateur explicite, par exemple, sa posture de retrait dans l'animation d'un projet de groupe.

D'une part, l'accompagnateur joue le rôle d'un « facilitateur » dans la réalisation du projet. Dans cette perspective, il n'apporte pas les méthodes ni les solutions mais veille à l'atteinte des objectifs, au climat du groupe et à l'implication des membres de ce groupe (J.-P. Boutinet, 2007, p. 43). Nous verrons dans la troisième partie que quelques interviewés décrivent ce rôle de facilitateur dans des groupes d'étudiants, dont la mission est de construire un projet pour une entreprise. Dans cette situation, l'accompagnement de projet collectif est un mode d'intervention qui facilite l'apprentissage de la conduite de projet, de la gestion d'un groupe, du positionnement face à un employeur, la régulation des échanges, etc., ce qui correspond pour les cadres à l'apprentissage du management par projet. D'autre part, le professionnel accompagne le groupe à interroger ses pratiques individuelles et collectives, ses modes de fonctionnement, son histoire et son projet<sup>36</sup>.

Pour conclure, dans un contexte d'injonction à la performance, l'accompagnement apparaît comme un nouveau paradigme de l'intervention en formation. Si accompagner signifie adopter une posture de « *second plan* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 24), il convient tout autant de diriger, conseiller, guider, écouter, partager que d'être tout simplement présent.

En effet, l'accompagnement en formation, trait d'union entre l'existence et le cognitif (G. Pineau, 1998, p. 14), est destiné à une personne qui construit son projet de formation enchevêtré à son projet de vie. Ainsi, il se décline en une diversité de pratiques inhérentes aux situations.

Deux d'entre elles vont à l'encontre de notre conception. D'une part, le mentorat, par une relation protectrice, peut entraver l'autonomisation d'une personne dans son milieu. D'autre part, le coaching a pour visée première de résoudre un problème. En revanche, quelle que soit la forme d'accompagnement, les attitudes de congruence, de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique constituent un socle de la relation instaurée avec la personne accompagnée. Il n'en reste pas moins qu'on accompagne « *au nom de l'institution* » (G. Le Bouëdec, 2001).

---

<sup>36</sup> Ce type d'accompagnement correspond à « *un accompagnement réflexif sur les aspects facilitants comme sur les blocages vécus par le groupe, sur la signification à donner aux uns et aux autres à travers une coconstruction de sens* » (J.-P. Boutinet, 2007, p. 43).

L'accompagnement se situe dans un entre-deux, entre une « *fonction d'accompagnateur* » (M. Beauvais, 2009, p. 232), déclinée en missions et inscrite dans un dispositif conçu par l'institution, et des postures qui requièrent un engagement personnel et professionnel des acteurs. La confiance, la sollicitude et la présence représentent trois conditions d'une relation qui aide la personne à cheminer vers son projet professionnel et personnel. Pour autant, le souci de l'Autre et la présence nécessitent de s'interroger sur la distance, une distance qui soit ajustée et « raisonnable » pour les acteurs. En ce sens, le cadre institutionnel offre des balises, *a fortiori* si elles sont discutées, partagées et décidées par un collectif de professionnels. Ce cadre peut fournir des repères éclairants pour l'accompagnateur et l'accompagné, afin que ce dernier puisse se projeter, c'est-à-dire se « prendre en projet » (G. Liiceanu, 1994, p. 10).

Pour conclure, nous pensons que la construction de ces balises s'ancre sur une conception de la personne en formation et des principes éthiques de l'accompagnement. Mais comment faire pour « bien » accompagner une personne à construire sa posture professionnelle ? Au nom de quoi prétendons-nous l'accompagner ? Ce sont ces questions qui retiendront notre attention dans le chapitre suivant.

### **CHAPITRE 3 : VERS UNE QUÊTE DE CONNAISSANCE ET DE COMPRÉHENSION DANS LE SOUCI DE « BIEN » ACCOMPAGNER**

Au cours de ce chapitre, nous tentons de mettre en lumière des principes<sup>1</sup> éthiques qui constituent des balises, c'est-à-dire « des points fixes et dynamiques » dans notre conception de l'accompagnement en formation d'adultes. Nous entendons par là le fait que ces points fixes représentent des repères qui interagissent avec le caractère aléatoire des situations singulières.

En premier lieu, nous projetons d'exposer notre conception de la personne en formation d'adultes, dans une approche complexe. Nous nous appuyerons sur les travaux de F. Varela (1989, 2004), d'E. Morin (1980, 1986) et de G. Lerbet (1995). Dans un deuxième temps, nous amorcerons notre réflexion à partir des principes éthiques énoncés par deux auteurs, à savoir, G. Le Bouëdec (2001) et M. Beauvais (2004). Cette étape permettra de poser des jalons qui faciliteront la construction de nos propres principes éthiques, en termes d'accompagnement en formation. Dans un troisième temps, nous exposerons les principes éthiques, tels que les concevons, inhérents à la relation et au cadre institutionnel de l'accompagnement. Dans cette perspective, nous nous appuyerons sur les travaux d'E. Morin (2001, 2004), de P. Ricœur (1990), de G. Bateson (1980) et d'A. Korzybski (1965).

#### **A - UNE CONCEPTION AUTONOMISANTE DE LA PERSONNE EN FORMATION**

Au commencement de la deuxième partie de notre thèse, nous avons vu que la société valorise l'autonomie des individus et que, de manière concomitante, les liens sociaux s'amenuisent. Dès lors, nous assistons à une fragilisation des personnes, particulièrement dans le monde du travail, dans des contextes d'injonction à la performance, à l'autonomie et à la responsabilité. En formation d'adultes, les apprenants vivent des étapes transitionnelles de leur vie et sont ainsi fréquemment au cœur de périodes de doute et de questionnement. Pour autant, il s'agit de se former à un métier et de répondre aux exigences des employeurs, c'est-à-dire de développer une posture professionnelle requise. Cela repose sur une production de savoirs,

---

<sup>1</sup> Selon A. Lalande (2006, p. 827), un principe est tout d'abord « *un commencement, un point de départ* ». Puis, l'auteur énonce une signification plus précise d'un point de vue logique, signification à laquelle nous nous référons : « *plus généralement, on appelle « principes » d'une science l'ensemble des propositions directrices, caractéristiques, auxquelles tout le développement ultérieur doit être subordonné* (A. Lalande, 2006, p. 828). Enfin, nous retenons particulièrement le sens de principe comme étant « *ce qui est premier en importance [...] ce qui est « fondamental* » » (A. Lalande, 2006, p. 828).



plus précisément de savoirs incorporés, c'est-à-dire de connaissances<sup>2</sup>. En quoi ces connaissances participent-elles à la construction de *la* connaissance d'une personne ? En quoi ce développement cognitif favorise-t-il la construction d'une posture professionnelle ? Ces questions nous conduisent à exposer les points suivants.

Dans un premier temps, nous développerons une conception de la personne en formation, selon laquelle connaissance et autonomie se potentialisent. Nous nous inscrivons ainsi dans une approche cognitiviste, constructiviste et de la pensée complexe. À cet égard, nous nous référons principalement aux travaux de F. Varela (2004) et d'E. Morin (1980, 1986) au regard de l'autonomie-connaissance d'une personne en formation. Nous enchevêtrons ainsi l'autopoïèse comme modèle d'organisation autonome (F. Varela, 1989) à « *l'autonomie émergente* » (E. Morin, 1980) et à une approche anthropologique de la connaissance (E. Morin, 1986) afin de comprendre les processus à l'œuvre dans la construction d'une posture professionnelle.

## **I - L'autopoïèse comme modèle d'organisation autonome**

En guise d'introduction, nous dirons qu'autonomie et allonomie s'inscrivent dans une dynamique paradoxale (au sens d'Y. Barel, 2008). L'allonomie représente une loi externe, « *comme l'image de l'autonomie réfléchie dans un miroir* » ; c'est la commande.<sup>3</sup> À l'opposé, l'autonomie représente « *la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur* » (F. Varela, 1989, p. 7). Toutes deux peuvent se comprendre et se définir, selon F. Varela (1989), à partir de l'autopoïèse comme modèle d'organisation autonome.

### **1. Autopoïèse et homéostasie**

Nous rappelons que pour le moment, nous nous situons uniquement dans une approche cognitiviste. Selon F. Varela (1989, p. 34), l'autopoïèse permet, au niveau cellulaire, de saisir des propriétés du vivant et, au-delà, de fournir le modèle le plus explicite d'une organisation autonome<sup>4</sup>. Toute organisation autopoïétique aspire à l'homéostasie, c'est-à-dire au maintien d'une certaine stabilité. L'homéostasie résulte d'un processus interne. Tous les changements engendrés par des perturbations externes sont donc subordonnés au maintien de cette

---

<sup>2</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 1, point C-I.

<sup>3</sup> En outre, « *elle [l'allonomie] représente la consommation, les systèmes à entrées / sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur* » (F. Varela, 1989, p. 7).

<sup>4</sup> « *La notion d'autopoïèse est nécessaire et suffisante pour définir l'organisation des êtres vivants* » (F. Varela, 1989, p. 48).

organisation, et ce afin de maintenir une individualité et une unité (F. Varela, 1989, p. 47). Enfin, il importe de ne pas réduire l'organisation d'un système vivant à la description qu'en réalise un observateur.

Nous reprenons à notre compte l'idée qu'un observateur extérieur (dans le cas de notre recherche, un formateur ou un accompagnateur), ne peut percevoir les processus internes de la personne. Tout jugement posé sur la personne est réducteur, particulièrement quand il s'agit de l'autonomie d'une personne dans son apprentissage. Autrement dit, nous ne pouvons dire qu'une personne *est* autonome ou *ne l'est pas*.

## **2. La préservation de l'homéostasie**

Tout système vivant cherche à préserver son unité. Dans cette perspective, le couplage structurel<sup>5</sup> est un processus qui permet d'en préserver l'homéostasie. Il résulte d'interactions continues qui sélectionnent des modifications structurelles possibles du système face à des perturbations récurrentes, issues de l'environnement ou du système lui-même. L'unité est ainsi préservée. La clôture opérationnelle est fondamentale, dans la mesure où elle permet à des systèmes de se coupler et d'engendrer une nouvelle unité si leurs perturbations réciproques restent acceptables. En effet, « *un système opérationnellement clos subordonne toute transformation à la conservation de son identité* » (F. Varela, 1989, p. 90).

Cette conception de l'autonomie nous éclaire sur le fait qu'une personne accompagnée accepte ou refuse (temporairement ou définitivement) les moyens proposés par l'institution, les conseils donnés par un accompagnateur, voire les prescriptions de l'un et/ou de l'autre. Une personne en formation inscrit son projet professionnel dans son projet de vie, lui-même ancré dans une dimension culturelle, sociale, familiale et personnelle. Lorsque l'institution et/ou un formateur propose à l'apprenant de s'inscrire dans un dispositif d'accompagnement conçu en extériorité, il est possible que la personne ne l'accepte pas pour diverses raisons, notamment la volonté de trouver elle-même ses propres solutions, ou encore une forte déstabilisation affective, culturelle, sociale liée au dispositif conçu, etc.

Par conséquent, la personne « se ferme » temporairement ou définitivement à l'accompagnement proposé par les professionnels. Nous verrons dans la troisième partie qu'elle développe alors d'autres stratégies et s'ouvre à d'autres environnements, et ce, afin de

---

<sup>5</sup> « *Le couplage est le résultat des modifications mutuelles que subissent les unités au cours de leurs interactions, sans pour autant perdre leur autopoïèse* » (F. Varela, 1989, p. 81).

préservé son équilibre intérieur et poursuivre la mise en œuvre de son projet. Néanmoins, dans cette situation, certaines personnes ne parviennent pas à s'ouvrir à d'autres environnements car le changement opéré par la formation crée des perturbations trop importantes qui dépassent leur seuil de tolérance. Dans ce cas, la personne se replie sur elle-même et adopte parfois une conduite d'échec, sans avoir temporairement les ressources de rebondir sur un autre projet. Lors de la phase exploratoire, l'une des formatrices interviewées a évoqué ce cas de figure qui l'a fortement interrogée.

Pour conclure, nous pouvons dire que reconnaître l'autonomie d'un apprenant en formation d'adultes signifierait alors que le formateur et l'institution acceptent dans une certaine mesure de « lâcher-prise » dans les transformations qui s'opèrent chez l'étudiant, dont la finalité est de conserver son unité. Dans les chapitres qui suivent, nous prendrons cette piste pour penser les principes éthiques de l'accompagnement en formation.

## **II - L'autonomie du sujet**

Nous poursuivons maintenant le développement de notre conception de l'autonomie en centrant notre discours sur l'être humain. Nous rassemblons ainsi d'autres clés de lecture issues de la conception de l'autonomie fondamentale selon E. Morin (1980). L'auteur qualifie cette dernière d'autonomie émergente<sup>6</sup>.

### **1. Le sujet en tant qu'être biologique**

Dans sa conception, E. Morin (1980) définit l'égoïsme du sujet comme étant un ego de « construction » et de « fonctionnement », qui correspond à la nature égo-auto-centrique et égo-auto-référente de l'être vivant. Cette nature qualifie le sujet<sup>7</sup> (E. Morin, 1980, p. 162), qui peut être défini à partir de trois traits fondamentaux : l'égo-auto-centrisme, l'égo-auto-référence, l'égo-auto-finalité. Que signifient ces trois traits fondamentaux ?

- Un être égo-auto-centré : tout être vivant se prend « *comme centre de référence et de préférence, et de ce fait, se place au centre de son univers et s'y « auto-transcende* », c'est-à-dire, s'élève au-dessus du niveau des autres êtres » (Ibid., p. 164). Cette première caractéristique donne à l'être vivant un caractère unique et irremplaçable<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> « Il faut aussi une pensée complexe où l'autonomie apparaît, non comme fondement, mais comme émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'ont fait émerger » (E. Morin, 1980, p. 102).

<sup>7</sup> E. Morin (1980, p. 63) précise que sa définition de l'autonomie est « littéralement bio-logique », c'est-à-dire qu'elle repose sur « la logique d'organisation et de nature propre à l'individu vivant ».

<sup>8</sup> Le caractère unique et irremplaçable existe, « non tant et seulement dans sa singularité objective (génétique, physiologique, morphologique, psychologique), mais surtout dans son être subjectif : il est unique pour lui-même » (E. Morin, 1980, p. 165).

- Un être égo-auto-référencé : pour chacune de ses décisions, l'être humain se réfère à des données objectives internes ou externes, mais également à lui-même comme centre de référence (Ibid., p.165).
- Un être égo-auto-finalisé : le sujet, en se mettant au centre de son univers, s'élève au-dessus du niveau des autres et de son environnement<sup>9</sup> (Ibid., p. 166).

Dans la troisième partie<sup>10</sup>, nous verrons que des étudiants en fin de parcours de formation évoquent la centration sur soi de certains collègues, ce qui engendre des difficultés à travailler ensemble. Dans une acception biologique (E. Morin, 1980), ces étudiants se réfèrent à eux-mêmes et à leurs propres finalités, en se centrant sur leur environnement, leur réalité, « au-dessus » des autres étudiants.

## 2. Une autonomie-dépendance dans un environnement

En cohérence avec une épistémologie systémique, nous nous forgeons une conception de l'autonomie qui inscrit un sujet en interaction avec son environnement. En effet, malgré une volonté d'individualisation de la formation, des dispositifs sont conçus en extériorité par rapport à l'étudiant avec une part relative de négociation. Nous rappelons d'ailleurs que dans des formations professionnalisantes, les organisations des entreprises influencent considérablement les parcours de formation.

Dans ce contexte, le sujet en formation est « *multiplement dépendant de l'univers environnant* » (E. Morin, 1980, p. 276). Il développe une aptitude stratégique à capter, exploiter des informations et s'émancipe ainsi de son environnement (Ibid., p. 231). Dans une approche complexe, l'autonomie ne signifie pas non-contrainte ou non-dépendance<sup>11</sup>; néanmoins, elle suppose un ensemble de possibilités d'invention, de choix, de décision et d'actions stratégiques qui permettent de transformer les contraintes et d'agir (Ibid., p. 232).

Dans l'accompagnement en formation, il est pertinent de s'ingénier à proposer des options afin que l'apprenant (se) décide et développe ainsi son autonomie. Face à des choix possibles, le futur professionnel s'organise de lui-même, pour lui-même et développe des stratégies dans un environnement contraint. L'aptitude à capter les informations est directement reliée à la

---

<sup>9</sup> « *Il dépasse, pour lui-même, l'ordre de réalité et la qualité d'être des autres existants* » (E. Morin, 1980, p. 166).

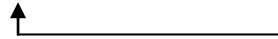
<sup>10</sup> Cf. troisième partie, chapitre 1, point C-II. Cette centration sur soi engendre parfois des incompréhensions au sein d'un groupe, dans lequel l'accompagnateur est amené à adopter une posture de médiateur.

<sup>11</sup> Selon E. Morin (1980, p. 232), « *toute autonomie/émancipation vivante, a fortiori toute liberté se construit à partir de contraintes et dépendances qu'à la fois subit, utilise et transforme l'auto-organisation. La liberté se définit donc, à partir de l'auto-organisation, de l'auto-détermination, de l'autonomie individuelle, de l'action stratégique d'un acteur-sujet* ».

connaissance que le sujet acquiert au fur et à mesure de son autonomisation. Étudions ce processus qui nous paraît central dans une formation professionnalisante.

### III - Autonomie et connaissance : une boucle récursive

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons présenté le système personnel de production de savoir d'un apprenant en formation professionnalisante. Ces premiers jalons nous ont éclairée sur les processus à l'œuvre, néanmoins, ils restent centrés sur une logique pédagogique qui, selon notre conception, n'englobe qu'une partie des situations d'apprentissage de la vie. Or, lorsque nous avons interviewé les futurs cadres (lors de la recherche empirique), il nous a semblé que les apprentissages réalisés dépassaient le cadre pédagogique et l'accompagnement dans l'institution. Nous avons donc jugé pertinent de comprendre les processus de construction d'une posture professionnelle en poursuivant notre réflexion à partir de la boucle autonomie —> connaissance.



Nous souhaitons découvrir comment l'autonomie et la connaissance<sup>12</sup> se nourrissent l'une de l'autre et contribuent à l'émergence d'une posture professionnelle. Le développement de cette connaissance relève de processus complexes internes à la personne, qui résultent de bouclages entre trois pôles, à savoir, l'intelligence, la pensée et la conscience<sup>13</sup>, ainsi représentés sur la figure 19.

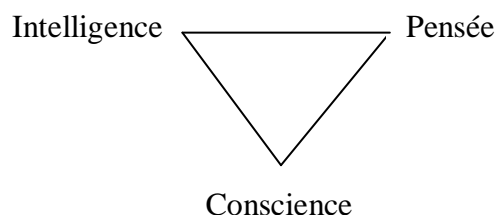
En écrivant cela, nous nous référons au modèle anthropologique de la connaissance selon E. Morin (1986). Dans les lignes qui suivent, nous proposons de nous attarder sur chacun des pôles, à savoir, l'intelligence, la pensée et la conscience car selon nous, elles constituent des « ponts » entre le sujet autonome-dépendant de l'environnement, le développement de sa connaissance et par conséquent, la construction de sa posture professionnelle. Cela constituera un préalable pour comprendre dans quelle mesure l'accompagnement peut intervenir dans cette dynamique.

---

<sup>12</sup> Nous rappelons que notre définition de la connaissance repose sur celle de J. Legroux (2008), c'est-à-dire une connaissance intégrée et incorporée à la personne.

<sup>13</sup> « *L'intelligence, la pensée, la conscience humaines sont interdépendantes, et chacune suppose et comporte les autres* » (E. Morin, 1986, p. 177). L'auteur définit l'intelligence comme « *art stratégique* », la pensée comme « *art dialogique et art de la conception* » et la conscience « *comme art réflexif* » (E. Morin, 1986, p. 177).

(19) **Un modèle anthropologique de la connaissance (E. Morin, 1986, p. 177)**



**1. Le développement d'un art stratégique par l'intelligence**

L'intelligence est « *toujours stratégie* » (E. Morin, 1986, p. 179) et elle mobilise les potentialités de la personne lorsque celle-ci est confrontée à l'incertitude et aux difficultés des situations. Il est d'ailleurs difficilement concevable d'appliquer un protocole ou une recette dans ces circonstances et il convient fréquemment d'inventer, d'innover, c'est-à-dire de sortir du connu<sup>14</sup>.

En formation, les apprenants exercent leur intelligence en développant leurs propres stratégies d'apprentissage qui s'écartent parfois du programme prévu par l'institution<sup>15</sup>. Cela peut développer la capacité à argumenter ses choix, négocier des moyens, et par conséquent, la capacité à se positionner dans un environnement contraint. Par conséquent, l'exercice de l'intelligence cultive l'art de l'intelligence, dans la mesure où l'apprenant s'entraîne à « *choisir intelligemment les moyens intelligents propres à traiter spécifiquement une situation donnée* » (Ibid., p. 180).

En outre, selon E. Morin (1986, p. 181), l'intelligence requiert certaines conditions pour s'affirmer. Elle se nourrit d'événements et se développe par la confrontation à des obstacles qu'il convient de franchir et à des épreuves qu'il convient de surmonter. Dès lors, il appartient aux équipes de formation de créer des conditions susceptibles de favoriser les processus de création de la part des apprenants et ainsi, l'éveil de l'intelligence et de la connaissance<sup>16</sup>. Enfin, l'échange et le dialogue sont nécessaires afin de développer l'intelligence et la connaissance, étant donné « *l'insuffisance des intelligences particulières et des connaissances particulières* » (Ibid., p. 182). La confrontation à des idées convergentes et divergentes accroît

---

<sup>14</sup> Nous reprenons à notre compte l'idée de « *l'aptitude à « bricoler », c'est-à-dire : a) détourner un objet, un instrument, une idée, une institution, etc., de leur système de référence et de leur finalité propre, pour les intégrer dans un système nouveau et leur donner une finalité nouvelle ; b) transformer un assemblage d'éléments pour le doter de propriétés et finalités nouvelles* » (E. Morin, 1986, p. 180).

<sup>15</sup> Nous le constaterons dans la troisième partie, dans la façon dont les étudiants s'approprient le dispositif d'accompagnement prévu par l'institution.

<sup>16</sup> À cet égard, E. Morin (1986, p. 182) écrit : « *L'intelligence produit des connaissances, se nourrit et se fortifie de connaissances, tout en étant apte à se dispenser de certaines connaissances* ».

l'intelligence individuelle et collective, à condition de reposer sur un respect mutuel. Dans cette perspective, nous dirons que l'accompagnement individuel et/ou collectif en formation pourrait correspondre à des situations privilégiées d'échange et de dialogue qui contribueraient au développement de l'intelligence et de l'autonomie de chacun.

## **2. Le développement d'un art de la conception et du dialogue par la pensée**

Nous revenons à la notion de conception dont nous avons amorcé la définition dans notre introduction. Dans ces quelques lignes, il s'agit d'enchevêtrer la pensée à l'autonomie, plus particulièrement dans un contexte de formation. Nous tenons à préciser que l'art de la conception constitue une clé de compréhension intéressante pour l'accompagnement en formation de cadres car ces derniers sont fréquemment sollicités dans la conception de projets, de dispositifs d'évaluation ou d'accompagnement, etc.

La pensée est une activité spécifique de l'esprit humain qui se déploie dans la sphère du langage, de la logique et de la conscience (E. Morin, 1986, p. 182). Elle est animée d'un mouvement spiral, illustrée par la métaphore du tourbillon. Ce processus qui tourbillonne est productif puisqu'il « *produit de la pensée, c'est-à-dire du connu en conçu* » (E. Morin, 1986, p. 184-185). Il permet de penser et de re-penser<sup>17</sup>, c'est-à-dire de construire des conceptions<sup>18</sup>, définies plus globalement « *comme l'engendrement, par un esprit humain, d'une configuration originale formant unité organisée* » (Ibid., p. 185).

Comment produire cette configuration organisée ? Pour concevoir, la pensée en appelle au génie. Selon l'expression courante, « s'ingénier à » signifie chercher à inventer. Dans cette perspective de création, la conception recouvre de nombreuses fonctions, comme celles de mobiliser des mots, des idées, des théories, de juger, d'imaginer en utilisant les diverses stratégies de l'intelligence (E. Morin, 1986, p. 186). Enfin, pour formuler une conception, le langage « ordinaire » est essentiel<sup>19</sup> et se développe par tous les codes et symboles propres à l'auteur.

---

<sup>17</sup> E. Morin (1986, p. 184-185) précise le sens du préfixe RE, celui du retour récursif qui permet de développer une « *ré-génération* ».

<sup>18</sup> L'exploration du modèle anthropologique de la connaissance nous fait découvrir trois sens, à savoir, « *l'idée d'engendrement ou de procréation, l'idée de formation de concept, l'idée [...] de design, c'est-à-dire de configuration originale constituant un modèle pour des ensembles, assemblages ou objets nouveaux* » (E. Morin, 1986, p. 185).

<sup>19</sup> À cet égard, E. Morin (1986, p. 186) écrit : « *Nulle pensée, nulle conception ne peut se passer du langage ordinaire, lequel, polysémique par nature, est apte à faire la navette ininterrompue du précis au flou, du concret à l'abstrait, du prosaïque ou du technique au poétique* ».

Si nous revenons à notre recherche, nous pouvons préciser ce que nous entendons par « conception de l'accompagnement » dans l'objectif de notre recherche empirique. Cette expression signifie la façon dont l'accompagnement est configuré et organisé de manière originale par une équipe pédagogique et de direction dans un institut de formation. Comment pouvons-nous y accéder ? Nous projetons d'écouter comment des équipes pédagogiques évoquent leurs pratiques avec leur propre langage et les justifient en se référant parfois à des modèles théoriques qu'elles se sont appropriés. À cet égard, nous pensons que les discours des formateurs, enseignants et directeurs confrontés à ceux des étudiants nous permettront d'accéder à leur conception de l'accompagnement.

### 3. L'émergence d'un art réflexif par la conscience

Dans de nombreux milieux de formation, nous remarquons que la finalité de « former des praticiens réflexifs » est affichée, tant dans les référentiels ministériels que dans les projets de formation. Les modèles utilisés émanent principalement de la pensée de D. A. Schön (1998) qui a développé une « *nouvelle épistémologie de la pratique* » (1998, p. 201). Nous allons rapidement en exposer quelques points pour revenir ensuite au modèle d'E. Morin.

D. A. Schön s'inscrit dans le paradigme de la pensée des enseignants (qui date des années 80) orienté sur l'expertise de ces derniers et la réflexion en action. Sous l'influence de la psychologie cognitive, il s'agit d'interroger l'apprentissage par les mécanismes de cognition des enseignants. Il met en exergue la notion de « *savoirs en cours d'action* » (D. A. Schön, 1998, p. 207) qui reposent sur le processus d'élaboration de schèmes et de construction de sens au regard d'un résultat donné. D. A. Schön (1998, p. 208) s'attache à deux processus :

- La réflexion en cours d'action : il n'y a pas d'action complexe sans réflexion au cours de l'action<sup>20</sup>.
- La réflexion sur l'action : les praticiens prennent leur propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'ils auraient pu faire ou dû faire autrement, soit pour expliquer ou en faire la critique.

Nous ne souhaitons pas nous inscrire dans cette conception du « *praticien réflexif* », d'une part parce que nous nous positionnons davantage dans le paradigme de la réflexivité conçu par E. Morin (1986), dans lequel l'auteur donne une place prépondérante au doute<sup>21</sup> à l'égard

---

<sup>20</sup> « Si le bon sens reconnaît le savoir tacite en cours d'action, il reconnaît aussi que parfois nous pensons à ce que nous faisons » (D. A. Schön, 1998, p. 207).

<sup>21</sup> E. Morin (1977, p. 16) écrit : « [...] Le doute sur le doute donne au doute une dimension nouvelle, celle de la réflexivité ; le doute par lequel le sujet s'interroge sur les conditions d'émergence et d'existence de sa propre pensée constitue dès lors une pensée potentiellement relativiste, relationniste et auto-connaissante. »




de la connaissance scientifique. D'autre part, nous ne considérerons pas tant la réflexivité du point de vue de la pratique, tout au moins dans cette partie, mais plutôt du point de vue de l'esprit. Dans le modèle anthropologique de la connaissance, nous avons vu qu'E. Morin faisait interagir l'intelligence, la pensée et la conscience, et c'est à cette dernière que l'auteur rattache l'art réflexif (ce que nous nommons plus communément la réflexivité). « *Sous tous ses aspects, la conscience est le produit et la productrice d'une réflexion*<sup>22</sup> » (E. Morin, 1986, p. 190). En outre, si la conscience est subjective, le fait de se dédoubler engendre la possibilité pour le sujet de traiter objectivement ses activités et ses comportements à un second degré. Cette distanciation de « soi à soi » et de « soi aux objets » de la connaissance joue un rôle fondamental dans l'exercice de la critique, condition de la rationalité.

À l'égard du dédoublement de la conscience, E. Morin (1986, p. 191) parle d'un « *méta-point de vue* » qui, à la fois dépasse et englobe les activités cognitives, « *tout en en faisant partie* ». La conscience peut être assimilée à un mirador<sup>23</sup>, mais à la différence de ce dernier, elle n'est pas un édifice fixe et stable. Elle est sans cesse animée par un mouvement auto-producteur qui agit perpétuellement sur la connaissance, la pensée et le comportement du sujet. Elle n'intervient d'ailleurs pas uniquement *a posteriori* mais également au cours de l'élaboration de la connaissance, de la pensée ou de l'action<sup>24</sup>.

Par conséquent, selon l'intention du sujet, la réflexivité de l'esprit à lui-même représente une boucle récursive qui produit la conscience de soi, des objets de sa connaissance, de sa connaissance, de sa pensée et de sa conscience (Ibid., p. 191).

Enfin, dans la pensée complexe, considérer la conscience signifie aussi prendre en compte l'inconscience ou de manière imagée « *l'iceberg d'inconscience* » (Ibid., p. 192). En effet, selon E. Morin (1986, p. 193), la conscience ne prend en charge qu'une partie de la construction de la connaissance, l'autre partie relevant de l'inconscient. Dès lors, nous pouvons considérer les inventions et créations comme étant les produits de la conscience humaine et d'un travail inconscient.

Elles résultent de l'interaction récursive conscience —→ inconscience.



<sup>22</sup> E. Morin (1986, p. 190) précise que le terme réflexion représente bien davantage qu'un jeu optique, car grâce au langage, le retour de l'esprit « *permet une pensée de la pensée capable de rétroagir sur la pensée [...] et corrélativement une pensée de soi capable de rétroagir sur soi.* »

<sup>23</sup> « *La conscience est comme un mirador, qui permet à l'esprit de se considérer lui-même d'un point de vue supérieur sans cesser pourtant de demeurer à l'intérieur de lui-même.* » (Ibid., p. 191)

<sup>24</sup> *La pensée peut se penser en se faisant, dans son mouvement même* » (Ibid., p. 191).

Nous partageons ce point de vue qui offre une explication de l'inventivité des professionnels en situation et qui fait écho au « *faire-face immédiat* » de F. Varela (1996) dans sa conception du comportement éthique spontané.

Au terme de cette exploration du paradigme de la réflexivité, nous prenons conscience que l'acte réflexif engage une personne et par conséquent, que la réflexivité ne peut pas faire l'objet d'une injonction extérieure. En effet, nous avons vu qu'un être humain autonome s'organise afin de préserver son homéostasie, et si des perturbations trop importantes dépassent son seuil de tolérance, il risque de se fermer au monde extérieur (par le mécanisme de « *clôture opérationnelle* ») et de rejeter ce qui le met en danger. Il s'agit alors de s'interroger sur les limites de la remise en question d'une personne lors de son parcours de formation.

Jusqu'où peut-elle et veut-elle aller dans la critique de ses points de vue fondamentaux<sup>25</sup> ? En quoi l'accompagnement en formation peut-il y contribuer ? Nous repérons la complexité de ces questions car dans l'accompagnement en formation, les accompagnateurs perçoivent parfois une fragilité de la personne dans le développement de cet « *art réflexif* ». Néanmoins, ils perçoivent également l'importance de créer des conditions susceptibles de favoriser cette réflexivité chez le futur professionnel, car celui-ci engage sa responsabilité vis-à-vis d'autres personnes. Nous pensons notamment au futur formateur qui voit sa responsabilité engagée envers les étudiants (nous reprendrons cet exemple dans la troisième partie). Par conséquent, l'accompagnateur se situe dans un « entre-deux », c'est-à-dire un espace entre l'accompagné (l'Autre) qui se forme et les personnes pour lesquelles l'accompagné se forme (les Autres). En ce qui concerne notre recherche, les futurs cadres se forment pour répondre aux attentes des personnes dans le domaine social, de la santé et de l'entreprise. Il peut s'agir d'enfants ou d'adultes fragilisés par des conditions sociales, la maladie, la précarité du travail, des étudiants en voie de professionnalisation ou de salariés dans un contexte très contraignant.

Dans cette perspective, comment - du point de vue de l'institution et des accompagnateurs- se soucier de « l'Autre » qui se forme et « des Autres » pour lesquels celui-ci se forme ?

---

<sup>25</sup> E. Morin (1980, p. 192) identifie une prise de conscience personnelle à « *un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux* ».

## **B - UNE APPROCHE ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT**

En guise d'introduction, nous dirons que l'approche éthique de l'accompagnement représente l'une des dimensions de la recherche<sup>26</sup> et repose sur une quête de sens. Si nous érigeons l'accompagnement comme nouveau paradigme de l'intervention, c'est à la condition de viser « le bien » de l'Autre, encore faut-il nous intéresser à ce que nous entendons par « bien », et c'est ce que nous développerons dans cette partie de la thèse.

Dans cette perspective, nous partons à la découverte de principes éthiques qui éclairent des conceptions de l'accompagnement. Nous ne considérerons pas l'éthique ni les principes dans une visée prescriptive, dont la fonction est de produire des normes à appliquer. En revanche, nous élucidons des principes éthiques qui permettent d'interroger des conceptions et pratiques d'accompagnement.

Dans un premier temps, nous exposerons une signification du terme « éthique » en complémentarité avec celle de « morale ». Ce préalable nous permettra ensuite de développer des principes éthiques à partir des travaux de G. Le Bouëdec (2001) et de M. Beauvais (2004). Enfin, nous parviendrons à inscrire l'accompagnement dans une éthique de la compréhension, à la lumière des travaux d'E. Morin (2001, 2004).

### **I - « Éthique et/ou morale »**

Afin de clarifier la signification du terme « éthique », nous ressentons le besoin de comprendre ce qui relève de la morale et de l'éthique<sup>27</sup>, pour ensuite construire des principes éthiques de l'accompagnement en formation d'adultes. Dans cette perspective, nous nous inspirons des écrits de M. Beauvais (2008), A. Lalande (2006), R. Ogien (2007) et P. Ricœur (1990).

Selon A. Lalande (2006, p. 304), l'éthique est définie comme « *la science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du bien et du mal* ». La morale est « *l'ensemble des règles de conduite admises à une époque ou par un groupe d'hommes* » ou à un niveau plus général « *l'ensemble des règles de conduite tenues pour inconditionnellement valables* » (A. Lalande, 2006, p. 654-655).

---

<sup>26</sup> Cf. Première partie, chapitre 1, point A-II-3.

<sup>27</sup> Nous nous inspirons des travaux de M. Beauvais (2008, p. 124) qui s'interroge sur ces termes, dans le champ de l'accompagnement et de l'évaluation.

Dans ces deux définitions, nous percevons clairement la distinction entre l'éthique qui fait appel au jugement de l'homme sur ce qui est bien ou mal, et la morale qui invite au respect des règles de conduite admises dans un contexte ou même de manière inconditionnelle. Nous comprenons dans cette dernière acception qu'il ne s'agit pas de déroger à la règle. A l'inverse, si nous nous tournons vers l'étymologie, nous ne pouvons opérer de distinction puisque les termes « éthique » (*ethos* en grec) et « morale » (*mores* en latin) signifient tous deux mœurs.

Nous poursuivons notre recherche de différenciation en utilisant l'approche de R. Ogien (2007). L'auteur écrit qu'« éthique » servirait plutôt à qualifier le rapport de soi à soi et « morale », le rapport de soi aux autres ou des autres entre eux » (R. Ogien, 2007, p. 16). Nous retrouvons la notion de centration sur le sujet en ce qui concerne l'éthique, et celle d'extériorité en ce qui concerne la morale. Ainsi, l'éthique est singulière et intérieure, tandis que la morale prend une valeur universelle.

À cet égard, nous retrouvons l'idée de singularité de la situation, couplée à l'immédiateté d'une décision dans la conception de F. Varela (2004, p. 17), pour qui « *l'individu sage (ou vertueux) est celui qui sait ce qu'est le bien et qui le fait spontanément* ». Toujours selon l'auteur, le comportement éthique se révèle être une « *aptitude à faire face immédiatement aux événements* ». Néanmoins, cela n'exclut pas la réflexion pour l'action, car la personne agit à partir de « *connaissances concrètes, incarnées et vécues* » (F. Varela, 2004, p. 22), ce qui lui permet de développer une certaine sagesse<sup>28</sup>.

Par ailleurs, P. Ricœur (1990, p. 200) propose une distinction entre éthique et morale en associant le premier terme à « *ce qui est estimé bon* » et le deuxième à « *ce qui s'impose comme obligatoire* ». L'auteur souligne la perspective téléologique de l'éthique (« *la visée d'une vie accomplie* ») et le caractère d'obligation de la norme. Néanmoins, ces deux termes ne s'opposent pas mais s'articulent : tandis que la morale dicte des prescriptions à portée limitée, quoique légitimes et indispensables, l'éthique s'intéresse à « *la visée de la vie bonne* » (P. Ricœur, 1990, p. 202). Par conséquent, P. Ricœur (1990, p. 202) défend la thèse de « *la primauté de l'éthique sur la morale, c'est-à-dire de la visée sur la norme* » en suggérant que l'éthique enveloppe la morale.

---

<sup>28</sup> Ce que Mencius nomme une « *conscience intelligente* » (F. Varela, 2004, p. 106).

Nous pouvons dire que la morale et l'éthique ne s'opposent pas mais s'articulent. La première propose des normes prescrites dans une dimension universelle, tandis que la deuxième considère les règles en contexte, c'est-à-dire dans des situations singulières, et ce dans une « *visée de la vie bonne* ». La compréhension de l'accompagnement en formation réside dans le fait de relier morale et éthique. Nous nous situons ainsi dans une éthique de reliance qui repose sur un impératif : « *Pour connaître, il faut à la fois séparer et lier* » (E. Morin, 2004, p. 114).

Nous entrons maintenant dans l'élucidation de principes éthiques de l'accompagnement en formation. Nous nous appuyons sur les travaux de deux auteurs, à savoir, G. Le Bouëdec (2001) et M. Beauvais (2004) afin d'inscrire l'accompagnement dans une éthique de la compréhension. Au terme de cette deuxième partie, nous verrons que celle-ci constitue un socle pour penser l'accompagnement en formation.

## **II - De la bienfaisance à la sollicitude**

La sollicitude représente une attention portée à l'autre. Elle repose sur l'intention de « bien » faire. Néanmoins, au nom de quoi ferions-nous le bien de l'autre ? Jusqu'où intervenir ? Les travaux de G. Le Bouëdec (2001) procurent des éléments de compréhension, en ce qui concerne les postures de l'accompagnement en formation. Il s'agit des principes de bienfaisance, d'autonomie et d'alliance (G. Le Bouëdec, 2001, p. 167).

### **1. Le principe de bienfaisance**

Le principe de bienfaisance repose sur l'expertise du professionnel qui sait « ce qui est bon pour l'autre<sup>29</sup> ». Il s'ancre donc sur une conception de l'autorité, qui réside dans le fait de s'engager à mettre son savoir et son savoir-faire au service des personnes. C'est notamment le cas du maître qui sait parce qu'il a étudié. Son disciple ne peut avoir d'autre comportement que l'obéissance. Actuellement, dans une société qui valorise l'action autonome, la bienfaisance peut être vécue comme une sorte de mépris, le maintien dans la dépendance et « *l'abdication de la prise en main de son destin* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 170). Elle est donc mal reçue car fortement connotée de paternalisme. Dans sa conception d'un monde moral « *minimaliste* », R. Ogien (2007, p. 13-14) s'engage d'ailleurs contre le paternalisme, définie comme « *cette attitude qui consiste à vouloir protéger les gens d'eux-mêmes ou à essayer de faire leur bien sans tenir compte de leur opinion* ».

---

<sup>29</sup> Il consiste à « *chercher le bien de l'autre* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 168).

Force est de constater que la bienfaisance transparaît, notamment lors de la conception d'un projet *pour* l'autre. Il ne s'agit pas de renoncer à vouloir le bien de l'autre, mais il est nécessaire que l'accompagnement s'organise à partir d'autres principes.

## 2. Le principe d'autonomie

Le principe d'autonomie implique d' « *établir un contrat avec l'autre* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 171), sur la base d'un consentement libre et éclairé de la personne accompagnée. Cela signifie qu'on la considère comme autonome et responsable. Les relations s'établissent sur une égalité de droits qui se formalise par un contrat. Il s'agit « *d'explicitier au mieux les engagements réciproques* » par le fait de préciser les droits et devoirs de chacun (G. Le Bouëdec, 2001, p. 172). Le principe d'autonomie se différencie du principe d'autorité car les personnes sont responsables conjointement de la visée et des moyens mis en œuvre.

Dans le cas de la formation d'adultes, nous constatons que les personnes signent un contrat proposé par l'employeur, et que les partenaires s'engagent ainsi de part et d'autre. Dans la relation accompagnateur-accompagné, le contrat introduit une part de méfiance et à l'extrême ne considérerait que les engagements consignés par écrit.

Lors des entretiens de « suivi pédagogique », il est fréquent d'observer la formalisation d'objectifs de progression *de* (ou *pour*) l'apprenant, les moyens contractualisés, les délais prévus, etc. Dans ce contexte où l'on constate une propension à « faire savoir » ce qui est entrepris pour l'étudiant, il convient de s'interroger sur les limites de cette traçabilité des informations. Comme le souligne G. Le Bouëdec (2001, p. 174), la dérive inhérente au principe d'autonomie est « *de mécaniser les rapports, de les réduire à un formalisme juridique* ». Il faut donc aller chercher un troisième principe.

## 3. Le principe d'alliance

G. Le Bouëdec (2001, p. 175) associe le principe d'alliance<sup>30</sup> au fait de « *vivre une solidarité pleine de sollicitude* ». L'alliance repose sur une confiance réciproque qui s'acquiert au fur et à mesure de la relation. Les personnes en présence « *recherchent des signes de crédibilité (c'est-à-dire permettant de faire crédit)* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 179). Cela repose sur un engagement personnel et professionnel tel que nous l'avons développé précédemment.

---

<sup>30</sup> D'inspiration biblique, l'alliance est également employée dans l'éthique biomédicale. « L'alliance thérapeutique » signifie que le médecin et la personne s'engagent personnellement, bien souvent au-delà du contrat.

Puisqu'il s'agit de mettre en place une relation de confiance, G. Le Bouëdec (2001, p. 180) précise que l'alliance est fondée sur deux interdits : l'interdit du mensonge (par le fait de brouiller la communication) et l'interdit de fusionner (par le fait de ne pas respecter l'altérité d'autrui). Pour un accompagnateur, il s'agit de se centrer sur la personne (par l'empathie) et de rester présent à lui-même (par la congruence). Dans cette perspective, le cadre institutionnel constituerait une sorte de « garde-fou » qui préserve des dérives, notamment de la relation fusionnelle. Cependant, cela implique que ce cadre soit interrogé, discuté, accepté et ré-interrogé régulièrement par les acteurs de l'institution. Cela représente un travail d'élucidation collective qui repose sur la confrontation des conceptions et la recherche d'une compréhension mutuelle, à la lumière des situations vécues.

Ainsi, l'accompagnement repose sur l'intention de « *chercher le bien de l'autre* » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 168) au risque de « savoir ce qui est bon pour lui » et d'accentuer la dépendance de l'autre à l'égard de l'accompagnateur. Il ne s'agit pas d'écarter ce principe de bienfaisance et à cet égard, le fait de considérer l'accompagné en tant que sujet autonome et responsable, peut rétablir une relation paritaire, qui se formalise par un contrat. Cela introduit néanmoins une part de méfiance et le risque de mécaniser les rapports. Le principe d'alliance introduit une autre forme de relation qui se traduit par une solidarité, une sollicitude et une confiance réciproque.

Ces principes éthiques peuvent offrir des repères institutionnels et personnels en termes d'accompagnement en formation d'adultes. Ils orientent vers une intention bienveillante tout en reconnaissant l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant. Cela nous invite à approfondir les limites de l'intervention des accompagnateurs, que nous envisageons à la lumière des principes éthiques posés par M. Beauvais (2004).

### **III - Accompagner une personne à cheminer : les limites de l'intervention**

Si l'accompagnement est une « *démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (M. Beauvais, 2004, p. 101), il convient de nous interroger sur les limites de l'aide, c'est-à-dire de l'intervention. Nous relierons ce questionnement à la notion de présence et de distance ajustée<sup>31</sup>. Nous proposons d'enchevêtrer les principes développés par G. Le Bouëdec (2001) à ceux de M. Beauvais (2004) afin de complexifier la réflexion éthique dans le champ de l'accompagnement en formation. Dans cette perspective, nous étudierons les principes de responsabilité, de retenue et de doute (M. Beauvais, 2004).

---

<sup>31</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 2, point C-II-3.

## 1. Le principe de responsabilité

Dans le cas de l'accompagnement, M. Beauvais considère, au-delà de la responsabilité « civile » et « pénale », la responsabilité morale et parle davantage « *de conscience, de sentiment de responsabilité* » (2004, p. 107). Elle évoque ainsi notre responsabilité « *incessible* » (E. Lévinas, 1982, p. 97), qui se déploie dans l'espace et le temps au regard de l'humanité. En considérant l'autre en tant que sujet, M. Beauvais (2004, p. 107) considère la relation intersubjective « *comme une relation éthique dans laquelle l'un est responsable de l'autre* », et ce sans en attendre la réciproque<sup>32</sup>.

Dans l'accompagnement, la relation est intersubjective, et chacune des personnes a des devoirs envers elle-même et envers l'autre. Accompagner l'autre dans son développement, c'est l'accompagner dans son autonomisation et sa responsabilisation, ce qui signifie l'accompagner dans ses choix. Cela signifie que l'accompagnateur est responsable des conditions mises en œuvre, plus précisément du cadre institutionnel de l'accompagnement, afin de susciter chez l'autre « *plus d'autonomisation et de responsabilisation* » (M. Beauvais, 2004, p. 107). Néanmoins, la personne accompagnée est responsable de l'usage qu'elle fait du cadre, dans la mesure où elle l'a suffisamment élucidé. À cet égard, c'est de la responsabilité de l'accompagnateur de créer les conditions « *susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation et la compréhension du cadre d'accompagnement dans lequel, avec lequel et sur lequel il peut penser et agir son projet* » (M. Beauvais, 2004, p. 107). Si accompagner repose sur une conception de l'homme en tant que sujet autonome et responsable, il convient de restituer à l'autre sa responsabilité et en outre, de se considérer « *comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre* » (M. Beauvais, 2004, p. 108). L'auteur évoque ainsi une « *méta-responsabilité* » qui rend l'accompagnateur garant du cadre institutionnel, et lui donne le devoir d'intervenir lorsque la personne accompagnée se met en danger.

Nous partageons le point de vue de M. Beauvais sur le fait de conférer une « *méta-responsabilité* » à l'accompagnateur, et ce en formation d'adultes. Ces derniers orientent leur parcours professionnel et réalisent leurs choix de manière plus « *éclairée* » s'ils comprennent le cadre institutionnel qui leur est proposé. Néanmoins, si nous reprenons ce principe à notre compte, nous nous posons la question des limites de l'intervention lors de situations singulières. À partir de quand un accompagnateur intervient-il dans les décisions de la

---

<sup>32</sup> M. Beauvais se réfère à la pensée d'E. Lévinas (1982, p. 95), pour qui la réciproque est l'affaire de l'autre.



personne qui se forme ? Comment se situer entre le cadre institutionnel et notamment les finalités de la formation, et les finalités de la personne ?<sup>33</sup>

Ces questions nous amènent à développer le principe de retenue dans les lignes qui suivent.

## 2. Le principe de retenue

Si accompagner c'est cheminer « aux côtés » d'une personne, l'accompagnant n'est ni un expert, ni un guide, ni un conseiller et « *il n'est pas là pour dire ce qu'il sait même si ce qu'il sait contribue à le légitimer* » (M. Beauvais, 2004, p. 108). L'accompagnant « se retient » de donner des conseils, des réponses et des solutions à la personne. Il s'agit alors de se placer à « une juste distance » qui permet d'accéder à une intercompréhension humaine, tout en écartant la fusion. À cet égard, M. Beauvais (2004, p. 109) évoque la distance « *a-justée* », *c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel, du chemin qui se construit et du projet qui se dessine* ».

Or, si parfois il convient de se retenir, il est des situations qui demandent à l'accompagnateur de faire savoir, *a minima*, qu'il sait (M. Beauvais, 2008, p. 132). En effet, lorsque la personne se montre très vulnérable ou désorientée, il se peut que l'accompagnateur offre une présence rassurante par le fait de communiquer certains savoirs. Tendre vers une juste distance s'avère alors délicat. En quoi l'utilisation de ses propres savoirs peut-elle fournir un repère pour l'autre qui se forme ? Comment s'assurer que l'autre « garde la main » sur la décision à prendre ?

En formation, ces questions se complexifient car dans de nombreuses situations, même si la relation tend vers une réciprocité, elle n'est pas égalitaire puisque le processus d'accompagnement se clôture souvent par une situation d'évaluation (M. Beauvais, 2008, p. 132). Nous remarquons d'ailleurs que dans des pratiques où l'objectif affiché est la réussite ou la performance (par exemple le suivi pédagogique), l'accompagnement se transforme parfois en auto-évaluation, voire en évaluation formative, afin de fixer des objectifs d'amélioration. Dans cette situation, la relation change de nature et l'accompagnateur doit alors s'engager dans un questionnement (que nous pouvons qualifier d' « éthique » ou démarche réflexive), et ce, afin de ne pas « *duper l'autre* » (M. Beauvais, 2008, p. 132) sur les finalités de la rencontre.

---

<sup>33</sup> Nous nous posons ces questions à la lumière de propos tenus par des futurs cadres lors des entretiens.

Ainsi, le respect de ce principe éthique de retenue requiert une importante lucidité de la part de l'accompagnateur, afin de ne pas assujettir l'autre, parfois extrêmement vulnérable et en demande d'aide. Il repose également sur « une confiance inconditionnelle » en l'autre afin qu'il expérimente et construise son chemin pas à pas.

### **3. Le principe de doute**

Lorsqu'un accompagnateur acquiert une certaine expérience, il développe des aptitudes à « *faire face immédiatement aux événements* » (F. Varela, 2004, p. 18). Cela lui procure une certaine assurance qui engendre une confiance de la part de la personne accompagnée. Néanmoins, une trop grande assurance risque de se transformer en habitude et de ne pas laisser de place à l'émergence du nouveau. Nous partageons le point de vue de M. Beauvais (2004, p. 109), pour qui la création n'émerge pas de certitudes et d'habitudes, mais au contraire de craintes, d'hésitations et de doutes. En outre, en adéquation avec notre cadre épistémologique inhérent à la complexité, nous intégrons l'incertitude dans notre vision du monde et notre conception de l'accompagnement.

Enfin, exercer sa « méta-responsabilité » tout en se retenant relève d'un exercice délicat qui implique parfois de douter de ses décisions et de ses modes d'intervention dans des situations complexes. Si l'accompagnateur a l'intention d'offrir un accompagnement conçu et actionné au service du projet de l'autre, il convient de « se retenir » et dans un même mouvement de « douter » (M. Beauvais, 2004, p. 110). Cependant, M. Beauvais (2004, p. 110) précise que le doute n'est pas uniquement réservé à l'accompagnant : « *Si je veux aider l'autre à (se) décider et à (s') inventer je dois aussi lui apprendre à douter* ». De notre point de vue, cette capacité à douter éveille chez l'autre une conscience, c'est-à-dire une réflexivité.

Ce principe éthique de doute est fondamental dans l'accompagnement en formation. Cependant, dans une dimension institutionnelle, il ne convient pas de douter constamment seul, sans courir le risque de délibérer uniquement selon ses propres références et d'accompagner « en son propre nom ». Par conséquent, le doute vécu au cours d'une situation singulière peut être partagé par une équipe d'accompagnateurs afin de gagner en lucidité, dans l'exercice de la responsabilité et de la retenue. En ce sens, cela évoque la notion d'« *interaccompagnement* » (J. Monbaron, 1998, p. 105) qui repose sur le respect de la confidentialité à l'égard de la situation et des acteurs impliqués.

Ainsi, le doute éprouvé par un accompagnateur peut se transformer en doute collectif cultivé par l'ensemble des accompagnateurs, et contribuer ainsi à éveiller une conscience collective de l'accompagnement, tant au niveau singulier qu'au niveau institutionnel. Finalement, les accompagnateurs s'accompagnent mutuellement.

La pensée de ces deux auteurs fait cheminer notre réflexion. La complexité des situations et des postures à adopter nous conduit maintenant à inscrire l'accompagnement dans une éthique de la compréhension. Nous proposons la compréhension comme principe éthique de l'accompagnement en formation.

## **C - COMPRENDRE L'AUTRE ET SE COMPRENDRE POUR ACCOMPAGNER EN FORMATION**

Dans les lignes qui suivent, nous développons notre conception du principe de compréhension en nous référant d'une part, aux écrits d'E. Morin (2001, 2004) inhérents à l'identité humaine et l'éthique de la compréhension ; d'autre part, aux écrits de G. Bateson (1980) relatifs à l'approche interactionnelle et d'A. Korzybski (1965) inhérents au rôle du langage dans les processus perceptuels. Au terme de cette sous-partie, nous serons en mesure d'exposer un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation qui se fonde sur la compréhension de Soi et de l'Autre.

### **I - Composer avec l'unité et la diversité**

Accompagner un adulte dans un parcours de formation individualisé signifie de se centrer sur ses attentes et ses besoins. Nous avons vu que dans une conception biologique de l'autonomie, chaque sujet est un être égo-auto-centré, égo-auto-référencé et égo-auto-finalisé. Or, il est également porteur d'une identité humaine commune ou générique, c'est-à-dire que *« comme chaque individu se vit et s'éprouve comme sujet, cette unicité singulière est la chose humaine et la plus universellement partagée. Être sujet fait de nous des êtres uniques, mais cette unicité est ce qu'il y a de plus commun »* (E. Morin, 2001, p. 78).

Nous introduisons ainsi les notions d'unité (ce qui est générique pour les êtres humains) et de diversité (ce qui les différencie) afin de conférer un sens plus précis à la notion de compréhension. Nous considérons la compréhension au cœur de la boucle unité – diversité, entre le générique et le singulier et de manière concomitante au cœur de la dimension individuelle et collective de l'accompagnement. Nous formalisons notre idée sur la figure 20 pour plus d'intelligibilité.

## (20) La compréhension : entre le générique et le singulier



L'être humain se différencie des autres par ses caractéristiques physiques (sa morphologie, sa taille, etc.) et ses caractéristiques psychologiques encore plus marquantes (personnalités, caractères, sensibilités, etc.). Nous constatons que la diversité humaine s'objective par les multiples différences entre les individus. Par conséquent, elle est visible.

En ce qui concerne l'accompagnement en formation, la diversité humaine se traduit par des parcours différents, des expériences différentes, des finalités différentes, etc. Nous verrons dans la troisième partie que de nombreux interviewés y font référence. Nous avons pu remarquer que les personnes s'attachent à cette notion de diversité, sous les termes de « différence ».

Cette constatation nous incite alors à nous questionner : puisque les personnes évoquent l'idée de différence, comment peut-on affirmer qu'une personne montre des caractéristiques différentes d'une autre ? Nous n'avons pas l'intention de définir « la différence » mais de saisir comment cette idée interfère dans la relation et l'ingénierie de l'accompagnement.

## II - L'influence du langage et des processus perceptuels sur les processus interactionnels

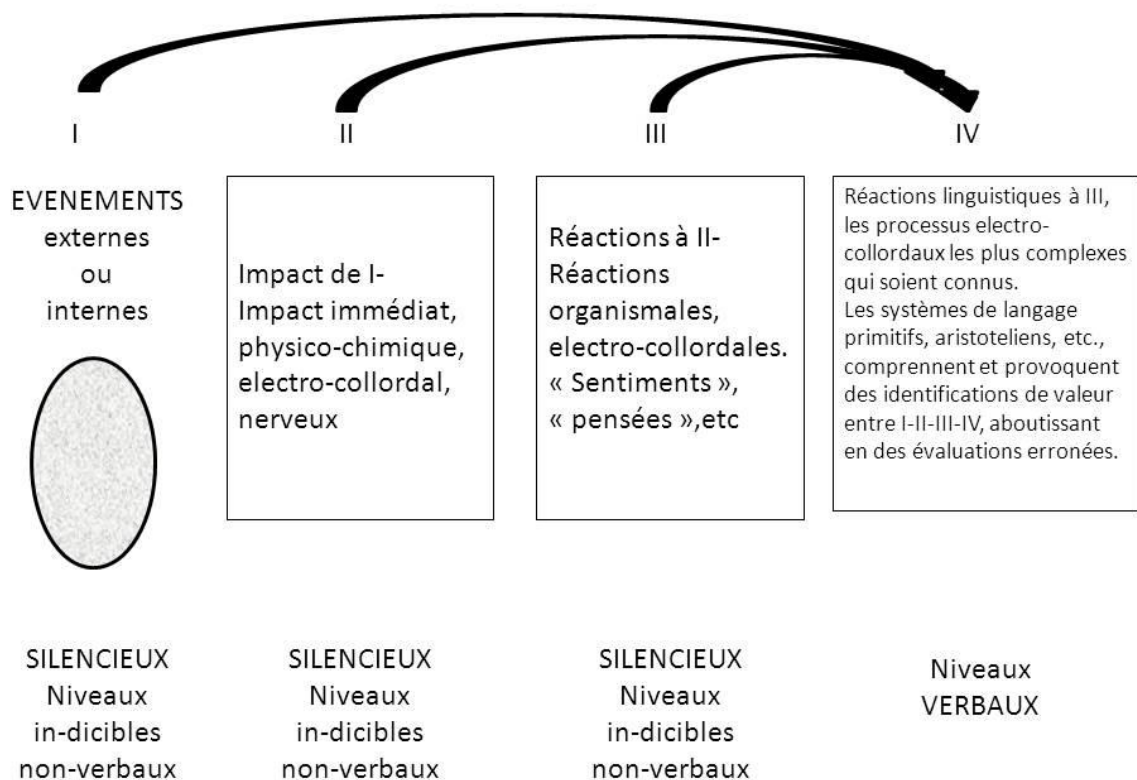
Si nous considérons le processus interactionnel selon la conception de G. Bateson (1980), nous pouvons dire qu'il correspond à un échange d'informations<sup>34</sup> perçues par chacune des personnes. Nous nous sommes intéressée à la façon dont ces informations sont traduites par les personnes en utilisant les travaux d'A. Korzybski<sup>35</sup> (1965) qui portent sur le rôle du langage dans les processus perceptuels.

<sup>34</sup> L'information est entendue au sens de G. Bateson (1980, p. 249) qui écrit : « *En fait, ce que nous désignons par information [...] c'est une différence qui crée une différence* ».

<sup>35</sup> A. Korzybski (1879-1950) est ingénieur chimiste à l'Institut Polytechnique de Varsovie, puis s'intéresse à l'application des méthodes mathématiques à la psychiatrie. Il fait publier son ouvrage « *Science and Sanity : An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics* » en 1933. En 1938, il dirige l'*Institute of General Semantics* à Chicago et devient citoyen américain. Le terme « Sémantique générale » désigne le mode d'emploi d'un modèle théorique du processus d'évaluation et de ses conséquences comportementales pour l'être humain. Ce modèle est structuré en système dit « non-aristotélien » car il dépasse « les « lois de la pensée » codifiées par Aristote, et depuis fossilisées dans la structure des langages occidentaux. » (Préface de l'Editeur, 2007, p. 7-8)

Lors d'une situation vécue, nous relevons des informations perçues par nos organes des sens (l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher). Or, nos sensations, réflexions et sentiments se produisent « à des niveaux silencieux in-dicibles mais qui peuvent être affectés par les niveaux verbaux grâce à une interaction continue » comme l'illustre la figure 21 (A. Korzybski, 1965, p. 4).

**(21) Le processus d'abstraction d'un point de vue électro-collodial non-aristotélien**  
**(A. Korzybski, 1965, p. 4)**



Cela revient à dire que la traduction verbale ne peut être le « ça » silencieux des événements externes ou internes. Ce point nous semble essentiel en termes de relation car il attire notre attention sur l'interprétation réalisée lors d'un échange entre deux personnes, suivie d'une traduction verbale. Ceci peut être à l'origine de conclusions hâtives qui rendent plus difficiles la découverte de nouveaux aspects, notamment chez la personne accompagnée.

À cet égard, D. Marcelli (2006) évoque la notion de surprise qui est la condition de toute rencontre et pour nous, de la compréhension. La surprise fonctionne dans la relation comme une découverte qui permet de se découvrir soi-même et de sortir « *du chemin balisé, connu* » (D. Marcelli, 2006, p. 279).

Par ailleurs, la traduction verbale de nos perceptions se décline sous forme de « noms », « d'étiquettes » associées à d'autres étiquettes et définitions, uniques pour chaque personne et conformes à son environnement socio-culturel et linguistique (A. Korzybski, 1965, p. 9-10). Nous employons des termes qui vont de soi dans notre langage habituel et il est parfois difficile de réaliser que d'autres conçoivent et traduisent le monde d'une autre façon<sup>36</sup>.

Suite à un entretien, dire qu'une personne est « sereine » peut se traduire par des critères personnels. Il est peut-être plus pertinent d'énoncer ce que nous avons perçu en rapport avec la sérénité de cette personne, sans y apposer cette étiquette. En relatant cela, nous prenons en compte les propos d'A. Korzybski (1965, p. 25) qui écrit :

- « Une carte n'est pas le territoire (les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent).
- Une carte ne couvre pas tout le territoire (les mots ne peuvent couvrir tout ce qu'ils représentent)».

Nous soulignons ainsi que les mots et les conclusions posées ne révèlent pas la complexité de la situation et de la personne. Néanmoins, nous sommes consciente qu'« *il n'y a pas de perception sans interpolation et interprétation* ». A. Korzybski (1965, p. 22)

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les perceptions traduites par notre langage ne représentent pas la complexité des échanges et de l'état d'esprit des personnes en présence. Nous illustrons cela par la co-construction du projet de formation par un apprenant et un accompagnateur : ce dernier perçoit des besoins, des centres d'intérêt, des difficultés chez la personne mais cela ne représente qu'une petite partie de ce que celle-ci veut (ou peut) donner à voir. En outre, si l'institution se réfère à des critères établis en fonction de données générales (par exemple, le type de baccalauréat, les activités extra-professionnelles, etc.), il est possible que l'accompagnateur et l'institution « collent une étiquette » sur l'apprenant et lui proposent un dispositif d'accompagnement non ajusté à ses attentes. À l'inverse, les perceptions initiales de l'accompagnateur peuvent se confirmer et corroborer la décision institutionnelle.

---

<sup>36</sup> À titre d'exemple, A. Korzybski (1965, p. 9-10) souligne l'utilisation du verbe être qui montre notre interprétation et notre traduction personnelle d'une réalité donnée : une rose peut être rouge pour une personne et verte pour un daltonien. Il serait plus approprié de dire : « nous voyons la rose comme étant rouge », ce qui n'altère pas les faits.

Cela nous conduit à penser que la prudence est de mise dans les conclusions posées lors de processus interactionnels et de situations d'accompagnement : ce ne sont que des hypothèses fabriquées et traduites par notre langage propre. Selon notre conception, la prudence se couple avec « *la retenue* » et « *le doute* », deux principes éthiques pensés par M. Beauvais<sup>37</sup> (2004).

### **III - Accompagner et comprendre**

Dans une approche complexe, l'accompagnement oscille entre des pôles en tension, à savoir, la dimension institutionnelle et celle des acteurs, l'unité et la diversité, les observations perçues par un accompagnateur et le vécu interne de la personne qui se forme. Une incertitude imprègne en permanence les situations, leur interprétation et les décisions prises par les divers protagonistes.

La compréhension représente un principe éthique de l'accompagnement en formation. Dans les lignes qui suivent, nous développons notre conception de ce principe en nous référant aux écrits d'E. Morin (2001, 2004). L'auteur y développe une dimension objective et subjective de la compréhension, ce qui, nous le rappelons, est en adéquation avec les fondements épistémologiques de notre recherche.

Nous avons vu que chaque être humain aspire à la différenciation de Soi par rapport à Autrui et que ceci est commun à tous. Poursuivons notre réflexion. Si Autrui est « *à la fois le semblable et le dissemblable* » et s'il porte en lui « *l'étrangéité et la similitude* » (E. Morin, 2001, p. 81), comment parvenir à le comprendre et l'accompagner ? L'accompagnement en formation se fonde sur la connaissance<sup>38</sup> d'Autrui, enchevêtrée à une compréhension complexe (E. Morin, 2004, p. 126). Celle-ci comprend deux dimensions : objective et subjective.

La compréhension objective comporte l'explication (*ex-plicare* signifiant sortir de l'implicite, déplier) (E. Morin, 2004, p. 125). Pour expliquer, il convient de recueillir des données concernant la situation de l'apprenant : ses expériences, ses atouts, ses domaines de difficulté, etc. On pourrait penser qu'il s'agit d'identifier des causes à l'origine de tel comportement observé ou de tel résultat. Or, la complexité des processus d'apprentissage internes à la personne ne saurait se réduire à la détermination de causes productrices d'effets. Le risque serait d'ailleurs de poser des jugements inappropriés sous forme d'étiquettes telles que nous venons de l'évoquer.

---

<sup>37</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 3, point B-2-3.

<sup>38</sup> Nous nous référons toujours au modèle anthropologique de la connaissance et à sa visée autonomisante, en lien avec notre conception de la personne en formation.

Néanmoins, certaines observations peuvent constituer des indices qui informent l'accompagnateur et/ou l'ensemble de l'institution sur l'évolution de la personne dans sa formation, et invitent ces dernières à approfondir leur observation ou plus exactement leur compréhension dans une dimension subjective. Pour comprendre, nous pensons qu'expliquer est nécessaire mais réducteur et insuffisant.

Dès lors, il faut tenter de s'engager dans une compréhension subjective qui permet de comprendre ce que vit Autrui (E. Morin, 2004, p. 125). Dans cette perspective, l'empathie, la congruence, l'acceptation inconditionnelle et la confiance sont des conditions essentielles<sup>39</sup>. Ces deux dimensions, objective et subjective, contribuent à forger une compréhension complexe qui permet de saisir « *les caractères singuliers et les caractères globaux* » (E. Morin, 2004, p. 126) des personnes dans leurs milieux.

La compréhension d'Autrui nous renvoie à une compréhension de Soi, une connaissance de Soi, c'est-à-dire à la prise de conscience de ses stratégies et de ses conceptions générales et en contexte. Nous rappelons que la prise de conscience est couplée à l'inconscience, dès lors, nous n'accéderons qu'à une compréhension partielle de Soi et d'Autrui. Par conséquent, nous concevons le principe de compréhension avec l'incompréhension dans une boucle récursive<sup>40</sup>.

Parfois, un souci de compréhension peut créer de l'incompréhension qui peut ensuite être source de compréhension, etc. à la condition d'être échangée par les différents acteurs en présence. En effet, nous avons vu que dans une relation, les perceptions recueillies se traduisent par un langage propre à chacun des acteurs, parfois source d'incompréhension ou, dirions-nous, de malentendu.

Par conséquent, nous pensons que les perceptions individuelles, les interprétations individuelles et collectives nécessitent d'être (ré)- interrogées et discutées afin de construire ensemble un sens commun. Nous rapprochons ce travail d'élucidation de la démarche clinique de recherche dans laquelle une co-construction de sens favorise la compréhension des discours de chacun. Ces situations de recherche de sens peuvent être instaurées par un accompagné et un accompagnant à l'initiative de l'un ou de l'autre, par un groupe d'apprenants ou un groupe d'accompagnateurs.

---

<sup>39</sup> Nous avons développé ces points au regard de la relation d'accompagnement dans le chapitre précédent.

<sup>40</sup> « *L'éthique de la compréhension nous demande d'abord de comprendre l'incompréhension* » (E. Morin, 2004, p. 130).



En ce sens, la compréhension est un principe éthique de l'accompagnement en formation qui se concrétise entre apprenants et accompagnateurs. Néanmoins, ces derniers réalisent cela avec une distance ajustée et au nom de l'institution, c'est-à-dire en adoptant une posture certes personnelle mais également professionnelle. Cela signifie qu'en ayant l'intention de comprendre l'apprenant, les accompagnateurs cherchent à *se* comprendre, et ce, en élucidant leur propre cadre épistémologique, leur conception de l'Autre, de la formation, de l'accompagnement, de leurs marges de manœuvre et des limites de leur intervention dans l'institution. Ils s'engagent eux-mêmes dans une dynamique récursive de l'autonomie et de la connaissance.

Ainsi, l'accompagnement de la personne qui se forme repose sur une compréhension et une sollicitude au sens de P. Ricœur<sup>41</sup> (1990) qui vise le « bien » de cette personne sans l'aliéner, c'est-à-dire le respect de son autonomie et de sa capacité à se « prendre en projet » (G. Liiceanu, 1994). Ceci repose sur une compréhension de Soi en tant qu'accompagnateur dans une institution de formation.

---

<sup>41</sup>« *Viser à la « vie bonne » avec et pour l'autre* » représente la deuxième composante de la visée éthique désignée sous le nom de « *sollicitude* » (P. Ricœur, 1990, p. 211).

## **Conclusion de partie : L'émergence d'un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation**

Au terme de cette deuxième partie, nous sommes en mesure d'exposer un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation. Il s'articule autour des trois points suivants : le contexte de l'accompagnement, la dialogique « organisation-acteurs » et l'engagement dans une éthique de la compréhension.

Dans un contexte sociétal marqué par l'incertitude, le parcours professionnel d'une personne ne s'inscrit plus dans une logique du « tout tracé ». Il convient de façonner ce parcours pas à pas et de construire son chemin « en marchant » (A. Machado, 1917). Aujourd'hui, l'impératif d'employabilité entraîne les salariés dans une dynamique de professionnalisation, c'est-à-dire de développement des compétences dans une société qui valorise l'action autonome. À cet égard, l'adulte en formation construit en permanence son projet professionnel, en interaction avec des projets conçus par des institutions. Durant son parcours de formation, l'adulte élabore ses savoirs, qu'il incorpore à partir d'informations reliées à des expériences. L'accompagnement en formation s'inscrit dans cette dynamique de production de savoirs à un moment clé de l'existence de l'individu : l'entrée sur le marché du travail ou le changement de métier. C'est un accompagnement de type bio-cognitif (G. Pineau, 2002-4, p. 31).

Dans ce contexte de formation, l'accompagnement se situe au cœur de tensions entre le niveau de l'organisation et celui des acteurs. Du côté de l'organisation, les projets (de formation, pédagogique) sont conçus *pour* les personnes et en extériorité. C'est à ce niveau que s'inscrit la fonction d'accompagnateur. Elle s'exerce dans un cadre institutionnel balisé par une équipe pédagogique. Les principes et règles établies collectivement représentent une sorte de « garde-fou » contre les dérives possibles inhérentes aux situations singulières. Nous pensons par exemple à l'instrumentalisation d'un apprenant par un accompagnateur ou l'inverse. Néanmoins, ces règles érigées à un niveau institutionnel doivent laisser suffisamment de flou et d'espace, nous pouvons dire, de souplesse, pour que des postures d'accompagnateur émergent « en contexte ».

Au niveau des acteurs, il s'agit d'accompagner les projets *de* la personne qui comportent parfois un enjeu existentiel. Dans une formation professionnalisante, l'enjeu est de *se*

construire une posture professionnelle. Dans cette perspective, est-il « convenable » de diriger, de conseiller, de suivre ou d'accompagner cette personne ? Pour nous, tous ces modes d'intervention se valent, sous deux conditions. D'une part, il est essentiel d'élucider son propre cadre épistémologique, son projet d'accompagnement, ses marges de manœuvre et les limites de son intervention. Nous pensons que ceci résulte d'un travail réflexif amorcé pour soi et poursuivi avec d'autres (par exemple, les membres de l'équipe pédagogique). D'autre part, il est nécessaire de co-élucider son cadre de fonctionnement avec l'apprenant et ce, afin d'entendre sa parole. Il convient d'ajuster ensemble une présence et une distance propice à l'autonomisation de chacun.

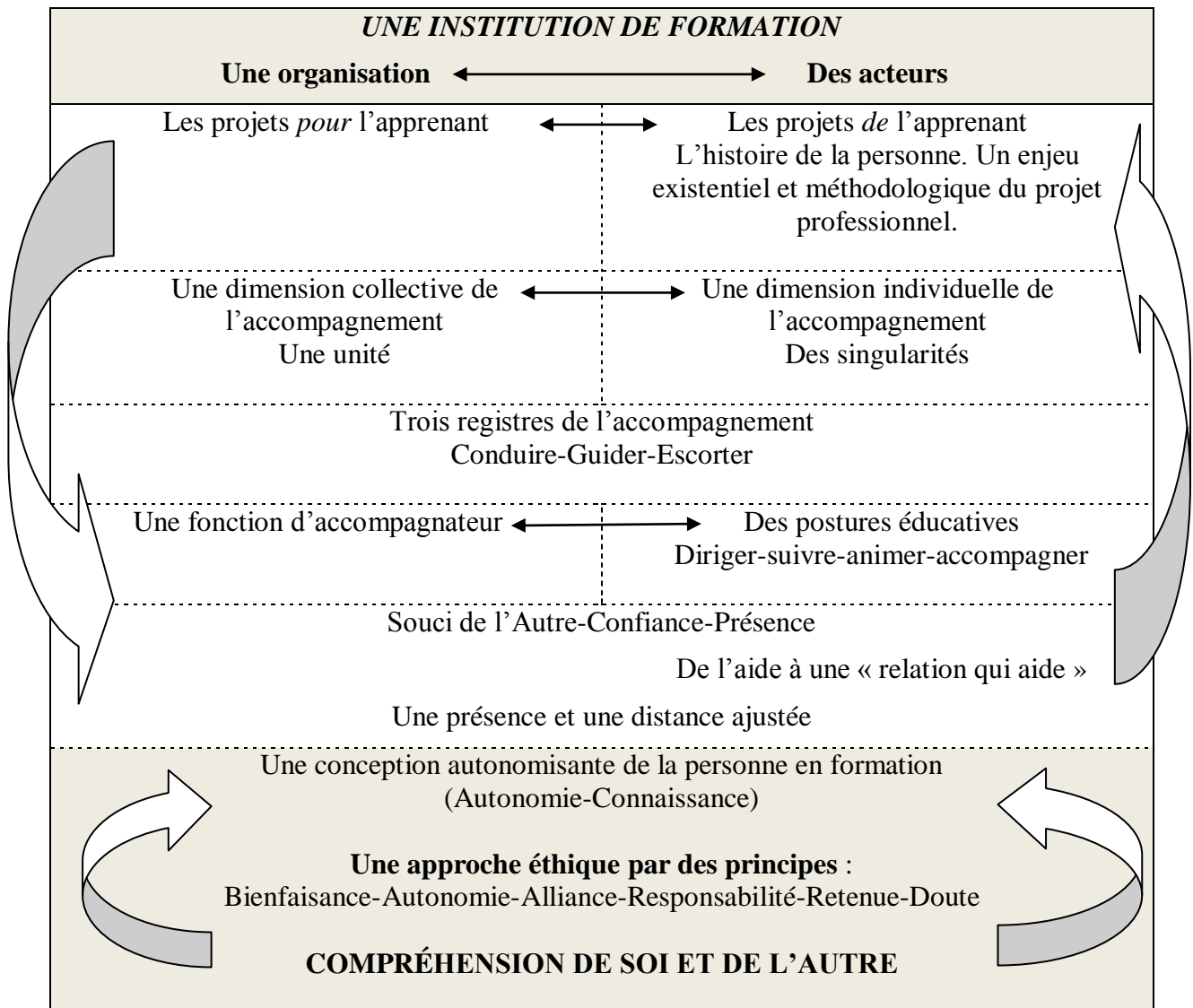
En cela, nous pensons que l'accompagnement s'ancre sur une conception autonomisante de la personne en formation, dans laquelle autonomie et connaissance interagissent dans une dynamique récursive. Nous savons que l'autonomie et la connaissance s'inscrivent dans une pensée complexe et comportent ainsi un caractère imprédictible et irréductible. Alors comment parvenir à « bien » accompagner ? D'une part, le choix de principes éthiques peut étayer les conceptions personnelles et collectives d'une équipe pédagogique, qui se traduisent dans les relations et les organisations. D'autre part, l'engagement dans une dynamique de la connaissance peut participer à la compréhension de l'Autre et de Soi, c'est-à-dire des stratégies et des conceptions de chacun. Dans cette perspective, nous pensons que le doute est un impératif éthique afin d'accompagner l'Autre « en conscience<sup>42</sup> » dans l'émergence d'une posture professionnelle.

Au terme de cette conclusion, nous organisons les « points fixes » de l'accompagnement en formation dans le tableau 22.

---

<sup>42</sup> Nous faisons référence à la réflexivité (E. Morin, 1986).

(22) Un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation









École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société  
Centre Universitaire Économie-Éducation Permanente  
Laboratoire CIREL EA 4354 – Équipe TRIGONE-CIREL

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

**Véronique KACZMAREK-CABARET**

Le 3 décembre 2012

#### L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION :

#### TENSIONS - ÉMERGENCES - POSTURES

**Le cas de trois formations de cadres**

#### Co-Directeurs :

Monsieur **Jean CLÉNET**, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Lille I

Madame **Martine BEAUVAIS**, Maître de conférences (HDR), Sciences de l'Éducation,  
Université de Lille I

#### JURY

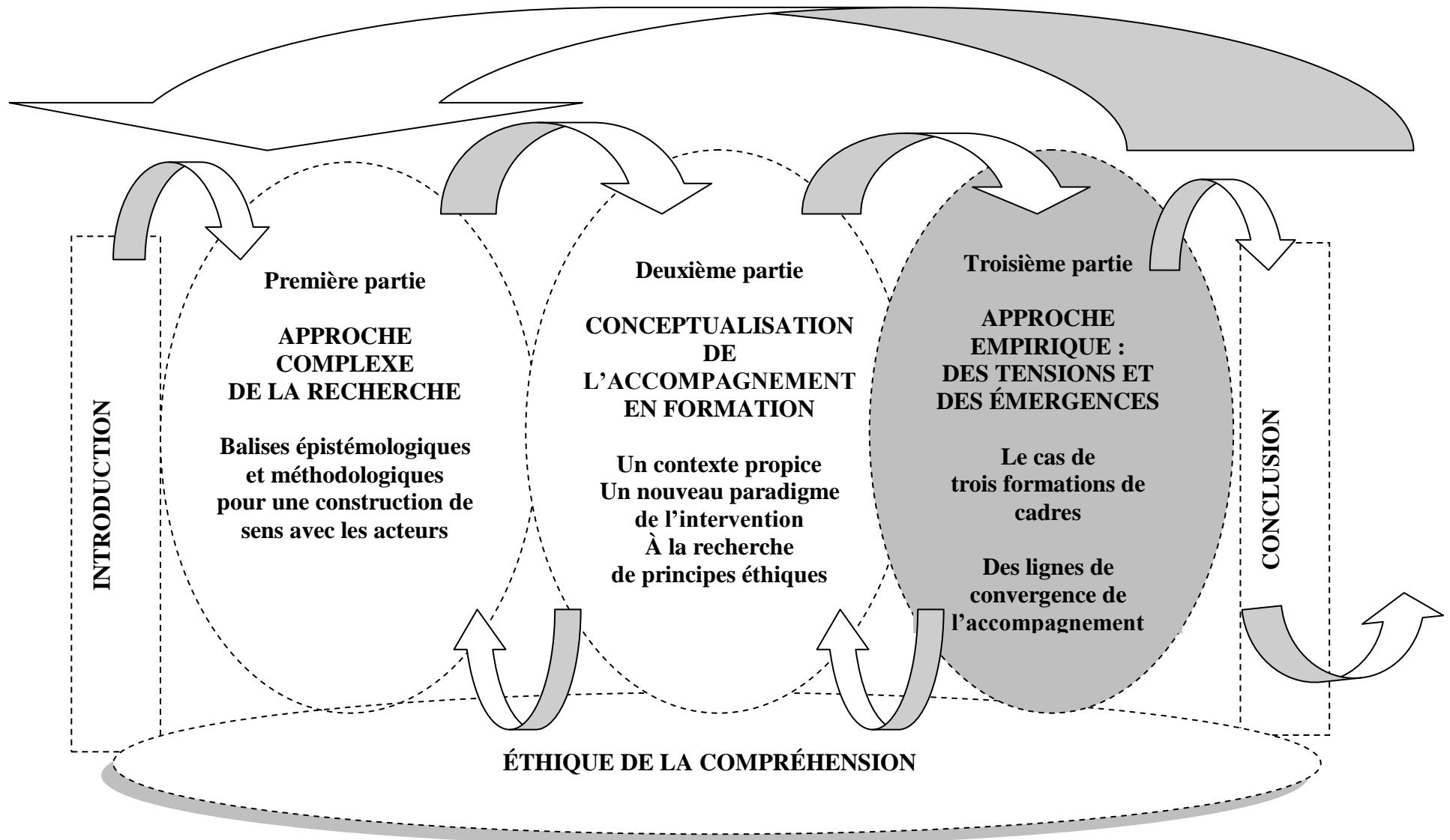
Madame **Anne JORRO**, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse,  
Rapporteuse

Monsieur **Jean-Louis LE GRAND**, Professeur en Sciences de l'Éducation,  
Université Paris VIII,  
Rapporteur

Monsieur **Christophe NIÉWIADOMSKI**, Professeur en Sciences de l'Éducation,  
Université de Lille III,  
Examineur

Monsieur **Marc-Henry SOULET**, Professeur en Sociologie, Université de Fribourg  
Examineur

(23) Le dessin de la thèse





## **Troisième partie.**

*Une approche empirique de la recherche :*

*Des tensions et des émergences  
dans trois formations de cadres*

## Introduction : À la découverte de lignes de convergence de l'accompagnement en formation

Cette troisième partie vise à faire émerger des lignes de convergence de l'accompagnement en formation de cadres, et ce, à partir de trois contextes. Il s'agit de comprendre en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre. Dans un premier temps, nous approcherons brièvement le métier de cadre dans notre société puis dans un deuxième temps, nous exposerons la structuration de cette partie.

En guise d'introduction, nous dirons que le métier de cadre n'échappe pas aux mutations sociales et aux mutations du travail<sup>1</sup>. Les cadres ont vécu le passage du management par les moyens à un management par les objectifs, dans lequel l'atteinte des résultats et la performance sont censés permettre d'évaluer l'activité (O. Cousin, 2009, p. 25). Dans la continuité de l'évolution sociétale, on demande aux cadres de favoriser et d'encadrer l'autonomie des salariés afin d'atteindre les objectifs fixés. Les directions leur demandent d'être des chefs d'orchestre, des coachs, des animateurs et de manager par le projet (Ibid., p. 25).

Cependant, ces professionnels encadrent parfois leurs pairs, ce qui peut être source de difficultés ou de positionnement. Nous verrons que c'est notamment le cas de certains cadres de santé ou cadres socio-éducatifs, soit dans un poste de « *faisant fonction* » ou dans un poste au sortir de la formation. Comme le souligne O. Cousin (2009, p. 25), cette situation ajoute de la complexité dans la manière d'habiter la fonction : manager un projet *a fortiori* avec ses pairs ou ses anciens collègues peut accentuer « *la disjonction entre le lien hiérarchique et le lien fonctionnel, organisationnel* » selon les propos d'O. Cousin (2009, p. 25).

Par ailleurs, si l'encadrement est considéré comme une fonction intermédiaire, cela signifie qu'il représente une interface entre la direction ou l'encadrement supérieur et les subordonnés qu'il convient d'encadrer<sup>2</sup>. Cette position de l'entre-deux requiert une habileté à comprendre l'environnement à différents niveaux (sociopolitique, organisationnel et opérationnel) et une souplesse afin de comprendre les attentes de chacun, sans toutefois prétendre y répondre

---

<sup>1</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 1, point A. Nous nous référons aux écrits d'O. Cousin (2009), de F. Mispelblom Beyer et D. Bismuth (2009) afin de décrire les changements spécifiques aux cadres.

<sup>2</sup> Selon F. Mispelblom Beyer, D. Bismuth (2009, p. 55-56), « *l'encadrement, par définition, est intermédiaire : pris entre ce qu'il est convenu d'appeler le « marteau » des directions générales ou des cadres supérieurs, et ce qu'il est moins habituel d'appeler l'« enclume », la pression quotidienne exercée par les subordonnés que l'encadrement passe son temps à recadrer* ».

totalemment. Si tel est le défi à relever, le cadre doit acquérir des savoirs inhérents au management, en termes de stratégie, d'organisation mais également de relations humaines.

Or, bon nombre de cadres le deviennent par une formation initiale basée essentiellement sur l'acquisition de savoirs théoriques et de compétences techniques, notamment les ingénieurs préparés à assurer des fonctions telles que la gestion financière, le marketing, l'ingénierie, etc. (O. Cousin, 2009, p. 26). En ce qui concerne notre recherche, nous n'avons pas vraiment rencontré ce profil de cadres, puisque la plupart des cadres de santé<sup>3</sup> et socio-éducatifs bénéficient d'expériences professionnelles, d'enseignements inhérents aux sciences humaines, et construisent des savoirs dans ces domaines lors de leur formation. Quant aux ingénieurs, nous verrons que les responsables de formation leur proposent des enseignements et des mises en situation relatifs aux sciences humaines afin de favoriser le développement de compétences relationnelles.

Enfin, encadrer consiste aujourd'hui à conduire le changement en permanence. Selon F. Mispelblom Beyer et D. Bismuth (2009, p. 56), cela demande aux cadres « *une capacité de conviction, de prise de parole, d'argumentation, d'explication, mais aussi une forme d'adhésion au militantisme de l'entreprise qu'il ne partage pas toujours.* » Ce dernier point attire particulièrement notre attention puisqu'il a été évoqué à maintes reprises lors des entretiens par les cadres nouvellement diplômés. Nous verrons que ces derniers se sentent parfois écartelés entre les orientations stratégiques et organisationnelles des institutions et leurs valeurs personnelles, qui plus est partagées par l'équipe.

Au terme de ces constatations, nous entrons dans l'approche empirique de la recherche. Dans cette perspective, nous projetons de comprendre l'accompagnement en formation par une approche située dans trois contextes : la santé, l'entreprise et le social.

Dégager la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans une formation de cadres, tel est l'objectif des investigations de terrain. Cet objectif se décline sous forme de deux questions :

- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?
- Que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs cadres ?

---

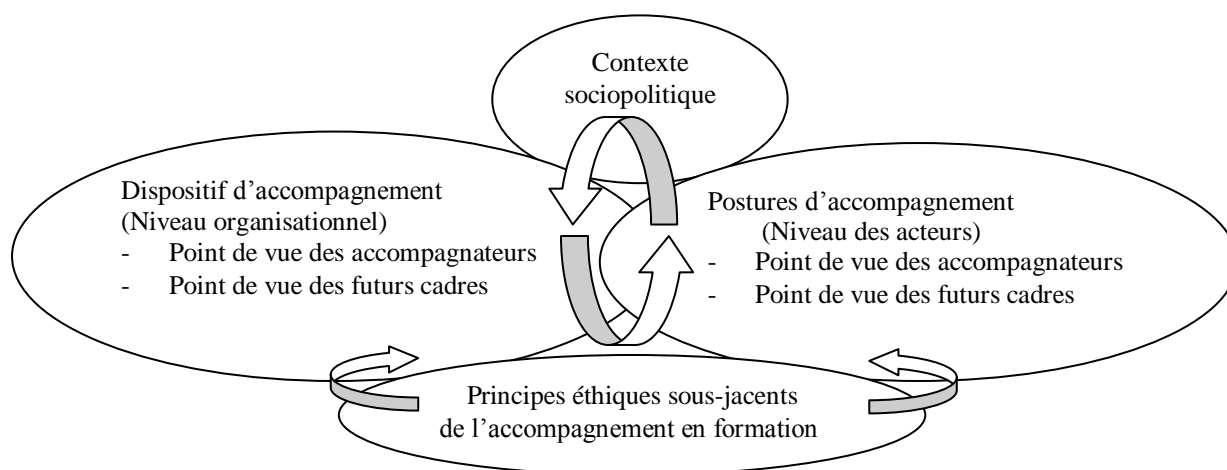
<sup>3</sup> Nous n'affirmons pas cela pour tous les cadres puisque certains cadres de santé ont un métier paramédical d'origine qui n'a pas nécessité d'enseignements ni d'expériences relatifs aux sciences humaines. C'est notamment le cas des préparateurs en pharmacie ou des techniciens de laboratoire.

Dans une approche complexe et systémique, le fil conducteur de cette partie est la mise en tension de l'accompagnement, et ce, à trois niveaux de l'environnement :

- Au niveau sociopolitique : les contextes et référentiels professionnels,
- Au niveau organisationnel : les dispositifs,
- Au niveau des acteurs : les postures.

À la lumière du deuxième modèle de lecture<sup>4</sup>, nous recherchons des lignes de convergence de l'accompagnement en formation. Tout d'abord, dans les deux premiers chapitres, nous étudions l'accompagnement du point de vue des cadres de santé et des ingénieurs et ce, à l'aide du modèle d'analyse formalisé par la figure 24.

#### (24) Dispositif et postures d'accompagnement en contexte : quelles tensions ?



Étant donné la multiplicité des tensions repérables, nous posons des limites à notre recherche. Nous ne serons pas exhaustive et choisirons certains points de tension qui ont plus particulièrement retenu notre attention.

Dans le troisième chapitre, nous triangulons les données recueillies en introduisant le contexte et l'accompagnement des cadres socio-éducatifs<sup>5</sup>. À cette étape de la recherche, nous travaillons plus précisément autour de la question « que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs cadres ? », et ce, afin de comprendre la transformation des apprenants en professionnels diplômés. Nous étudions ainsi les postures plurielles des cadres par l'enchevêtrement des trois contextes.

<sup>4</sup> Cf. La conclusion de la deuxième partie.

<sup>5</sup> Nous rappelons également que les trois terrains de recherche n'ont pas le même statut<sup>5</sup> et ne donneront pas lieu à une approche comparative. Cf. Première partie, chapitre 3, point C-II.

Enfin, par la mise en évidence de tensions, ruptures et continuités d'une part, pendant la formation, et d'autre part, entre la formation et la prise de fonction, nous défendons la thèse selon laquelle *l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence*.

# CHAPITRE 1 : ACCOMPAGNER VERS UN CHANGEMENT DE MÉTIER CHEZ

## LES CADRES DE SANTÉ

Après avoir décrit le contexte sociopolitique des cadres de santé, nous nous intéressons au dispositif d'accompagnement conçu par les accompagnateurs et vécu par les apprenants ainsi qu'aux postures des accompagnateurs. Nous tenterons d'en dégager une dynamique source de connaissance<sup>1</sup> pour les professionnels. Sur le plan méthodologique, nous ne ré-exposerons pas notre méthode d'enquête et d'analyse des données<sup>2</sup>. Nous rappelons également que l'ensemble de la population interviewée est présentée à l'annexe 1 dans le tableau 1. Au fur et à mesure du développement des idées, nous intégrons les propos des personnes interviewées, retranscrits entre guillemets et en italique. Les termes retranscrits en caractères gras traduisent une insistance dans l'énonciation des idées.

### A - LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

La formation des cadres de santé s'inscrit dans un contexte de réformes que nous considérerons à trois niveaux. Tout d'abord, l'évolution du contexte démographique et économique impose des réformes du système de santé qui impactent les politiques d'établissement. Puis, nous exposerons les implications de ces réformes, d'une part pour l'évolution du métier de cadre de santé, et d'autre part, de la formation. Il est à noter qu'un nouveau référentiel professionnel est en préparation et verra certainement le jour à partir de l'année 2013.

#### I - Un contexte de réformes

Avec le développement des progrès scientifiques et l'allongement de l'espérance de vie, notre société connaît un accroissement des dépenses de santé. Dans ce contexte de crise, la loi Hôpital Patient Santé Territoire (HPST)<sup>3</sup> du 21 juillet 2009 institue une nouvelle politique de répartition et d'organisation des ressources de santé et bouleverse ainsi les pratiques, tant du

---

<sup>1</sup> Nous employons ce terme dans une approche anthropologique (E. Morin, 1986) exposée dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-III.

<sup>2</sup> Cf. Première partie de la thèse, aux chapitre 2, point A et chapitre 3, point B.

<sup>3</sup> La loi HPST est la loi Hôpital Patient Santé Territoire n°2009-879 du 21 Juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires. Elle se décline au travers de trois axes : l'organisation interne de l'hôpital, les relations avec l'Agence Régionale de Santé et l'organisation de l'offre de soins, les coopérations entre établissements de santé.

point de vue de l'organisation que du point de vue des acteurs. L'Agence Régionale de Santé a pour rôle de territorialiser l'action publique dans le domaine sanitaire afin de répondre aux besoins évolutifs de la population (M. Coldefy, V. Lucas-Gabrielli, 2012, p. 2).

Cet objectif d'optimisation confère l'obligation d'améliorer les performances économiques des établissements de santé<sup>4</sup> qui deviennent des lieux de « production de soins »<sup>5</sup>. À cet égard, l'Agence Nationale d'Appui à la Performance (ANAP) est créée dans le but d'accompagner<sup>6</sup> les professionnels du secteur de la santé et du médico-social dans leurs projets. Par ailleurs, cette politique de répartition des ressources s'associe à une politique d'harmonisation des pratiques dans une visée de qualité de soins. Cela se traduit par « *l'importation d'outils et de modèles de fonctionnement directement issus du monde traditionnel de l'entreprise* » (A. Dutier, 2011, p. 24).

Il s'agit de réduire l'hétérogénéité des pratiques professionnelles par le biais de référentiels créés par des instances successives, la plus récente étant la Haute Autorité de Santé (HAS)<sup>7</sup>. Dans cette perspective, les établissements sont soumis à des procédures d'évaluation externe en vue d'améliorer la qualité des soins. Il convient de se doter de procédures qualité et de gestion des risques qui représentent une condition de conformité aux exigences de la médecine.

Pour autant, la singularité des situations de soins incite les professionnels à inventer et créer, c'est-à-dire à se distancier de ces procédures tout en les prenant en compte<sup>8</sup>. Dans ce contexte, les cadres de santé apparaissent comme des acteurs de premier plan, des « *médiateurs* » (A. Dutier, 2011, p. 34) entre les logiques de soin, de gestion et d'organisation du travail, mises en tension entre des normes prescrites *a priori* et les imprévus inhérents aux situations singulières.

---

<sup>4</sup> « *Les pratiques, les organisations et les institutions sont de plus en plus pensées selon les règles et les logiques de rentabilité, de compétitivité et de performance* » (A. Dutier, 2011, p. 25).

<sup>5</sup> La Tarification à l'activité (T2A) est une réforme majeure instaurée dès le plan Hôpital 2007. Elle vise à fournir un outil de financement commun dans les établissements publics et privés.

<sup>6</sup> Cette formulation figure dans un guide élaboré par le Ministère de la Santé et des Sports, qui s'intitule « *La loi HPST. Les clés pour comprendre* », publié en novembre 2010. Le terme « accompagner » revêt un sens différent de celui que nous attribuons à l'accompagnement en formation, puisqu'il vise à l'atteinte des objectifs fixés par la politique ministérielle. Il relève davantage de l'entraînement et de l'incitation afin de parvenir aux buts fixés.

<sup>7</sup> En 1990, création de l'Agence Nationale pour le Développement de l'Évaluation Médicale (ANDEM) ; en 1996, création de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en santé (ANAES) ; en 2004, création de la Haute Autorité de Santé.

<sup>8</sup> Nous reprenons à notre compte les propos d'A. Dutier (2011, p. 27) qui écrit : « *Si la « protocolisation » des procédures de soins vise à une forme de standardisation des pratiques, la diversité des pathologies, la singularité de chaque patient et la variabilité des processus de prise en charge requièrent néanmoins constamment le discernement et l'autonomie des soignants, qui doivent exercer une gestion permanente des écarts par rapport aux normes prescrites .* »

## II - Des attentes institutionnelles envers les cadres de santé

Nous abordons maintenant plus précisément les attentes des institutions à l'égard des cadres de santé. Nous nous référons au rapport de la Mission Cadres Hospitaliers<sup>9</sup> présenté par Chantal de Singly en septembre 2009 et au répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière (2<sup>ème</sup> édition, 2009, rédigé par le Ministère de la Santé et des Sports). Les deux premières sources de données sont concomitantes de la loi HPST.

Dans le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière (2009), trois fiches métiers concernent les cadres de santé : le cadre responsable d'unité de soins, le formateur en techniques, management et pédagogie des soins et le cadre soignant de pôle. Nous ne nous intéresserons pas au troisième métier puisqu'il ne concerne pas la formation des personnes interviewées dans notre recherche. Selon ce répertoire, le cadre responsable d'unités de soins doit « *organiser l'activité paramédicale, animer l'équipe et coordonner les moyens d'un service de soins, médico-technique ou de rééducation, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations.* » Le formateur en techniques, management et pédagogie des soins doit « *former des professionnels paramédicaux et organiser les conditions de leurs apprentissages. Réaliser des actions de formation concernant les soins (techniques, management, pédagogie des soins, etc.).* »

Ainsi, les cadres de santé sont responsables de missions d'organisation, de formation et d'animation. Par ailleurs, dans un contexte de réformes, les cadres traduisent et interprètent les prescriptions reçues des directions générales et de l'encadrement supérieur afin de les mettre en œuvre avec la collaboration d'une équipe<sup>10</sup> ou auprès d'un groupe d'étudiants. Pascale<sup>11</sup> relate :

*« Les cadres reçoivent finalement des directives, des projets à mettre en œuvre, qui sont éminemment complexes et compliqués à relayer auprès des équipes, et en plus ils sont dans une [...] interface qui fait que ils sont obligés de s'appropriier les projets de la dynamique institutionnelle pour pouvoir la faire passer ».*

---

<sup>9</sup>Cette mission a été confiée à Chantal de Singly (directrice de l'institut du management à l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP), par le Ministère de la Santé et des Sports dans le but d'émettre des propositions au regard des missions et de la formation des cadres hospitaliers. Il est à noter que les cadres de santé font partie des cadres hospitaliers. Néanmoins, ils n'exercent pas uniquement à l'hôpital mais également dans des structures extra-hospitalières ou médico-sociales.

<sup>10</sup> Selon C. de Singly (2009, p. 21), « *l'encadrement n'est pas une « courroie de transmission » mais bien un traducteur et un interprète, qui doit savoir adapter des principes généraux à des situations particulières, ceci de façon personnelle* ».

<sup>11</sup> Pascale est une personne interviewée qui occupe le poste de directrice de l'IFCS.



Dans leur position intermédiaire, les cadres se retrouvent au cœur de tensions quotidiennes à gérer.

### III - Vers une réforme de la formation

La formation des cadres est régie par l'arrêté du 18 août 1995 qui décline les conditions d'accès à la formation, le programme et les modalités d'obtention du diplôme. Nous relevons les deux points suivants.

En premier lieu, nous repérons des logiques d'adaptation socioculturelle<sup>12</sup> et didactique<sup>13</sup> de la formation (M. Fabre, 1994, p. 25) qui repose sur le principe de l'alternance<sup>14</sup>. En second lieu, les apprenants sont « *des professionnels possédant une expérience technique confirmée et des aptitudes à la prise de responsabilité d'encadrement*<sup>15</sup> ». Ils entrent en formation riches de savoirs et de connaissances à partir desquels ils façonnent leur posture professionnelle.

En outre, le développement des compétences ne relève pas uniquement de la formation mais résulte d'un parcours professionnalisant dans lequel l'institution organise la position de « *cadre apprenant*<sup>16</sup> » (C. de Singly, 2009, p. 49). Pour autant, ce procédé n'est pas encore généralisable à l'ensemble des institutions, malgré la forte propension à instaurer une période de « faisant fonction » de cadre.

En termes d'évolution de la formation, le rapport de C. de Singly (2009, p. 50) recommande la mise en place, pour tous les cadres, des formations initiales universitaires et professionnelles, qui favoriseront l'ouverture et la mobilité. Actuellement, et ce depuis 1995, bon nombre d'instituts de formation créent des partenariats avec les universités, néanmoins,

---

<sup>12</sup> *La formation des cadres de santé est une priorité essentielle pour garantir la qualité de l'encadrement. Elle contribue en effet à assurer l'efficacité et la pertinence du rôle de l'encadrement dans l'exercice de ses responsabilités en matière de formation des personnels et de gestion des équipes et des activités* » (Annexe I de l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé).

<sup>13</sup> La formation a pour objectif « *de préparer les étudiants conjointement à l'exercice des fonctions d'animation et de gestion d'une part, de formation et de pédagogie d'autre part, dévolues aux cadres de santé, en leur apportant les concepts, les savoirs et les pratiques nécessaires, et en favorisant leur application à leur domaine professionnel*. Six modules de formation sont identifiés. Ils concernent la fonction d'encadrement hors secteur sanitaire et en secteur sanitaire, la fonction de formation, la santé publique, l'initiation à la recherche et l'analyse des pratiques ainsi qu'un module d'approfondissement des fonctions d'encadrement et de formation.

<sup>14</sup> Sur 42 semaines de formation, les stages ont une durée totale de 13 ou 15 semaines, selon le projet pédagogique.

<sup>15</sup> Pour être admis à suivre la formation, les candidats aux épreuves de sélection doivent avoir exercé pendant au moins quatre ans dans l'une des 14 professions paramédicales.

<sup>16</sup> La notion de « cadre apprenant » s'inspire d'expériences réussies de faisant fonction de cadre. Il s'agit de « *mettre des personnes en apprentissage du métier de cadre* » en étant accompagnées d'un « *cadre superviseur/tuteur, sur une période clairement définie avec des engagements mutuels spécifiés* » (C. de Singly, 2009, p. 49).

ce sont des initiatives locales<sup>17</sup> mises en œuvre de manière spécifique. Cette perspective d'évolution est au cœur des réflexions menées par des groupes de travail ministériels et associatifs<sup>18</sup>. Un nouveau référentiel devrait voir le jour à partir de septembre 2013 et inscrire de manière plus importante la dimension universitaire dans la formation, en cohérence avec le système Licence Master Doctorat pensé dans les accords de Bologne<sup>19</sup>.

Pour conclure, nous insisterons sur le fait que les cadres de santé vivent des réformes structurelles importantes qu'ils sont chargés de mettre en œuvre avec les équipes de travail. Leur formation est actuellement repensée afin de les positionner en tant qu'acteurs dans l'évolution du système de santé, en conformité avec l'espace européen.

## **B - LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT À L'IFCS**

Nous allons maintenant nous attacher à comprendre l'accompagnement à l'IFCS au niveau organisationnel en confrontant le point de vue de l'équipe pédagogique et celui des étudiants. Rappelons que nous avons rencontré cinq membres de l'équipe pédagogique (Pascale, Aline, Muriel, Isabelle et Camille) et sept futurs cadres de santé (Mary, Clémence, Héloïse, Perrine, Émilie, Justin et Virginie).

Nous chercherons à repérer les principes éthiques qui sous-tendent le dispositif d'accompagnement à l'IFCS, en confrontant les points de vue des accompagnateurs et ceux des étudiants. Dans une posture de chercheuse sur son propre terrain d'exercice professionnel, nous tenterons de relier la dimension objective et subjective de la connaissance<sup>20</sup>, par une volonté de comprendre plutôt « de l'intérieur » (en tant que formatrice) et plutôt « de l'extérieur » (en tant que chercheuse). Nous tenterons de parvenir à une compréhension « distanciée », grâce à la confrontation des données recueillies au deuxième modèle de lecture de l'accompagnement<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Dans notre terrain de recherche, le partenariat universitaire est créé pour permettre aux étudiants d'obtenir leur diplôme de cadre de santé et un niveau 1 de master en management de la santé. Aujourd'hui, le partenariat a évolué et permet d'obtenir le master 2.

<sup>18</sup> Le CEFIEC (Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres) participe aux groupes de travail nationaux pour la réingénierie du programme.

<sup>19</sup> L'objectif de la déclaration de Bologne (1999) est d'harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur en vue de faire de l'Union européenne un espace d'enseignement supérieur compétitif.

<sup>20</sup> En référence aux fondements épistémologiques de la méthode relatés dans la première partie, chapitre 1, point A-I.

<sup>21</sup> Cf. Conclusion de la deuxième partie.

En guise d'introduction, nous présentons succinctement le public en formation en objectivant d'emblée le point commun des personnes (issues du domaine de la santé) et la diversité des expériences (liée à l'exercice de six professions différentes).

L'institut de formation est agréé pour 65 étudiants qui ont un projet de cadre de santé. Il propose également une année préparatoire intitulée « *approche de la fonction cadre et préparation aux épreuves de sélection* » qui se compose de cinq semaines de formation<sup>22</sup>. Rappelons que ces personnes sont des professionnels paramédicaux issus de trois filières, infirmière (majoritaire dans la promotion), de rééducation et médico-technique. L'institut est agréé pour six professions : infirmier, diététicienne, masseur-kinésithérapeute, manipulateur en électroradiologie, préparateur en pharmacie et technicien de laboratoire.

Si tous proviennent du secteur de la santé, nous constatons une diversité des métiers et donc des expériences et des cultures. Ce point est mis en exergue à plusieurs reprises par les interviewés et selon Aline, l'origine professionnelle des étudiants a modifié sa pratique d'accompagnement. Elle dit : « *Je m'appuie maintenant, bien plus sur leurs expériences à eux* » et poursuit par ces propos :

« *Ce qui a changé aussi, moi je trouve c'est qu'on a six métiers différents, donc tu peux pas connaître les six pratiques des métiers différents, donc forcément, il fallait trouver une autre approche et là c'est comme cela que je l'ai compensé.* »

Rappelons également que le diplôme de cadre de santé ouvre à deux métiers, l'un orienté vers la gestion d'unité et l'autre vers la formation initiale de paramédicaux. Cette deuxième possibilité concerne une minorité d'étudiants. Néanmoins, dans une carrière professionnelle, de nombreux cadres expérimentent successivement les deux métiers, en se fixant à un moment donné sur l'un ou l'autre. Enfin, l'équipe pédagogique et administrative se compose d'une directrice, de cinq formatrices<sup>23</sup> (dont nous faisons partie) et d'une secrétaire.

---

<sup>22</sup> Durant cette année préparatoire (facultative), les professionnels sont en poste, soit au regard de leur métier initial, soit en poste de faisant fonction de cadre, selon la politique institutionnelle. Ils suivent les semaines de formation de manière discontinue (environ une semaine par mois). Ils bénéficient d'un enseignement inhérent à la méthodologie de résolution de problème, l'actualisation des savoirs professionnels (législation, santé publique, etc.), une sensibilisation à la fonction cadre, et d'une préparation à l'épreuve d'admissibilité (par des cours de français). La réussite aux épreuves de sélection permet l'entrée en formation, à condition d'obtenir le financement des études par l'employeur ou un organisme. Il est à noter que certaines personnes choisissent d'auto-financer la formation.

<sup>23</sup> La directrice et les formatrices ont initialement exercé le métier d'infirmière puis de cadre de santé. Actuellement, la directrice a un statut de directeur de soins (commun au secteur de la gestion et de la formation) et les formatrices ont un statut de cadre supérieur de santé. Chacune d'entre elles bénéficie de parcours professionnel et de formation différents (notamment la formation universitaire), ce qui apporte une diversité des expériences et des points de vue.

Ainsi, les étudiants de l'institut sont tous des professionnels issus du secteur de la santé. Ceux qui proviennent des filières de rééducation et médico-technique restent minoritaires par rapport à ceux de la filière infirmière, tout comme ceux qui se destinent au métier de formateur.

### **I - Le point de vue de l'équipe pédagogique**

Nous partons à la découverte du cadre de fonctionnement formel et informel instauré par l'équipe pédagogique. En effet, nous connaissons les discours formalisés dans les documents produits collectivement par l'équipe, dont les principaux sont le projet de formation et le projet pédagogique<sup>24</sup>. Néanmoins, au fil des entretiens, nous prenons connaissance du discours de nos collègues, notamment quant à leur appropriation du cadre collectif formalisé, et nous ressentons une relation de confiance de leur part. Nous réalisons que la recherche nous offre des moments d'échanges privilégiés dans l'institut de formation puisqu'elle nous permet d'entendre les discours singuliers et de les relier. Nous souhaitons partager cette position privilégiée en remettant à chaque collègue des écrits<sup>25</sup> relatifs à l'analyse des entretiens, qui faciliteront (nous l'espérons) la poursuite de la réflexion collective sur l'accompagnement.

Au regard du dispositif d'accompagnement, les points clés que nous avons choisis de mettre en exergue sont les suivants :

- L'accompagnement dans un contexte
- Des valeurs et une conception systémique de l'accompagnement formalisées dans le projet de formation
- Une fonction d'accompagnateur déclinée dans des missions<sup>26</sup> et investie par une formatrice « référente »
- L'accompagnement de l'étudiant à construire son projet professionnel dans l'alternance
- L'accompagnement de l'étudiant dans l'écriture du mémoire.

---

<sup>24</sup> Ces documents ont été écrits collectivement par l'équipe pédagogique et soumis à la critique de professionnels extérieurs et chaque année aux étudiants en formation. Ces confrontations alimentent la réflexion de l'équipe et donnent lieu chaque année à des réajustements annuels.

<sup>25</sup> Nous remettons deux documents écrits : l'un est une analyse individuelle de l'entretien et l'autre relate l'analyse croisée des discours (cf. annexe 5) de l'ensemble de l'équipe. Cette analyse croisée est présentée lors d'une réunion pédagogique et donne lieu à un focus groupe.

<sup>26</sup> Il s'agit des missions confiées par une institution dans le cadre d'une fonction accompagnement. Nous avons développé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-I-1.

### ✓ **L'accompagnement dans un contexte**

L'équipe pédagogique situe l'accompagnement dans un contexte<sup>27</sup>. Camille relate :

*« Parce que l'accompagnement, ça se fait pas heu... on est quand même dans... dans un contexte. C'est une relecture et une réécriture du contexte et je trouve qui imprègne un p'tit peu la démarche d'accompagnement. [...] On ne ferait pas la même chose dans un autre contexte ».*

Nous repérons cette attention au contexte dans le projet de formation qui comporte un premier paragraphe intitulé « *les environnements.* » En outre, la finalité de la formation y fait référence : « *Dans ce contexte sociétal complexe et en perpétuelle évolution, la finalité de la formation des cadres de santé est d'accompagner les étudiants cadres à devenir des acteurs compétents, responsables et reconnus dans le système de santé européen* ».

### ✓ **Des valeurs et une conception systémique de l'accompagnement formalisées dans le projet de formation**

L'équipe pédagogique formalise les valeurs et la vision systémique dans les phrases suivantes : « *Au sein de groupes riches de leur diversité, il appartient à l'équipe pédagogique de reconnaître la singularité de chacun. Cette mise en tension entre le collectif et le singulier donne lieu à un questionnement éthique partagé par l'équipe pédagogique, à la recherche du « comment faire pour bien faire<sup>28</sup> ? »* dans les multiples situations de formation.

Isabelle évoque cette approche individuelle et collective :

*« Pour moi, accompagner, c'est à la fois en duo, à la fois en groupe et puis c'est aussi heu... Inviter l'expression dans un groupe [...] comme mon objectif c'est que chacun avance à son rythme, c'est aussi que quelquefois par l'intermédiaire des autres que la compréhension est meilleure. »*

Par ailleurs, dans le projet de formation, l'équipe fait référence aux principes éthiques de responsabilité, de retenue et de doute<sup>29</sup> (M. Beauvais, 2004). En tant que directrice, Pascale évoque sa responsabilité envers les étudiants en ces termes :

---

<sup>27</sup> Cf. point I de ce chapitre.

<sup>28</sup> Ce titre est emprunté à l'ouvrage : Fuchs, E., 1995, *Comment faire pour bien faire ?*, Éditions Labor et Fides, Paris.

<sup>29</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 3, point B-III.

« En termes de responsabilité par rapport aux étudiants, c'est de faire en sorte effectivement de heu, que soit mis à leur disposition ici un dispositif de formation qui soit cohérent, qui soit concret par rapport à leurs attentes, qui réponde à leurs attentes, en sachant qu'on n'y répondra jamais à la totalité de leurs attentes, et d'ailleurs heureusement parce que si on offre demain un dispositif qui comble la totalité de leurs attentes, je pense que l'on sera tombé à côté de ce que l'on veut faire donc il faut créer du manque et aussi laisser du manque. Heu... mettre à disposition un dispositif de formation de qualité, qui soit respectueux du parcours des étudiants, qui soit respectueux aussi du fait que ce sont des professionnels d'expérience, qui ont des compétences, qui ont un passé, qui ont une histoire [...] »

En outre, dans le projet de formation, l'accompagnement représente un axe de construction de l'ingénierie de formation et « se décline de manière systémique au niveau des macro, méso et micro environnements ». Nous retrouvons la manière dont nous avons organisé l'arbre thématique correspondant à l'entretien d'Aline lors de la phase exploratoire<sup>30</sup>.

✓ **Une fonction d'accompagnateur déclinée dans des missions<sup>31</sup> et investie par une formatrice « référente »**

Nous n'avons pas l'intention de faire un inventaire des missions inhérentes à la fonction d'accompagnateur à l'IFCS. Nous en choisissons deux qui ont été évoquées à plusieurs reprises, tant par les membres de l'équipe pédagogique que par les étudiants : il s'agit de l'accompagnement du projet professionnel et celui lié à l'écriture du mémoire.

Ces deux « situations d'accompagnement », selon les termes de Camille, donnent lieu à un mode d'organisation basé sur la création de la fonction « formatrice référente » citée par les quatre formatrices interviewées. Chaque formatrice est responsable d'un groupe d'étudiants pour l'ensemble de leur formation ou pour l'écriture du mémoire. Les étudiants sont accompagnés par une formatrice tout au long du trajet de formation et par une autre pour le mémoire<sup>32</sup>. Le critère d'élaboration des groupes est la diversité des parcours, des expériences et des institutions d'origine. Ce mode d'organisation introduit la dimension individuelle et collective de l'accompagnement.

---

<sup>30</sup> L'arbre thématique est représenté dans la première partie, au chapitre 2, point B-3.

<sup>31</sup> Nous nous référons aux missions confiées par une institution dans le cadre d'une fonction accompagnement. Nous avons développé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-I-1.

<sup>32</sup> Il arrive que certains étudiants soient accompagnés par la même formatrice selon la répartition des mémoires.

Aline définit la fonction de référente par le fait « *de suivre leur progression<sup>33</sup> dans l'année* », de suivre administrativement les étudiants. Camille complète ces propos en amenant la notion de repères. Elle dit :

*« La formatrice référente qui est donc la formatrice à qui on s'adresse, je dirais de manière privilégiée de par l'organisation ici au sein de cet institut heu lorsqu'on a une demande [...] Bon c'est un peu un point d'repère ».*

Isabelle assimile également la référente à « *une organisation institutionnelle* » et interroge le terme de « référente » :

*« La formatrice référente, c'est celle qui est nommée sur le plan organisationnel [...] J'dirais que la terminologie est peut-être assez mal choisie, parce que référence en quoi ? [...] On passe [...] plus de temps avec ce groupe là [...] Et dans leurs têtes, c'est... C'est plutôt formatrice référente heu... positionnée dans une organisation institutionnelle. »*

La fonction de référente est alors reliée à la notion de responsabilité envers les étudiants.

Isabelle poursuit sa réflexion :

*« On a une responsabilité peut-être plus grande [...] On est censées être plus à l'écoute, plus réceptives [...] Plus responsables de leur évolution, de leur bien être, de leur cheminement. »*

Muriel complète ces propos et relate : « *Le mot référent [...] aujourd'hui il me gêne pas. Heu...où il pourrait me gêner c'est que l'étudiant n'a pas l'choix.* » Elle évoque la définition de « règles » avec l'étudiant dès le départ de la formation, notamment la possibilité de rencontrer d'autres formatrices si cela semble plus « *pertinent* » pour lui. Elle s'adresse aux étudiants en ces termes : « *Ben vous avez complètement la liberté de rencontrer d'autres dans le groupe* ».

Nous reviendrons sur ce point lorsque nous aborderons les principes éthiques sous-jacents<sup>34</sup>. Nous approfondissons maintenant la fonction de la référente dans l'accompagnement du projet professionnel et de l'écriture du mémoire.

---

<sup>33</sup> Il s'agit de la progression des étudiants.

<sup>34</sup> Cf. point B-III de ce chapitre.

### ✓ **L'accompagnement de l'étudiant à construire son projet professionnel dans l'alternance**

Camille s'interroge en disant : « *Comment faire [...] pour que l'autre [...] mûrisse un petit peu sa conception de la fonction cadre, mûrisse son projet ?* » Il s'agit d'accompagner les étudiants dans une étape de transition professionnelle qui consiste à changer de métier. Dans la construction du projet professionnel, Camille et Aline introduisent des espaces formalisés dans le dispositif tels que « *les exploitations de stage*<sup>35</sup> » qui se réalisent collectivement, mais également « *le rendu des exploitations de stage* » qui se déroulent au cours d'entretiens individuels avec la formatrice référente.

Le projet se construit par l'intermédiaire de la logique didactique de la formation, plus particulièrement du principe d'alternance<sup>36</sup>. En outre, « *le rendu des exploitations de stage* » consiste à commenter l'évaluation d'un travail. Dans cette situation, la frontière entre l'accompagnement et l'évaluation est ténue<sup>37</sup>. Néanmoins, Camille explique qu'il s'agit pour l'étudiant de comprendre ce que le stage ou le travail écrit apporte à son projet. Dans cette perspective, elle s'interroge pour que l'étudiant ne « *soit pas emmené dans un chemin où là il avait pas forcément envie d'aller, et où [...] on s'y prend de telle façon que ça lui paraît alléchant.* » Dans cette situation, il ne convient pas de conduire<sup>38</sup> l'étudiant dans une direction qui n'est pas la sienne.

### ✓ **L'accompagnement de l'étudiant dans l'écriture du mémoire**

Les quatre formatrices évoquent toutes l'accompagnement dans l'écriture du mémoire. Le dispositif prévoit un binôme d'accompagnateurs composé d'un directeur de mémoire<sup>39</sup> extérieur à l'IFCS et d'une formatrice (référente pour le mémoire). Muriel parle d'un « *trio, l'étudiant, nous et le directeur de mémoire* » Nous remarquons une relation triangulaire qui

---

<sup>35</sup> Les exploitations de stage se réalisent par groupe de 13 à 15 étudiants et sont co-animées par les étudiants et la formatrice référente du groupe. Les étudiants théorisent les expériences de stage afin de se forger progressivement une conception de la fonction cadre. À chaque retour de stage (c'est-à-dire quatre fois dans l'année), elles occupent un volume horaire de 9 à 12 heures. Elles sont parfois couplées à une évaluation normative, sous forme de rapport de stage ou d'exposé oral.

<sup>36</sup> Nous avons développé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 1, point B-II-3 en nous appuyant sur les travaux de M. Fabre (1994), J. Piaget (1974) et J. Clénet (1998).

<sup>37</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 3, point B-III-2, nous avons utilisé des travaux de M. Beauvais (2008, p. 132) qui objectivent le caractère non égalitaire d'une situation d'accompagnement en formation, particulièrement si celle-ci se clôture par une évaluation.

<sup>38</sup> Nous employons le verbe « conduire » comme l'un des registres du verbe « accompagner », selon M. Paul (2004, p. 69). Ce point est développé dans la deuxième partie, au chapitre 2, point A-I.

<sup>39</sup> Le directeur de mémoire est un professionnel ou un universitaire extérieur à l'IFCS. Il est choisi par l'équipe pédagogique en concertation avec l'étudiant.



comporte une « hiérarchie », dans le sens où le directeur de mémoire apparaît comme l'accompagnateur principal.

À cet égard, Muriel et Camille expriment ces propos :

*« Parce que c'est quand même lui (le directeur de mémoire) qui reste maître, le maître d'œuvre avec l'étudiant de la méthode et de ses contraintes ». « L'accompagnement, j'le conçois en complémentarité avec le directeur de mémoire. Donc j'ai le souci, et ça je le dis à l'étudiant de... J'essaie de négocier avec elle ou avec lui... Mon souhait c'est de ne jamais être en opposition avec le directeur de mémoire pour ne pas mettre l'étudiant dans une situation inconfortable. Donc l'avantage c'est d'avoir des directeurs de mémoire avec lesquels on fonctionne déjà depuis un certain temps donc on finit par se connaître, ce qui est déjà plus facile. »*

En outre, les formatrices décrivent principalement le rôle joué dans l'aide méthodologique. Muriel cite le cadre de travail donné par l'IFCS dans l'écriture du mémoire, en termes de « contraintes institutionnelles par rapport au mémoire. C'est-à-dire on leur donne une méthode, on leur donne des échéances ». Elle estime représenter l'institution quant à la méthodologie du mémoire. Cependant, elle relate les « aménagements » négociés et décidés entre l'étudiant et le directeur de mémoire. Muriel poursuit par ces propos : « Je pense qu'au niveau institutionnel on accepte, et heureusement, cette souplesse, et elle me va bien. »

Dans l'accompagnement du mémoire, la formatrice a un rôle d'accompagnateur confié par l'institution et occupe une posture de « l'entre-deux », entre l'étudiant et le directeur de mémoire. Il est à noter qu'elle ne participe pas à l'évaluation et intervient uniquement dans l'accompagnement<sup>40</sup>.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que l'équipe pédagogique situe l'accompagnement dans un contexte de réformes et a pour visée la formation de cadres de santé, acteurs compétents et responsables. Nous y retrouvons les enjeux de la professionnalisation<sup>41</sup>. Par ailleurs, l'équipe pédagogique décline l'accompagnement dans une approche systémique, aux niveaux sociopolitique, organisationnel et des acteurs. Dans l'organisation s'articulent les dimensions individuelle et collective qui tiennent compte des singularités et s'appuient sur la richesse liée à la diversité. Les étudiants sont des professionnels qui bénéficient d'une expérience et d'une histoire qu'il convient de valoriser

---

<sup>40</sup> Ceci est en conformité avec l'article 11 de l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé qui précise : « La soutenance du mémoire portant sur les modules 3 et 6 s'effectue devant un jury composé du directeur de mémoire, choisi par l'équipe enseignante en concertation avec l'étudiant, et d'une personne choisie en raison de sa compétence. L'un au moins des membres du jury doit appartenir à la même profession que le candidat. »

<sup>41</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre premier, point B-I.

dans un dispositif respectueux de leur parcours. Dans cette perspective, la fonction d'accompagnateur est investie par la « formatrice référente » de deux groupes constitués au regard de deux situations-clés, à savoir, la construction du projet professionnel dans l'alternance et l'écriture du mémoire.

## **II - Le point de vue des étudiants**

Notre intention est de comprendre le point de vue des étudiants basé sur leur vécu en termes d'organisation de l'accompagnement. Rappelons qu'auprès des étudiants, notre premier entretien débute par une seule question<sup>42</sup> : « *Pouvez-vous me parler de votre parcours de formation ?* »

Pour quelques interviewés (y compris chez les futurs ingénieurs et cadres socio-éducatifs), la question a suscité une interrogation : à partir de quand commence le parcours ? Nous avons vécu cet effet de surprise lors du premier entretien auprès de Mary, et avons laissé le choix à la personne. Par exemple, pour Mary, nous avons précisé en disant : « *À partir du moment où vous avez décidé de vous lancer dans cette formation donc dans ce projet d'être cadre... jusqu'à aujourd'hui.* »

D'une part, nous ne souhaitons pas réduire le parcours à l'année de formation puisque nous avons en tête les notions de parcours professionnel et de construction de projets individuels relatées dans la deuxième partie de notre thèse<sup>43</sup>. Et d'autre part, nous avons l'intention de laisser la personne libre de s'exprimer, selon sa logique.

Au regard du dispositif d'accompagnement, les pistes retenues sont les suivantes :

- ✓ L'exercice du métier dans un contexte de réformes
- ✓ Un changement de métier
- ✓ Le parcours de formation « avant l'entrée en formation »
- ✓ Des balises du parcours de formation en alternance
- ✓ L'accompagnement par les formatrices référentes

### **✓ L'exercice du métier dans un contexte de réformes**

Plusieurs étudiants évoquent un contexte de mutations qui alourdit les contraintes dans l'exercice de leur métier. Ils font référence à leur expérience de faisant fonction de cadre.

---

<sup>42</sup> Nous renvoyons le lecteur au protocole d'enquête exposé dans la première partie, au chapitre 3, point B-II.

<sup>43</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 1, point B.

Justin relate :

*« J'suis là aussi [...] pour contribuer à ce qu'on amène les changements que va vivre l'hôpital, qu'il est en train de vivre actuellement, d'une manière différente aussi, sans oublier que, ben OK 'y a les contraintes économiques, 'y a les contraintes heu de restructuration des organisations [...] »*

Virginie évoque le milieu hospitalier en ces termes :

*« Et dans le travail et à l'hôpital, pourtant c'est vrai que c'est... très clivé, très conflictuel d'autant plus avec les dernières réformes. »*

Enfin, Émilie pose la question du sens du travail dans ce contexte :

*« Y a le langage lié à la rentabilité derrière, on est dans une culture de performance aussi, mais à voir ce qui prime ! Si c'est la rentabilité, la performance ou la qualité de ce qu'on fait ! Du sens de notre travail [...] ».*

Ainsi, l'environnement des cadres est source de pression et de contraintes économiques.

### ✓ Un changement de métier

Des interviewés évoquent la transition professionnelle qu'ils vivent plus ou moins heureusement selon leur expérience antérieure. À titre d'exemple, nous prendrons les propos de Mary et de Perrine<sup>44</sup>. Mary évoque le changement d'orientation qui, malgré son envie d'évoluer professionnellement, engendre des périodes de doute :

*« Je me suis sentie prête ! Pour évoluer vers d'autres fonctions et prendre une autre orientation à mes choix professionnels [...] On chamboule quand même pas mal de choses heu, que ce soit dans l'année de faisant fonction quand on est sur le terrain où on est en doute par rapport à certaines questions... en formation cadre pareil ! »*

Perrine relate :

*« J'étais complètement **déracinée** (sourire) de, de la pharmacie et d'arriver dans un contexte que je ne connaissais pas, heu d'autant que je n'ai pas fait faisant fonction... je n'ai pas fait la pré... la formation de préparation au concours, heu donc ça c'est fait très très vite heu, je suis passée donc de août à septembre, vraiment dans un autre contexte [...] Vraiment, c'est un nouveau métier, c'est vraiment tout nouveau donc on s'sent un petit peu heu ben nu hein (petit rire) entre guillemets. [...] J' pense que pour les médico-techniques on a, on a plus de mal, parce qu'on doit surmonter en plus, bon déjà tout l changement mais heu, par rapport à notre culture, à notre parcours on doit*

---

<sup>44</sup> La première a une expérience positive de « faisant fonction » de cadre pendant deux années et a bénéficié d'une année préparatoire à l'entrée en formation. La seconde n'a pas d'expérience de cadre et n'a pas suivi d'année préparatoire. En outre, elle fait partie de la filière médico-technique (en tant que préparatrice en pharmacie) qui est minoritaire dans la promotion.

*faire plus d'effort parce que parfois bon ben, on parle de technique ou d'langage infirmier qu'on comprend pas forcément quoi ».*

Au fil de ces propos émergent trois obstacles à surmonter pour les personnes dans la situation de Perrine : le manque d'expériences vécues au regard du métier de cadre, l'absence de préparation à la formation et le fait d'être issu d'une filière minoritaire dans la promotion.

Il semble que l'expérience et la préparation peuvent constituer des points d'ancrage pour la construction des connaissances<sup>45</sup> en formation et faciliter la transition professionnelle par un changement progressif d'environnement. En effet, les sessions régulières de formation préparatoire amènent progressivement la personne à gérer des tensions entre son milieu de travail et le milieu étranger de la formation. Mary aborde cette idée en évoquant « *l'apprentissage dans des lieux complémentaires* ». Pour autant, il nous semble que cet apprentissage dans l'alternance se vit mieux s'il est progressif, et c'est d'ailleurs la situation de Mary.

Enfin, le fait d'être issu de la filière médico-technique ajoute une difficulté supplémentaire en termes de compréhension, du fait du langage différent. Ces trois obstacles peuvent paraître difficiles à surmonter lors de l'entrée en formation et créer des perturbations telles que la personne se ferme afin de préserver son équilibre intérieur<sup>46</sup>. Perrine illustre cela en disant :

*« Bon c'était vraiment tout nouveau, tout nouveau et c'était vraiment très perturbant, et puis bon, après j pense qu'on se fait une carapace - je suis de nature à me faire une carapace - à se protéger [...] ».*

### ✓ **Le parcours de formation « avant l'entrée en formation »**

Contrairement à Perrine, Mary, Clémence et Virginie abordent leur parcours de formation dès la période de « faisant fonction. Mary relate :

*« Et donc l'opportunité au sein du centre hospitalier où je travaille de pouvoir intégrer le processus de faisant fonction où pour moi je trouve ça une démarche intéressante dans la mesure où heu... elle nous permet de **découvrir** cette fonction qu'on ne connaît pas avant de se lancer dans quelque chose de complètement différent quoi ! »*

---

<sup>45</sup> Nous nous référons au passage de l'information à la connaissance (J. Legroux, 2008), tel que nous l'avons évoqué dans la deuxième partie, au chapitre premier, point C-I. La connaissance est un savoir intégré parce que vécu dans un contexte, dans ce cas, dans une expérience de cadre.

<sup>46</sup> Nous avons abordé la notion de « *clôture opérationnelle* » (F. Varela, 1989) dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-I-2.

Quant à Clémence, elle présente son parcours en deux étapes :

*« Alors mon parcours de formation, heu... Je le vois en deux grandes étapes, tout d'abord, mon parcours de formation, c'est avant l'entrée à l'IFCS et puis l'année à l'école des cadres. Avant heu... l'année à l'IFCS c'est donc ma période de faisant fonction, de prise de position de cadre. »*

Les étudiants cadres de santé considèrent la période de « faisant fonction » comme une première étape de leur parcours de formation, au cours de laquelle ils ont pu développer une expérience et appréhender leur nouveau métier.

### ✓ **Des balises du parcours de formation en alternance**

Quelques étudiants évoquent une organisation de la formation qui favorise le cheminement vers leur projet professionnel. Ils mettent en exergue « un moment-clé » qui leur permet de marquer une pause et de poursuivre leur progression. Clémence relate :

*« Y a eu aussi toute la part de... de... d'organisation de la formation [...] Et en fait l'organisation de l'année nous permet cette construction identitaire, de cheminer vers notre projet heu, vers notre projet professionnel ». « On arrive à faire un lien avec tout ce qui nous est apporté, mm... et puis en milieu d'année j'ai vraiment eu heu ce déclic ! [...] Un moment clé et ça a été le moment où on a dû se positionner, se poser pour écrire au début du module de pédagogie. On a dû écrire heu notre constat et quelles sont les questions qui émergent en nous par rapport à, par rapport au bilan de la formation et puis voilà ! Voyez, ce moment **clé**, heu... nous a permis de s'poser ».*

Perrine évoque également ce moment<sup>47</sup> comme un moyen de prise de conscience de sa progression :

*« Bon après le fait d'avoir fait cette synthèse à la fin du trimestre, de voir un peu tout ce qu'on avait fait sur trois mois à peu près, déjà on se dit heu, on a appris beaucoup d'choses, on a avancé ».*

Enfin, la majorité des interviewés cite les séances d'exploitation de stage qui rappellent l'importance du principe de l'alternance dans le cheminement des apprenants.

---

<sup>47</sup> Au terme des deux premiers modules du trimestre, consacrés à la fonction d'encadrement, les étudiants rédigent un bilan personnel de leurs apprentissages et les questions qu'ils se posent au regard de la fonction de formation du cadre de santé, travaillée dans le module suivant. Ils partagent leur bilan et leur questionnement au sein d'un petit groupe et s'ils le souhaitent, avec une formatrice.

### ✓ Une dimension individuelle et collective de l'accompagnement par les formatrices référentes

Les étudiants citent ces deux dimensions abordant la notion de groupe et les entretiens individuels. Clémence mentionne les « *suivis individuels ou collectifs* ». Les étudiants abordent l'accompagnement du groupe pendant l'ensemble de l'année et l'accompagnement lié au mémoire. L'accompagnement collectif se décline par des temps formels tels que les exploitations de stage (nous l'avons vu dans le paragraphe précédent) et « *les rendus* » des travaux réalisés dans ce cadre.

Mais quels avantages les étudiants voient-ils à l'accompagnement d'un groupe par une formatrice référente ? Mary évoque « *une stabilité et une connaissance du fonctionnement de l'étudiant* », ce qui lui semble important lors d'un parcours « qui chamboule ». Par ailleurs, Justin et Émilie disent que l'organisation en groupes favorise la connaissance des personnes et notamment le parcours de chacun. Justin relate :

*« Le fait d'avoir des repères, en tout cas, des liens qui se sont créés en préformation, et de connaître le parcours de chacun mais aussi le parcours de ma... ma formatrice référente, pour moi c'était un... c'était un avantage parce que heu... c'était rassurant ».*

Enfin, Virginie énonce l'intérêt des « *groupes de référence [...] parce qu'on a le temps de se connaître.* »

Ainsi, les groupes constitués offrent un cadre rassurant grâce aux liens créés avec la formatrice référente et les autres collègues, et ce dans la durée, c'est-à-dire dès que les personnes arrivent à l'IFCS en préformation. Héloïse déplore d'ailleurs le fait de ne pas avoir poursuivi la formation directement après l'année préparatoire, faute de financement. Cette année de report a « *rompu une continuité* » selon ses termes.

Pour autant, des propos nuancent les avantages de cette organisation en groupe. Par exemple, Héloïse n'est pas parvenue à entrer dans une deuxième dynamique de groupe après son report :

*« Le fait d'avoir eu un report d'année, moi ça a cassé cette dynamique pour ré-entrer après dans une formation dans laquelle 'y a une autre dynamique qui a été heu instaurée. Et mm... j'ai eu des difficultés à entrer dans la deuxième des dynamiques parce que moi j'étais sur une première. »* Émilie confie qu'elle « *aurait aimé aller voir ce qui se passait dans les autres groupes [...] Les choses sont pas amenées de la même manière* ».

Enfin, Justin énonce l'avantage d'avoir été accompagné par deux formatrices différentes, l'une pour la progression d'année, l'autre pour l'écriture du mémoire. Il dit :

*« Ça a permis d'ouvrir un petit peu [...] ma vision de l'institut de formation, surtout parce que je le voyais qu'à travers ma formatrice référente de l'année précédente, et là j'ai pu apprendre également [...] à travers une autre formatrice, et une vision différente de l'accompagnement ».*

Ces propos introduisent le risque d'un accompagnement sur la durée (un à deux ans selon les parcours) lorsque celui-ci est réalisé par une seule personne<sup>48</sup>. Enfin, le directeur de mémoire est une personne clé dans l'année de formation puisque tous les étudiants citent l'écriture du mémoire comme moyen de cheminer vers leur futur métier, en termes de connaissance et d'identité professionnelle. Mary dit : *« mon mémoire, j'augmente mes connaissances sur un sujet qui m'intéresse, que j'ai choisi »*, et Perrine exprime que le mémoire *« fait penser cadre »*. Héloïse confie que le directeur de mémoire suscite la réflexion et *« ouvre l'esprit »*. L'intervention d'une tierce personne extérieure à l'institut est appréciée par des étudiants.

Pour conclure sur ce point, nous retenons que les étudiants ont des parcours et expériences diversifiés en termes de « faisant fonction » de cadre, de préparation à la formation et de filière d'origine. Ces caractéristiques ont une incidence sur la manière de vivre la formation et le changement de métier. Certains d'entre eux citent l'organisation de la formation en alternance comme moyen de cheminer vers leur projet professionnel, et plus particulièrement un bilan personnel écrit qu'ils réalisent en milieu d'année. Tous évoquent la fonction de la formatrice référente au sein de groupes constitués sur la durée de la formation ou pour l'écriture du mémoire. Une étudiante énonce également le rôle du directeur de mémoire qui amène une ouverture d'esprit. Enfin, l'organisation par groupes de référente offre des avantages et des inconvénients que nous interrogeons dans le paragraphe suivant, à partir des regards croisés des accompagnateurs et des étudiants.

### **III - Quels principes éthiques ?**

Pour davantage de lisibilité, nous récapitulons l'ensemble des thématiques abordées par les deux populations dans le tableau 25. Nous réalisons des corrélations entre les thématiques abordées par chacune des populations en les plaçant de part et d'autre de la ligne pointillée, au même niveau. Nous ferons de même pour chaque tableau qui suivra.

---

<sup>48</sup> Nous développerons ce point dans le paragraphe III qui suit.

## (25) Organisation de l'accompagnement à l'IFCS

Du point de vue des accompagnateurs	Du point de vue des étudiants
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un contexte sociétal complexe et évolutif.</li> <li>- L'accompagnement dans ce contexte</li>   <li>- Une organisation de la formation par l'alternance.</li> <li>- Une approche individuelle et collective de l'accompagnement dans le dispositif.</li> <li>- Une fonction d'accompagnateur investie par une formatrice référente :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la durée</li> <li>- Repères pour l'étudiant</li> <li>- Responsabilité plus grande</li> <li>- Pas le choix de l'étudiant mais ouverture sur d'autres formatrices.</li> <li>- « <i>Référence en quoi ?</i> »</li> </ul> </li> <li>- L'accompagnement du projet dans l'alternance : des espaces formalisés</li> <li>- L'accompagnement dans l'écriture du mémoire par un binôme. Une « hiérarchie » dans le binôme : le directeur de mémoire est l'accompagnateur principal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un environnement source de pressions et de contraintes économiques.</li> <li>- Un changement de métier, des périodes de doute.</li> <li>- Un parcours antérieur qui facilite la formation, avec des expériences telles que la période de « faisant fonction » et l'année préparatoire.</li> <li>- Une organisation de la formation par l'alternance.</li> <li>- Une approche individuelle et collective de l'accompagnement.</li> <li>- Une formatrice référente pour un groupe.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilité et connaissance du fonctionnement de l'étudiant</li> <li>- Rassurance, offre des repères.</li> <li>- Connaissance des personnes du groupe sur la durée.</li> <li>- Limite la vision de l'IFCS à une seule personne.</li> </ul> </li>   <li>- L'intérêt d'avoir une formatrice différente pour l'écriture du mémoire.</li> </ul>

Tous les interviewés abordent les mutations de l'environnement sociétal et sanitaire. Ils font apparaître l'approche individuelle et collective de l'accompagnement dans une organisation institutionnelle représentée par la directrice et déclinée dans le projet de formation. Les deux populations identifient la fonction d'accompagnateur incarnée par une formatrice référente, d'une part, pour l'ensemble du cursus et d'autre part, pour l'écriture du mémoire.

Néanmoins, cette fonction de formatrice référente nous interroge. De quoi la formatrice est-elle référente? Les formatrices sont issues du milieu professionnel. Ainsi, ont-elles une légitimité liée à leur parcours, leurs expériences, leurs savoirs? La connaissance de l'environnement facilite la compréhension des situations professionnelles vécues par les étudiants et offre un cadre rassurant.



Pour autant, si l'accompagnement vise à ce que le futur cadre chemine vers son projet professionnel singulier, il ne nous semble pas indispensable que la formatrice référente ait un parcours ou des expériences similaires à l'étudiant. Si tel est le cas, il nous semble essentiel de proposer un accompagnement qui introduise une diversité des points de vue et des approches. Nous pensons au suivi par des formatrices différentes pour la construction du projet et l'écriture du mémoire.

Cependant, malgré la pluralité des approches, nous nous posons la question de l'autonomisation de l'étudiant dans un groupe constitué pour une année au minimum<sup>49</sup>. Nous avons vu que Muriel pose un cadre et des règles et offre aux étudiants de son groupe la possibilité de rencontrer d'autres formatrices selon les besoins. Cependant, les groupes fonctionnent lors de temps formalisés et il semble difficile de participer à la réflexion de groupes avec une autre formatrice référente.

Si l'organisation offre des repères, comment les étudiants gardent-ils une ouverture et s'émancipent-ils de la « *vision*<sup>50</sup> » de la formatrice ? Comment rassurer sans s'approprier l'Autre ? Les entretiens de « *suivi individuel* » comportent ce risque. À cet égard, les propos de C. Niewiadomski (2009, p. 28) attirent notre attention : « *Le suivi évoque en effet les notions de « contrôle » et de « surveillance » c'est-à-dire le souci de maîtrise de l'autre au travers d'une « prise en charge » de l'utilisateur orchestrée par un professionnel supposé « maître du sens* ». Or, nous savons que le projet de formation de l'IFCS mentionne les principes éthiques énoncés par M. Beauvais (2004), à savoir, la responsabilité, la retenue et le doute. L'équipe pédagogique cherche à « *bien faire* ». Néanmoins, nous ne disposons pas encore de suffisamment d'éléments pour comprendre comment ces principes sont mis en œuvre, et c'est du côté des postures qu'il nous faut approfondir.

Enfin, nous découvrons que certains étudiants sont principalement accompagnés par des personnes extérieures à l'équipe pédagogique. Virginie cite « *des piliers*<sup>51</sup> : « *Ils vont vous expliquer leur démarche à eux sans vous donner de solution, sans vous dire comment il faut faire, mais de ce fait là ça vous fait réfléchir.* » Mary mentionne « *une amie proche au sein de la formation* ». Dans cette situation, les apprenants créent eux-mêmes leur dispositif d'accompagnement avec leurs propres accompagnateurs.

---

<sup>49</sup> Les étudiants qui réalisent une année préparatoire suivie de l'année de formation retrouvent la même formatrice référente et les étudiants reçus aux épreuves de sélection qui poursuivent leur formation à l'institut.

<sup>50</sup> Nous reprenons le terme employé par Justin.

<sup>51</sup> Les « *piliers* » de Virginie, rencontrés lors de son parcours professionnel, se situent dans une autre région de France et en Suisse.

## C - DES POSTURES D'ACCOMPAGNATEURS

Nous avons l'intention de comprendre comment les points mis en exergue dans le dispositif d'accompagnement se conçoivent et se vivent au niveau des acteurs. D'une manière identique au paragraphe précédent, nous confronterons les discours des accompagnateurs à ceux des futurs cadres.

### I - Une intention de « *bien faire* » : le discours des accompagnateurs

Les formatrices ont longuement évoqué leur manière de concevoir l'accompagnement et d'agir auprès des futurs cadres. Certaines d'entre elles réitèrent l'aide apportée par la référence au cadre collectif posé dans le projet de formation. Camille dit :

*« De retourner ou de faire référence à ce projet, de reprendre, et quand on parle de valeurs, qu'est-ce qu'on entend ? On a parlé aussi de l'accompagnement, on a même redit quelle est la place de l'étudiant, comment on considère l'étudiant, comment on voit le formateur et tout ça, heu ça fait un liant, [...] ça pose un petit peu un cadre à ton accompagnement ».*

En termes de postures, nous avons recueilli une multitude d'informations qui convergent vers le souci de « *bien faire* ». Nous approfondirons cela dans le point C-III lorsque nous dégagerons des principes éthiques de l'accompagnement.

La compréhension des entretiens nous oriente sur les quatre pistes suivantes :

- ✓ L'accompagnement : une relation qui aide
- ✓ Vers une connaissance de l'étudiant
- ✓ Une distance à ajuster dans la relation
- ✓ L'accompagnement : un exercice difficile qui nécessite un travail personnel avec d'autres.

#### ✓ **L'accompagnement : une relation qui aide**<sup>52</sup>

Dans les propos des formatrices, nous repérons des caractéristiques d'une relation qui aide les apprenants à cheminer. Aline parle de « *réconforter* » une personne qui arrive dans un groupe qu'elle ne connaît pas<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-II-2, nous avons exposé notre conception de la relation qui aide à partir des travaux de M. Roberge (2002) et de J. Limoges (2001), en la différenciant de la relation d'aide, selon C. R. Rogers (1968).

<sup>53</sup> Aline évoque la situation d'une étudiante qui n'a pas fait l'année préparatoire et qui arrive dans un groupe déjà constitué.

Isabelle et Camille évoquent la notion de disponibilité. Cette dernière dit : « *J'essaye de me rendre disponible et puis de faire abstraction un petit peu de tout ce qui me parasite par ailleurs [...]* ». Camille évoque l'idée de présence<sup>54</sup> qui demande une concentration de l'accompagnateur afin de comprendre la situation complexe de la personne. En développant l'accompagnement collectif, Camille ajoute l'idée de vivre des « *moments de convivialité [...]* ça joue aussi beaucoup dans ces liens qui se créent. Un partage. Des choses qui ne se disent pas forcément... ailleurs. »

Ces propos introduisent la confidentialité des échanges réalisés au sein du groupe. Isabelle parle d'un échange « personnalisé » en groupe et en entretien individuel. Elle précise en disant : « *À partir du moment où tu t'adresses à une personne dans le groupe, tu as la perception de cette personne.* »

Enfin, Camille et Isabelle introduisent la confiance dans la relation individuelle collective, en y amenant des approches complémentaires. Camille relate : « *Ya des liens et on s'en aperçoit bien, y a des liens de confiance parce que on partage tellement d'choses* ». Isabelle énonce qu'il est possible de « renforcer » la confiance envers la formatrice référente en ouvrant la relation vers d'autres accompagnants, notamment les pairs<sup>55</sup>. Elle relate :

« *Et ça veut dire qu'après, ben en fait on a travaillé à quatre [...] Et... Et ça n'a cassé en rien la confiance et la relation qui étaient là, bien au contraire, j'ai même envie de dire que ça l'a renforcée* ».

Ces caractéristiques révèlent le caractère paradoxal de l'accompagnement en formation puisqu'il s'agit de réconforter, d'ouvrir, de partager des informations parfois confidentielles, de co-accompagner avec des pairs tout en assimilant l'accompagnement à un « suivi ». En effet, ce terme apparaît de manière récurrente dans les entretiens auprès des formatrices et également des étudiants. Or, nous savons que le terme suivi comporte l'idée de contrôle et de surveillance.

### ✓ Vers une connaissance de l'étudiant

Au fur et à mesure des entretiens avec nos collègues, nous percevons l'importance qu'elles accordent à la connaissance de l'étudiant, en y apportant chacune leur tonalité. Camille tente de découvrir « *le champ d'intérêt, le champ de la réflexion, les valeurs de l'étudiant, ce à*

---

<sup>54</sup> Cf. Deuxième partie au chapitre 2, point C-II-3.

<sup>55</sup> Isabelle relate la situation d'une étudiante qui s'est momentanément mise en retrait pour être accompagnée par des collègues de promotion, puis qui a repris contact avec elle.

*quoi il est sensible* ». Elle précise le caractère progressif de la découverte notamment dans des registres extérieurs à la formation :

*« Des choses que l'on découvre, au fur et à mesure des rencontres, des échanges, des partages et heu... qui ne se voient pas forcément et quelquefois ce sont aussi des passions sur un plan peut-être plus personnel mais qui heu teintent aussi heu l'activité et la construction professionnelle ».*

Camille approfondit sa pensée en exprimant le risque d'interprétation lors de la relation avec un étudiant. Elle confie :

*« Parce que c'est vrai qu'y a des traits heu qui spontanément heu... m'attirent, y a des traits qui spontanément m'agacent (rire) et heu j'essaie d'aller au-delà et puis parfois je me rends compte que ça ne se confirme absolument pas [...] ».*

En ce sens, Camille illustre la pensée d'A. Korzybski (1965, p. 25) qui écrit : *« Une carte n'est pas le territoire (les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent)<sup>56</sup> »*. D'une autre manière, Isabelle explique que son observation porte sur les comportements et les progressions, notamment ce qu'ils disent de *« la compréhension d'organisation », « la confiance en soi », « la facilité d'expression », « la structuration des idées », « l'ouverture »* et *« la connaissance de soi »*. Elle ajoute que sa *« mise en mots »* et *« sa vision de leur état d'avancement [...] leur permet de clarifier ce qu'ils pressentent ou ce qu'ils sentent »*. Nous remarquons qu'Isabelle fait porter son observation dans les registres de la formation professionnelle<sup>57</sup> (M. Fabre, 1994). Elle précise son idée en disant : *« J'essaie de cerner heu... la personnalité de chacun, pour essayer d'comprendre comment ils fonctionnent, [...] quelle est leur heu ...leur fragilité ou leur positionnement. »*

Nous approchons une autre piste de réflexion qui est la limite de la connaissance. À cet égard, Isabelle souligne : *« Je souhaite que ce soit une année constructive pour eux, et non pas destructive... destructrice, plutôt. Et donc heu ... j'essaie de cerner [...] leur capacité à entendre. »* Dans ces propos, il nous semble qu'Isabelle s'interroge sur les limites de ce qu'elle peut dire à l'étudiant afin de ne pas créer une perturbation<sup>58</sup> *« contre-productive »*.

---

<sup>56</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 3, point C-II.

<sup>57</sup> La formation d'adultes est le siège de trois logiques en tension, les logiques d'adaptation socioculturelle, psychologique et didactique, développées dans la deuxième partie, au chapitre 1, point II.

<sup>58</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre premier, point B-II-2, nous avons abordé les perturbations vécues par une personne en formation par le bouleversement plus ou moins important de ses cadres de référence ainsi que l'interrogation en termes de limites de l'intervention.

Pour Muriel, l'accompagnement est :

*« [...] toujours une aventure au départ. C'est de repérer dans le temps, pas toujours à chaque rencontre [...] des transformations qui peuvent leur (aux étudiants) paraître invisibles. À eux. Et par mon questionnement, par mon interrogation, c'est-à-dire [...] de renvoyer un questionnement pour qu'ils me l'expliquent pour qu'ils repèrent ces transformations invisibles. De leur progression, de leurs interrogations ou de leurs doutes. Et je trouve ça intéressant de... d'être attentif ou d'être sensible à ces transformations. Et aussi aux miennes ! C'est-à-dire aux transformations aussi que j'ai dans mon accompagnement. »*

Muriel utilise un questionnement qui permet à l'étudiant de se connaître et qui favorise également sa propre connaissance, en tant qu'accompagnatrice. Cependant, nous nous interrogeons en termes de limites de la connaissance. Jusqu'où développer ce questionnement ? Pour quoi (au sens des finalités) souhaiter que l'étudiant explique cela à l'accompagnateur ? Pour quoi faire ? Selon notre conception, il s'agit de tendre vers un équilibre entre une mise en lumière inhérente à la prise de conscience et une part d'opacité inhérente à l'inconscience<sup>59</sup>.

Enfin, Aline s'interroge :

*« Moi, y a des étudiants, à la fin de l'année, je les connais pas encore et ça... ça me perturbe [...] J'ai jamais pour ainsi dire discuté avec certains de l'année cadre [...] On a déjà réfléchi ensemble [...] Jusqu'où on va dans la notion de référence et de mise en place de situations pour que on les connaisse encore davantage ensemble, ou est-ce qu'il faut.... Ou est-ce qu'il faut qu'on connaisse les soixante<sup>60</sup> ? Ou est-ce qu'il faut que... C'est pas obligatoire [...] Mais c'est pas pour dire d'être inquisitrice, d'être dans l'inquisition et de connaître au mieux, c'est quand même pour pouvoir dire, heu, ils sont là, on passe dix mois avec eux, et puis on les connaît pas quoi, ils repartent et on les connaît pas ».*

Nous nous demandons si Aline craint de paraître indifférente<sup>61</sup> en ne connaissant pas *a minima* l'ensemble des étudiants. Nous n'approfondirons pas cette hypothèse parce que nous n'avons pas échangé avec Aline à ce sujet et craignons de faire une interprétation erronée.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que la connaissance des étudiants est une thématique assez développée par l'équipe pédagogique. Elle fait l'objet de conceptions, de

---

<sup>59</sup> Cf. Deuxième partie, au chapitre 3, point A-III-3.

<sup>60</sup> Aline a connu des promotions de 40 étudiants alors que maintenant, l'IFCS est agréé pour 65 étudiants.

<sup>61</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-II-2, nous avons envisagé la perception d'une indifférence par les personnes en formation si les accompagnateurs ne prennent pas en compte leur singularité.

pratiques et d'interrogations différentes pour chacune des personnes interviewées. Pour autant, l'intention de connaître les étudiants suscite un questionnement sur soi et son propre fonctionnement en tant qu'accompagnateur. En tant que référente de son groupe, Aline précise : « *Ça nous demande à nous d'être au clair quoi, de ne pas vouloir justement monopoliser notre groupe [...] C'est une posture çà quelque part...* » et elle complète son affirmation en disant rester « *plus sur le côté professionnel et pédagogique* » dans l'accompagnement des étudiants.

### ✓ Une distance à ajuster dans la relation

Nous poursuivons notre réflexion à partir des propos d'Aline qui nous conduisent à approfondir la notion de distance dans la relation d'accompagnement. Suite à la phase exploratoire, nous avons sollicité Aline pour un deuxième entretien, afin de comprendre son point de vue au regard du mentorat, forme d'accompagnement à laquelle elle se réfère et qui, nous le rappelons, n'entre pas dans notre conception de l'accompagnement en formation.

Lors de l'entretien avec Aline, nous prenons particulièrement conscience de notre subjectivité puisque nous avons une conception différente. Cependant, notre volonté de comprendre nous incite à nous centrer sur le discours d'Aline. Cette dernière reprend son développement en introduisant la durée de l'accompagnement<sup>62</sup> :

*« Tu es toujours avec elle [la personne] après, donc il fallait accepter que la personne prenne son envol et qu'à un moment donné elle te laisse de côté parce qu'elle n'a plus besoin de toi, en fait ça met un peu l'accent sur ça [...] C'est ça, les gens, ils ne te rappellent pas, ils ne te reconnaissent pas forcément dans ça, et moi je faisais le parallèle en plus avec certains étudiants ici, pour qui, on a fait beaucoup et après quand ils sont partis, ils te rappellent plus, au contraire ils sont en distance ».*

À un autre moment de l'entretien, elle confirme sa pensée par ces propos : « *C'est ça, pour moi le suivi, quelque part [...] Moi j'aime bien avoir le suivi même après la formation, pour moi, il s'arrête pas au diplôme, moi j'suis très... Toujours contente de les revoir après.* » Dans ces propos, nous retrouvons la notion de suivi et *a fortiori* après la formation. Cela illustre la relation affective inhérente au mentorat<sup>63</sup>.

D'autre part, nous réalisons que l'investissement affectif requiert un processus de séparation qui ne semble pas aisé à réaliser pour Aline. Pour autant, nous ne pouvons poursuivre plus

---

<sup>62</sup> Aline se réfère à l'ouvrage suivant : Houde, R., 1996, *Le Mentor : transmettre un savoir-être*, Éditions Hommes et Perspectives / Martin Média, Révigny-sur-Ornain, 230 p.

<sup>63</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 2, point B-II.

loin notre interprétation puisqu'il serait nécessaire d'approfondir ce que signifie « *suivi après la formation* », c'est-à-dire mettre en évidence sous quelles formes il s'exerce, pour Aline. Dans cette situation, la référence au mentorat entraîne un certain degré de dépendance, de l'accompagnateur vers l'accompagné.

✓ **L'accompagnement : un exercice difficile qui nécessite un travail personnel avec d'autres**

À plusieurs reprises, des formatrices ont exprimé la difficulté d'accompagner, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, Isabelle évoque l'obligation d'être « *toujours en ouverture [...] Toujours avec des palpeurs* », ce qui n'est « *pas facile* » selon ses propos. Nous retrouvons l'idée évoquée précédemment par Isabelle de tenter de percevoir ce qui se passe dans la relation.

D'autre part, Camille fait apparaître la difficulté de ne pas « *prendre la place de l'autre* ».

*« C'est vraiment pas facile de, à un moment donné de pas forcément j' dirais heu, bon peut-être qu'il faut le faire, mais de ne pas heu ben prendre la place de l'autre. Parce que même involontairement, même inconsciemment quelquefois, on serait assez vite à dire « ben moi j' vois ça comme ça » mais c'est pas ça ».*

Les propos de Camille font écho au principe éthique de retenue (M. Beauvais, 2004) au nom duquel l'accompagnant « se retient » de donner des conseils et des solutions à la personne en demande. Camille explique qu'à son insu, un accompagnateur pourrait être tenté d'apporter des réponses. En outre, elle livre sa difficulté d'accompagner un groupe, du fait des attentes diversifiées des personnes. Elle s'interroge à ce sujet : « *Tout le monde n'attend pas la même chose et donc heu comment tu peux faire pour ?* » En fait, pour Camille, il est difficile de prendre en compte les attentes singulières au sein d'un groupe.

Les difficultés évoquées amènent les formatrices à aborder la nécessité de ne pas accompagner seules et de réaliser un travail personnel et collectif. Isabelle dit :

*« C'est difficile, accompagner, accompagner tout seul [...] Pour moi je pense que c'est important d'avoir une équipe, hein ! Parce que heu... pour pouvoir confronter en fait son fonctionnement... à d'autres regards, avec heu, avec heu... des idées des autres [...] J'aurais envie de dire que... Accompagner tout seul, y a un moment on se sclérose ! Et... je crains qu'on ne soit plus dans l'accompagnement ».*

Isabelle attire notre attention sur la nécessaire diversité des regards en termes d'accompagnement afin d'éviter de figer son point de vue.

Par ailleurs, Aline confie : « *C'est vrai que dans l'année quand t'as suivi quelqu'un pendant deux ans, c'est quelquefois difficile de les voir partir et puis dire « ben il y a pas eu de retour, il n'y a plus rien »*, quoi et ça moi j'ai dû travailler ça, un peu sur moi même parce que, surtout les premières années.

Enfin, Muriel introduit la notion de travail collectif :

*« Quand on a retravaillé sur le projet, quand on a retravaillé sur notre posture, quand on a retravaillé sur nos grands concepts, cela m'a aidée, moi, à comprendre et à réfléchir c'qu'on faisait, l'image qu'on avait d'l'étudiant, l'image qu'on avait heu... de notre accompagnement. [...] Y a des intervenants extérieurs aussi heu qui viennent faire cours au niveau des étudiants, qui peuvent aussi, quand on assiste, nous requestionner sur ça, et je trouve que cette liberté [...] de se dire face à un étudiant « ben tiens ! Et toi comment tu ferais ? Et toi est-ce que t'as déjà rencontré cette situation ? » Pour moi, ça c'est très intéressant ».*

Dans ces propos, nous retenons que pour les formatrices, il n'est pas souhaitable d'accompagner seul, au risque de réduire sa compréhension et la possibilité d'ajuster (selon les propos d'Isabelle). Dans cette perspective, l'équipe paraît indispensable afin de fournir un travail collectif formalisé par des réunions programmées ou informel à travers des discussions. Par ailleurs, un travail personnel semble également nécessaire et repose sur des informations recueillies lors d'interventions ou de lectures, comme le relate Camille<sup>64</sup>.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire qu'en formation de cadres de santé, la pratique du « *suivi* » apparaît de manière récurrente. Afin d'accompagner « au mieux », les formatrices accordent une grande importance au regard de la connaissance de l'étudiant, et ce dans différents registres. L'une d'entre elles évoque le risque d'interprétation à partir de ses propres perceptions. Nous constatons que le suivi peut, pour l'une des formatrices, se rapprocher du mentorat et se poursuivre après la formation. Dès lors, la formatrice s'engage dans un processus de séparation à l'égard des nouveaux diplômés. Dans l'intention de « bien faire », l'accompagnement représente un exercice difficile qui nécessite un travail personnel et un co-accompagnement de la part de l'équipe pédagogique. Il s'agit de ne pas prendre la place de l'étudiant et de résister à la tentation d'apporter trop rapidement des solutions. Enfin, l'accompagnement d'un groupe accroît la difficulté dans la prise en compte des singularités.

---

<sup>64</sup> Camille relate le travail personnel de lecture fourni lors de la réécriture du projet de formation.



## II - L'accompagnement, une « relation humaine » qui aide : le discours des étudiants

Nous empruntons les termes de « *relation humaine* » à Justin qui définit l'accompagnement de cette manière. Plusieurs futurs cadres de santé expriment leur vécu de l'accompagnement en formation. Mary relate : « *Quand on parle d'accompagnement, c'est très... c'est très variable et très singulier en fonction d'une personne à l'autre* ». Émilie parle d'un soutien qui n'existe pas dans le milieu du travail. Elle dit n'être « *pas accompagnée d cette manière là [...] On est plus livré à nous-mêmes dans le milieu du travail donc pour moi la formation ça a vraiment été un plus de ce côté-là ! C'est de se sentir soutenue* ». Ces propos expriment la singularité de la relation d'accompagnement qui pour certains ne semble pas être instaurée de cette manière dans le milieu du travail.

Les propos des futurs cadres de santé nous orientent vers cinq axes de réflexion :

- ✓ Des qualités personnelles des apprenants
- ✓ Vers une connaissance de l'étudiant
- ✓ Une posture d'accompagnement
- ✓ Une distance ajustée dans la relation
- ✓ Une posture d'animation dans un groupe en référence

### ✓ **Des qualités personnelles des apprenants**

Plusieurs étudiants mentionnent leurs caractéristiques personnelles et se situent ainsi en tant qu'acteurs dans leur formation et leur accompagnement. Nous avons choisi d'utiliser le terme « qualité » qui met en exergue la singularité des personnes<sup>65</sup>.

Mary communique sa curiosité intellectuelle en ces termes : « *Moi la formation j'avais envie heu d'en tirer le maximum de choses et d'apprendre aussi le maximum de choses* ». Elle poursuit en associant son projet professionnel à la connaissance en disant : « *C'est [le projet professionnel] lié à mon désir d'apprendre et on a envie d'autres connaissances, d'enrichir mon socle de connaissances* ».

Perrine évoque une disposition naturelle à aller chercher les informations : « *J'suis de nature à aller chercher les infos, je suis allée les chercher.* »

---

<sup>65</sup> Il est à noter que pour certains d'entre eux, nous avons pu observer ces qualités lors de la formation.

Enfin, Virginie évoque sa capacité naturelle d'adaptation renforcée par ses expériences internationales :

*« Ça m'a permis de m'adapter très vite aussi aux personnes. Je pense que heu... que tous ces voyages m'ont permis, oui, une très bonne adaptation. Je m'adaptais déjà très bien, c'est quelque chose de toute façon qui était en moi, qui revenait dans... J'me souviens dans les rapports de stage [...] »*

Ainsi, les apprenants possèdent des qualités naturelles qui leur confèrent une « posture » singulière d'étudiant et d'acteur dans la relation d'accompagnement.

### ✓ Vers une connaissance de l'étudiant

Des étudiants perçoivent la connaissance que les formatrices référentes ont au regard de leurs attentes, de leurs besoins et attribuent cela à une capacité d'observation. Héloïse relate :

*« Ma référente de suivi, j'ai l'impression [...] qu'elle a compris ce que je voulais, ce que j'attendais, qui j'étais, ma façon de travailler [...] mes besoins, ce qui effectivement va me heurter [...] Alors je sais pas comment vous faites parce que vous nous connaissez bien. Et le fait que vous nous connaissiez bien, je pense aussi que c'est lié à... à l'observation que vous faites de nous, finalement, en groupe, en groupe de suivi pédagogique ».*

Quant à Mary, elle ajoute que la relation s'instaure selon les acteurs en présence, et elle souligne l'investissement personnel nécessaire de la part de l'accompagnateur :

*« Des fois on a des doutes ou... c'est une année heu chargée personnellement, que ce soit en contenu ou heu... ou aussi après par rapport aux choix professionnels qu'on veut faire et je trouve qu'avoir quelqu'un qui nous suit dans ce parcours de formation en nous connaissant de façon... plus intime on va dire sur vraiment... notre personnalité et notre singularité, ça fait beaucoup et heu... et c'est vrai qu'on peut pas accompagner, ben, heu... et du coup 'y a certaines personnes avec qui ça peut certainement mieux passer, d'autres moins passer et je pense que c'est pas donné à tout le monde de pouvoir s'adapter et s'adapter à l'autre parce que même pour celui qui accompagne, c'est un gros gros gros travail ».*

Mary met en exergue la capacité d'adaptation à la personne accompagnée : *« Ça demande un investissement **personnel** et des des capacités d'adaptation de l'autre énormes, parce que c'est vraiment **vous** qui vous adaptez à la personne que vous avez en face de vous ».*

En revanche, Émilie fait part d'une difficulté à connaître l'ensemble de la promotion, étant donné le nombre important de personnes. Elle déclare : *« Et ça dans le grand groupe, on était un trop grand groupe je pense, je sais même plus, 64 ! Pour arriver à faire ça ! Y a des gens avec qui j'ai jamais parlé de l'année ! [...] Y a des gens que je commence à connaître ! »*

Émilie relate la même difficulté que celle abordée par Aline lors de la phase exploratoire, à savoir, celle de connaître tous les étudiants étant donné l'importance de la promotion. Néanmoins, les apprenants se sentent accompagnés par leurs pairs au sein de petits groupes créés lors de la formation.

Ainsi, des étudiants apprécient être connus plus personnellement par une formatrice, notamment en termes d'attentes, de besoins et de méthode de travail. L'une des étudiantes met en exergue l'investissement personnel nécessaire de la part de la formatrice.

### ✓ Une posture d'accompagnement

À l'instar des formatrices, quelques interviewés abordent les caractéristiques de la relation d'accompagnement qui font écho à la conception de J. Limoges (2001), M. Roberge (2002)<sup>66</sup>, et A. Lhotellier (2001).

Émilie, Virginie et Clémence énoncent l'écoute et la disponibilité des formatrices vécues lors de leur formation. Émilie dit : « J'ai trouvé que vous étiez disponible ». Virginie déclare :

*« Moi je me suis sentie accompagnée toute l'année, déjà par la personne référente, et puis c'est vrai que la disponibilité. Savoir que les personnes vous font confiance aussi [...] Ce que j'ai pu retrouver ici, c'est heu... la parole. C'est-à-dire heu, au début, on est un peu timide, on connaît pas, mais c'est... C'est le non jugement [...] En fait, c'est toutes ces discussions et c'est vrai que j'ai senti l'échange, le partage ».*

Clémence confie :

*« L'accompagnement, l'écoute heu... La disponibilité heu quotidienne qui fait que quand on a un souci on l'exprime et puis on... On en discute, les moments un p'tit peu plus formalisés durant les suivis individuels ou collectifs, collectifs ben en exploitation de stage. »*

Par ailleurs, plusieurs futurs cadres révèlent que les échanges avec les formatrices procurent une écoute sans recevoir de solutions. Mary introduit la notion d'adaptation de la formatrice à l'étudiant : « S'adapter à l'autre, c'est pas du tout... lui laisser faire **que** c'qu'il veut, c'est pas ça ! C'est aussi, c'est le guider mais en le laissant trouver les solutions ! »

---

<sup>66</sup> Nous avons développé la notion de « relation qui aide » inhérente à la posture d'accompagnement, dans la deuxième partie, au chapitre 2, point B-I. Nous rappelons qu'elle repose sur la sollicitude, la confiance, une réciprocité dans la relation et une présence.

Néanmoins, il est intéressant d'entendre les propos de Perrine<sup>67</sup> qui apporte un vécu différent puisqu'elle n'a pas vécu le fait d'être accompagnée lors de l'entrée en formation. En effet, elle relate son ressenti en ces termes :

*« Quand on arrive, on nous dit, l'accompagnement heu, on est là, près de vous, vous inquiétez pas, on va vous aider. Ben on s'dit « ça veut dire qu'on frappe à la porte, j'ai besoin d'une information, je l'ai »... On va nous dire, « c'est blanc, c'est noir, c'est comme ça qu'il faut faire » et puis bon ! »*

Elle poursuit par ces propos :

*« Il faut du temps pour arriver justement à comprendre et ce...ben ce chemin parfois c'était douloureux parce que on se sent quand même seul et on se dit « oui, on nous parle d'accompagnement puis ben, j'vois rien ! » »*

Enfin, elle achève son idée en disant :

*« Et l'accompagnement on le ressent pas au départ, on a vraiment l'impression d'être abandonné mais heu... quand on, après analyse, après un certain temps, on voit qu'y avait de l'accompagnement quand même, 'y avait toujours quelqu'un à côté [...] Et c'est le fait justement de savoir qu'y avait quand même quelqu'un, d'avoir heu... Je suis persuadée que si j'avais heu... vraiment frappé, vraiment insisté, j'aurais eu un peu plus d'écoute. Bon, je ne l'ai pas fait [...] J'ai eu d'autres conseils par d'autres collègues, par d'autres personnes. »*

Enfin, comme Perrine, Justin et Émilie introduisent l'accompagnement réalisé par leurs collègues. Justin parle d'un « accompagnement mutuel » et Émilie relate :

*« J pense que les, mes collègues elles s'en sont même pas rendu compte en fait ! (Sourire) Qu'elles m'accompagnaient, qu'elles me soutenaient ! C'est plus dans les discussions heu ! Informelles, au café heu... on parle beaucoup ! On échange beaucoup ! C'qui fait qu'on verbalise un peu nos craintes, nos angoisses heu... Et ça permet d'avancer en fait ! Donc c'est plus de manière informelle en fait ! On s'est pas réunies et dire bon ! Ben... aujourd'hui heu...on va faire de l'accompagnement en fait ! C'est pas comme ça qu'ça s'est passé heu... C'est plus quand on avait des difficultés on en parlait heu... Comprendre pourquoi on pensait telle et telle chose ! On se donnait pas des solutions. »*

Ainsi, des étudiants ressentent une écoute, une disponibilité, une réciprocité et une confiance de la part des formatrices. L'accompagnement mis en œuvre se situe dans des espaces formalisés par le dispositif institutionnel (par exemple lors des exploitations de stage) ou dans des espaces qui se créent de manière imprévisible lors des situations. De futurs cadres font

---

<sup>67</sup> Nous rappelons qu'à l'entrée en formation, Perrine s'est sentie « déracinée » de son milieu de travail. Nous avons mentionné ses propos dans cette troisième partie, au premier chapitre, point A-II-2, lorsque nous avons mentionné le changement de métier vécu par les étudiants cadres de santé.

remarquer que l'accompagnement ne consiste pas à « donner des solutions », ni de la part des formatrices, ni de la part de leurs pairs.

Néanmoins, cela peut être source de malentendu lors de l'entrée en formation d'une personne déstabilisée par le changement d'environnement. C'est la situation évoquée par Perrine qui comprend après quelques mois de formation qu'elle a été accompagnée. L'accompagnement vécu par Perrine fait écho au principe éthique de retenue (M. Beauvais, 2004) selon lequel l'accompagnateur « *n'est pas là pour dire ce qu'il sait même si ce qu'il sait contribue à le légitimer*<sup>68</sup> ». Néanmoins, il s'agit de tendre vers un équilibre entre la construction personnelle des savoirs par la personne et une présence rassurante par le fait de communiquer quelques réponses.

En outre, la négociation du cadre de l'accompagnement avec les apprenants peut aider à élucider la place et les postures de chacun dans la relation. Ceci requiert un travail sur soi et une réflexivité<sup>69</sup> pour chacun des acteurs. À cet égard, Mary confie : « *Moi je trouve qu'un accompagnement qui s'adapte à la personne c'est pas quelque chose de facile et donné à tout le monde quoi ! En tout cas, ça demande une réflexion, une réflexion.* »

#### ✓ Une distance ajustée dans la relation

Si cette présence est vécue par plusieurs étudiants, il convient d'examiner ce qu'ils expriment en termes de distance dans des relations singulières.

Justin et Clémence évoquent l'accompagnement pour l'écriture du mémoire en ces termes.

Justin relate :

*« J'ai eu cet accompagnement également, j'ai eu besoin de ça donc j'ai eu des temps d'échange qui ont été assez réguliers quand même. Au nombre de combien je n'sais plus mais en tout cas, j'ai été demandeur de ça, d'autres collègues je sais qu'ils l'étaient moins. [...] Moi j'ai eu besoin de cet accompagnement pour la construction de mon mémoire ».*

---

<sup>68</sup> Nous avons développé ce principe dans la deuxième partie, au chapitre 3, point B-III-2.

<sup>69</sup> Nous employons ce terme en nous référant au modèle anthropologique de la connaissance (E. Morin, 1986) à partir duquel nous avons exposé notre conception de l'acte réflexif, dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-III-3. Nous avons écrit que l'acte réflexif engage une personne et dans le cas de l'accompagnement, les acteurs en présence.

Et Clémence confie :

*« J'ai eu l'impression de vraiment être responsable de ce travail de fin d'études et d cette formation, tout en bénéficiant à chaque fois de quelqu'un qui... qui était là pour heu, en cas de, de besoin, de questionnement ».*

Dans ces deux cas, la présence d'un accompagnateur a été sollicitée pour l'écriture du mémoire. Les étudiants ont pris l'initiative des rencontres individuelles selon leurs besoins.

En revanche, Mary manifeste des besoins différents :

*« Moi j pense que j'ai **pas besoin** d'avoir quelqu'un derrière moi tout l temps parce que j'ai envie d mener quand même les choses comme je le souhaite [...] Je suis là pour **apprendre** donc [...] Je sollicite les gens quand j'en ai besoin. J'envisage pas... l'accompagnement comme une garde rapprochée quoi ! C'est heu... À côté en ayant chacun sa liberté quoi ! »*

Mary sollicite également un accompagnement si nécessaire. Néanmoins, elle semble soucieuse de préserver son autonomie dans la formation.

#### ✓ Une posture d'animation dans un groupe en référence

À plusieurs reprises, les propos des étudiants font écho à la posture d'animation<sup>70</sup> (G. Le Bouëdec, 2007, p. 176) avec laquelle l'accompagnateur joue le rôle d'un facilitateur. Clémence évoque les *« moments un petit peu difficiles [...] parce que le groupe était aussi très très hétérogène »*. Elle aborde le rôle de « médiation » de la formatrice qui au sein du groupe, permet *« d'avoir cette ouverture d'esprit, de comprendre l'avis de chacun [...] Elle permettait cette dynamique heu, dans l'organisation du groupe »*. Clémence ajoute que la formatrice référente du groupe rappelle le cadre de fonctionnement. Elle relate : *« De la tolérance et de l'écoute et du respect, ça a été parfois un p'tit peu limite. Et la formatrice nous a permis encore une fois de remettre les points sur les i, de dire attention. »*

Dans certaines situations de conflit entre les personnes, la formatrice a rappelé des repères afin de fonctionner « convenablement » dans le groupe.

---

<sup>70</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 2, point C-II-1-3. Nous avons exposé la conception de G. Le Bouëdec (2007, p. 176) au regard de la posture d'animation. L'animateur y remplit deux fonctions : l'organisation du groupe et la régulation de la dynamique psychoaffective.

Émilie confirme les propos de Clémence, dans le sens où pour elle, il a été difficile de s'entendre avec certaines personnes.

*« Y'a des gens [...] Qui ont un langage très économique, très... très qualité [...] Très tableaux de bord, indicateurs, chiffres ! [...] On ne s'entend pas mais... C'est vrai que quand j'ai pu parler avec cette personne elle a pas compris ! Elle a pas compris heu... pourquoi moi j'avais cette façon d'voir les choses.... Et moi j'ai pas compris la sienne ! »*

Dans cette situation, il semble qu'Émilie soit en désaccord avec la conception de certaines collègues, ce qui provoque une incompréhension. Néanmoins, elle poursuit en reconnaissant la richesse liée à la diversité des personnes. Elle dit : *« En fait, j'ai des collègues complètement différentes mais qui m'apportent leurs petites choses »*.

Ainsi, en formation d'adultes, le travail en groupe invite à la confrontation entre les personnes, source de richesse et de conflit. L'accompagnateur joue le rôle d'un facilitateur ou d'un médiateur qui facilite la dynamique et l'organisation du groupe en rappelant un cadre respectueux de chacun. Néanmoins, une incompréhension peut persister entre certains apprenants si leurs conceptions sont très divergentes, ce qui nous renvoie à la conception de la compréhension.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que les étudiants ont conscience de leurs propres qualités, ce qui témoigne d'une certaine connaissance de soi. Les étudiants révèlent que les formatrices cherchent à connaître leurs singularités et à s'y adapter. Les futurs cadres décrivent une posture d'accompagnement des formatrices en remarquant une écoute, une disponibilité et un partage dans des espaces formalisés ou non. Ils expriment un ressenti, celui d'être « *guidés* » sans avoir de réponses de la part des formatrices. Or, « *se retenir* » de donner des solutions peut créer un malentendu lorsqu'une personne est déstabilisée par l'entrée en formation et en attente de réponses. Force est de constater que certains étudiants tiennent à préserver une distance et préfèrent prendre l'initiative de solliciter l'aide d'accompagnateurs, collègues de promotion ou formatrices, lorsque le besoin s'en fait sentir. Enfin, dans les groupes de référence, la formatrice facilite la dynamique et l'organisation du groupe marqué par la diversité des expériences, des parcours et des conceptions.

### **III - Des postures d'accompagnement : quels principes éthiques ?**

Pour davantage de lisibilité, nous rassemblons dans le tableau 26 les thématiques inhérentes aux postures d'accompagnement et abordées par les deux populations.

(26) Postures d'accompagnement à l'IFCS

<p><b>Du point de vue des accompagnateurs</b>  <b>Une intention de « bien faire »</b></p>	<p><b>Du point de vue des étudiants</b>  <b>Une « relation humaine » qui aide</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une relation qui aide : « <i>suivre</i> » avec une disponibilité, une convivialité et une personnalisation des échanges.</li> <li>- Une connaissance de l'étudiant par une observation. Les limites de la connaissance.</li>   <li>- Un questionnement sur soi, en tant qu'accompagnateur.</li>   <li>- Une distance à ajuster dans la relation : un suivi pendant et après la formation.</li>   <li>- L'accompagnement : un exercice difficile qui nécessite un travail personnel avec d'autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des qualités personnelles des apprenants : une posture d'étudiant et d'acteur dans la relation</li> <li>- Une connaissance de l'étudiant par les formateurs, liée à l'observation. Une perception du « <i>travail</i> » d'adaptation à l'autre de la formatrice.</li>   <li>- Une posture d'accompagnement dans des espaces formalisés ou non : disponibilité, écoute, réciprocité. Guidance sans transmission de solutions d'où une non perception de l'accompagnement si forte déstabilisation de l'étudiant.</li> <li>- Accompagnement par des pairs.</li>   <li>- Une distance ajustée dans la relation. Accompagnement à l'initiative de l'étudiant. Souhait de préserver une distance.</li>   <li>- Une posture d'animation dans un groupe en référence. Rôle de médiateur dans la dynamique et l'organisation du groupe.</li> </ul>

À partir du tableau, nous constatons que si les formatrices ont l'intention de « *bien faire* », les étudiants vivent l'accompagnement comme une « *relation humaine* » qui aide. Les formatrices tentent d'observer les étudiants afin de les connaître, et ces derniers le perçoivent, notamment par un investissement dans l'adaptation à l'autre. Les formatrices se soucient de ne pas prendre la place de l'étudiant en le laissant trouver ses propres solutions, ce qui est vécu de cette manière pour plusieurs d'entre eux. Nous avons vu que cela fait écho au principe éthique de retenue (M. Beauvais, 2004).

Néanmoins, se retenir d'agir peut être source d'incompréhension pour une personne qui vit une déstabilisation trop importante en début de formation. L'accompagnateur peut alors



intervenir et aller au devant de la personne<sup>71</sup> afin de la rassurer, voire la guider. Mais il se trouve que dans une situation instable, la personne développe parfois des stratégies<sup>72</sup> personnelles afin de faire face, notamment par l'accompagnement de ses propres pairs. Ainsi, elle fait preuve d'intelligence (E. Morin, 1986, p. 179) afin de construire sa connaissance.

Par ailleurs, le discours des étudiants met en évidence la diversité des qualités personnelles, des parcours, des expériences, des attentes et des projets de chacun. Mary insiste sur le caractère pronominal<sup>73</sup> de sa formation et de son projet :

*« On est quand même dans une formation heu **d'adultes** on a une expérience, une maturité, une expérience heu... qui doit nous servir et certes on est accompagné par quelqu'un, par quelqu'un d'autre, **mais** heu c'est vraiment ensemble et j'veis dire cette formation elle est à moi entre guillemets quoi ! C'est moi qui la construit, qui qui, c'est mon projet, mon projet professionnel quoi ! Mon projet de formation ».*

D'une part, ces propos font écho à la définition du sujet selon le modèle d'E. Morin (1980)<sup>74</sup>. D'autre part, ils témoignent du caractère pronominal du projet. Il s'agit bien d'accompagner le projet de la personne et non du projet pour la personne (J.-P. Boutinet, 2007, p. 37). À cet égard, Héloïse fait part du respect de son projet par les formatrices. Elle ajoute qu'elle « *met en opposition le formatage parce que... Un formatage, c'est heu, on vous donne ça, on veut que vous soyez ça, point !* »

Dès lors, le souhait commun de ces étudiants interviewés, c'est le respect de leur singularité, source de diversité dans la promotion<sup>75</sup>.

Par ailleurs, Mary, Héloïse, Clémence, Perrine et Émilie abordent à maintes reprises leur autonomie et les choix réalisés dans un cadre institutionnel, tant sur le lieu d'exercice professionnel qu'à l'IFCS. Héloïse évoque le choix de l'institut en disant :

*« Mon parcours il est lié au choix de l'école déjà ! [...] En m'inscrivant ici, je savais que j'allais pas entrer dans une école [...] qui formatait un cadre de santé [...] Et qui me laissait une ouverture, une liberté intellectuelle ».*

Perrine parle d'un « *choix réfléchi* » d'entrer en formation. Émilie s'est sentie « *libre de dire les choses quand ça n'allait pas* ».

---

<sup>71</sup> M. Beauvais (2004, p. 108) évoque le « *droit d'ingérence* ».

<sup>72</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-III-1, nous avons exposé le développement de l'art stratégique par l'intelligence, en nous référant au modèle anthropologique de la connaissance selon E. Morin (1986).

<sup>73</sup> Nous nous référons aux travaux de J.-P. Boutinet (2005, p. 255) pour qui projeter, c'est toujours « se » projeter. Nous avons développé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-III-2.

<sup>74</sup> L'être humain est un être égo-auto-centré, -référéncé et -finalisé (E. Morin, 1980, p. 164-166).

<sup>75</sup> Nous avons vu dans la deuxième partie, au chapitre 3, point C-I que nous considérons la compréhension et l'accompagnement en formation au cœur de la boucle unité-diversité. Nous nous référons à la conception de l'identité humaine, selon E. Morin (2001).

A travers ces propos, les personnes témoignent de leur autonomie-dépendance dans leurs différents environnements de travail et de formation. En nous référant à la conception d'E. Morin (1980, p. 231), nous pouvons dire qu'elles développent une aptitude stratégique à recueillir et exploiter les informations afin de se décider, de « se prendre en projet » (G. Liiceanu, 1994) et ainsi de s'émanciper de leur environnement par le développement de la connaissance.

Au terme de ce chapitre, nous revenons à l'une des questions-clés de notre recherche : que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?

Dans un contexte de réformes dans le domaine sanitaire, le métier de cadre de santé se transforme. Les étudiants entrent à l'IFCS après un parcours riche d'expérience professionnelle, lié à un poste de « faisant fonction » de cadre, à la mise en œuvre de missions transversales dans l'établissement et/ou à l'exercice du métier paramédical initial. Ils vivent un changement de métier à l'origine de périodes de doute qui peut engendrer une vulnérabilité transitoire. Dans ce contexte, l'équipe pédagogique prend en compte la diversité des métiers et des expériences dans son approche pédagogique qui repose sur le principe d'alternance.

La fonction d'accompagnement s'organise plus particulièrement autour de deux axes, à savoir, l'accompagnement du projet professionnel et l'écriture du mémoire. Dans cette perspective, la fonction est investie par la figure de formatrice « référente » qui est responsable d'une part, de l'animation d'un groupe durant l'ensemble du cursus, et d'autre part, d'un autre groupe pour l'écriture du mémoire. Les formatrices accompagnent ainsi dans une dimension individuelle et collective. Au fur et à mesure des rencontres, il se crée « *une relation humaine* » selon les termes d'un étudiant, « qui aide » et repose sur une disponibilité, une convivialité et une personnalisation des échanges. Les formatrices accompagnent en collaboration avec des professionnels des stages et les directeurs de mémoire. En outre, des étudiants mentionnent l'importance de l'accompagnement par des personnes extérieures à la formation (collègues, amis, famille).

Ainsi, l'équipe pédagogique a le souci de « *bien faire* » et ceci est vécu comme tel par les étudiants. Ces derniers ressentent le travail réalisé par les formatrices, en termes d'observation, d'adaptation à leurs attentes sans basculer dans la prescription de solutions. Si les étudiants témoignent de leur motivation et de leur capacité à rechercher les informations, certains ressentent parfois une incompréhension lorsqu'ils ne sont pas suffisamment orientés dès l'entrée en formation. Nous supposons qu'ils seraient favorables à un accompagnement

plus rapproché, à l'initiative de la formatrice. À l'inverse, d'autres étudiants n'envisagent pas l'accompagnement « *comme une garde rapprochée* ».

Du côté des formatrices, certaines parlent de « suivi », d'autres de « mentorat » et accordent de l'importance à la connaissance de l'étudiant : connaissance de son fonctionnement, de ses attentes, de leur parcours, etc. Or, nous avons vu que ces formes d'accompagnement reposent sur une forme de contrôle qui s'exerce de manière consciente ou inconsciente. Les formatrices précisent que l'accompagnement nécessite de travailler avec d'autres et de s'interroger sur ses pratiques, afin de ne pas prendre la place de l'étudiant.

À l'institut de formation des cadres de santé, nous dégageons une notion-clé, **la présence**, qui oscille entre deux pôles en tension à savoir, la proximité et la distanciation. Selon notre conception<sup>76</sup>, la présence est une notion complexe qui donne lieu à un travail réflexif à partir des principes éthiques de « *bienfaisance* » et d' « *autonomie* » (G. Le Bouëdec, 2004), de « *retenue* » et « *de responsabilité* » (M. Beauvais, 2001). Il s'agit de comprendre (au sens éthique du terme<sup>77</sup>) la place que l'Autre donne et que l'accompagnateur prend.

---

<sup>76</sup> Nous avons développé la notion de présence dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-II-3.

<sup>77</sup> Cf. Deuxième partie, au chapitre 3, point C-III.

## **CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNER VERS LA CRÉATION DE SON MÉTIER EN FORMATION D'INGÉNIEURS**

Nous nous tournons maintenant vers un autre métier de cadre qui est celui des ingénieurs. Dans un premier temps, nous mettons en exergue quelques points du contexte sociopolitique et de formation qui nous permettront de situer les propos des deux populations rencontrées lors du travail de terrain, que sont les professionnels de la formation et les étudiants. Puis, nous étudierons le dispositif et les postures d'accompagnement à partir des points de vue des responsables de formation, des enseignants-chercheurs et des futurs ingénieurs. Nous tenterons d'en faire émerger des clés de compréhension de l'accompagnement en formation dans ce milieu.

Comme pour les cadres de santé, nous présentons l'ensemble de la population enquêtée à l'annexe 1. Nous avons rencontré cinq professionnels (Roland, Bérenger, Vivien, Thomas et Christophe) ainsi que huit étudiants (Anaïs, Thérèse, Florence, Capucine, Raphaël, Stéphanie, Marc et Quentin). La richesse des propos recueillis auprès de l'ensemble des personnes fait progresser notre recherche mais nous oblige à trier, regrouper, relier, afin de reconstituer un « ensemble ».

Afin de garantir l'anonymat, nous nommons la structure « Institut des ingénieurs » et employons l'initiale I. qui évoque l'abréviation utilisée par les personnes interviewées.

### **A - LE CONTEXTE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES FUTURS INGÉNIEURS**

Lors de la première partie de la thèse, nous avons précisé que le choix de ce terrain de recherche a pour visée de nous décentrer de notre milieu professionnel. Nous avons fait la connaissance de ce nouveau domaine par notre observation et la rencontre des personnes interviewées et tenterons d'élucider des points-clés de l'accompagnement en formation. Nous demeurons prudente quant à notre compréhension des discours. Par ailleurs, nous choisissons de ne pas développer le contexte général de manière approfondie du fait de l'importante diversité des écoles et des métiers d'ingénieurs. Nous ne considérerons le contexte sociopolitique que sous l'angle de l'évolution du métier pour nous centrer ensuite plus exclusivement sur la visée et l'organisation de la formation relative au terrain de recherche.

## I - Une évolution du métier d'ingénieur

Afin de présenter l'évolution du métier d'ingénieur de manière synthétique, nous avons utilisé les travaux de C. Bourgeois et A. Gillet (2009) qui évoquent la transformation du métier d'ingénieur en celui de manager.

Le métier d'ingénieur est au cœur des mutations sociales et du travail, d'autant qu'il reste de manière privilégiée porteur de progrès technique. Cependant, afin d'accroître la performance de l'entreprise, les compétences des ingénieurs doivent se diversifier et intégrer « *une culture d'innovation, de management, voire d'entrepreneuriat* » (C. Bourgeois, A. Gillet, 2009, p. 79). Ce caractère évolutif du métier est précisé par la Commission des Titres d'Ingénieur<sup>1</sup> (CTI) : « *Le métier de base de l'ingénieur consiste à poser et à résoudre, de manière toujours plus performante, des problèmes complexes, liés à la conception, à la réalisation et à la mise en œuvre, au sein d'une organisation compétitive, de produits, de systèmes ou de services, éventuellement à leur financement et à leur commercialisation. À ce titre, un ingénieur doit posséder un ensemble de savoirs techniques, économiques, sociaux et humains, reposant sur une solide culture scientifique* ». Aujourd'hui, selon C. Bourgeois et A. Gillet (2009, p. 79), l'ensemble de ces savoirs est devenu indispensable puisque la plupart des ingénieurs auront à manager des équipes ou exercer des fonctions d'accompagnement, très souvent dans un contexte international, ce qui nécessite de développer une adaptabilité, une capacité d'écoute et une ouverture d'esprit.

La formation se clôture par l'obtention d'un grade de master depuis 1999 après la réalisation de cinq années d'études. Depuis les années 90, différents types de formation sont créés et diversifient ainsi les profils d'ingénieurs sur le marché du travail (C. Bourgeois, A. Gillet, 2009, p. 82). La certification professionnelle est basée sur les compétences générales requises chez les ingénieurs diplômés<sup>2</sup> :

- La connaissance et la compréhension d'un large champ de sciences fondamentales,
- L'aptitude à mobiliser les ressources d'un champ spécifique et technique de spécialité,
- La maîtrise des méthodes et des outils de l'ingénieur,
- La capacité à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer (esprit d'équipe, engagement et leadership, management de projets, maîtrise d'ouvrage, communication),

---

<sup>1</sup> La Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) est créée dans la loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance à l'usage du titre d'ingénieur diplômé.

<sup>2</sup> Selon les « *Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur*, juin 2006, p. 15

- La prise en compte des enjeux industriels, économiques et professionnels,
- L'aptitude à travailler dans un contexte international,
- Le respect des valeurs sociétales.

Nous verrons dans les points II et III de ce chapitre que les propos des personnes interviewées font écho à ces aptitudes, de manière implicite ou explicite. Selon la Commission des Titres d'Ingénieur, ces compétences se développent dans un cursus de formation qui comprend des enseignements dans les domaines scientifiques, techniques inhérents aux sciences humaines et aux langues étrangères<sup>3</sup>. Selon C. Bourgeois et A. Gillet, (2009, p. 83), on peut constater que la formation comporte « *un large éventail des disciplines concernées* » dans le domaine des sciences humaines (droit, économie, gestion, techniques de communication, etc.). Certaines écoles dispensent un enseignement plus approfondi à l'égard de ces disciplines ou innovent en termes de méthodes pédagogiques. Nous verrons dans le point II de ce chapitre que c'est le cas de notre terrain de recherche, en ce qui concerne le développement des compétences relationnelles.

## **II - Une formation d'ingénieurs « pour la terre »**

L'institut dans lequel nous inscrivons l'approche empirique prépare aux métiers « *d'ingénieurs pour la terre* », selon le projet de formation. Sous cette appellation se déclinent les domaines de l'agriculture, de l'agroalimentaire, de l'environnement et du paysage. L'Institut appartient à l'enseignement supérieur privé et est habilité par la Commission des Titres d'Ingénieur. Il est sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire. L'établissement remplit des missions de formation et de recherche, d'expertise et de conseil. Nous nous intéresserons uniquement à la formation des ingénieurs « par la voie intégrée<sup>4</sup> » qui concerne les domaines de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de l'environnement. En conformité avec les attentes de la

---

<sup>3</sup> Selon la Commission des Titres d'Ingénieur, la formation doit comporter « *un enseignement approfondi en sciences de base qui pourra valablement comporter une première expérience de la recherche, un enseignement suffisamment large dans les dominantes de la formation visée, une formation complète aux méthodes de l'ingénieur, incluant la gestion de projet, la maîtrise des systèmes complexes et l'informatique* ». Elle doit également comporter « *une ouverture aux sciences économiques, sociales, humaines, juridiques, à la gestion de l'entreprise, ainsi qu'à la réflexion éthique ; une formation aux savoir-faire comportementaux nécessaires à l'intégration dans un groupe ; une formation à tous les aspects internes ou externes de la vie en entreprise, nationale ou internationale, notamment les relations humaines, les réseaux, l'environnement, la qualité, l'hygiène, la sécurité, la propreté industrielle [...] De plus, une pratique des langues étrangères s'avère indispensable, y compris dans les enseignements* ».

<sup>4</sup> L'Institut fait partie d'un groupe qui propose des formations « d'ingénieurs pour la terre » (par la voie intégrée : agriculture, agroalimentaire, environnement, et par la voie de l'apprentissage : agrofourniture, agroalimentaire ou paysage), d'autres formations (licences, masters professionnels, certificat de spécialisation) et des formations à l'étranger.

Commission des Titres d'Ingénieur, l'Institut a une ouverture internationale par la création de partenariats. Ainsi, certains ont la possibilité de réaliser une partie de leur cursus à l'étranger et l'Institut accueille également des étudiants étrangers.

Le groupe poursuit la visée de « *former de jeunes professionnels humainement équilibrés, rigoureux, compétents et sources de créativité pour l'entreprise et la société, dans une perspective de développement durable*<sup>5</sup> ». Par ailleurs, dans le projet de formation, les enseignants-chercheurs de l'Institut énoncent une définition du « *mot ingénieur* » dans ces termes :

- « *Un ingénieur a une compétence scientifique et technique et la volonté de la développer.*
- *Un ingénieur se connaît, prend ses responsabilités, fait ses choix.*
- *Un ingénieur entre en relation avec les autres, s'exprime, communique, anime, délègue.*
- *Un ingénieur est ouvert au monde, à la cité, à l'entreprise, aux réalités internationales.*
- *Un ingénieur accepte de s'interroger sur les dimensions culturelles, éthiques et spirituelles.*
- *Un ingénieur est adaptable, capable d'anticipation et d'initiative dans un projet pour la société. »*

Dès l'entrée à l'Institut, le futur ingénieur découvre un environnement universitaire et différents réseaux<sup>6</sup> de professionnels et d'étudiants. Étant extérieure à ce milieu, nous avons découvert dans les propos des étudiants et des responsables de formation l'importance de ces réseaux qui constituent une sorte de maillage et de support pour la professionnalisation des futurs ingénieurs. Le projet de formation de l'Institut met en exergue l'alternance comme principe pédagogique sur les cinq années d'études. Il s'agit de « *former des ingénieurs généralistes aux compétences distinctives au contact des réalités de l'entreprise*<sup>7</sup> ». Le cursus se compose d'un cycle préparatoire intégré (les deux premières années) et d'un cycle ingénieur (les trois années suivantes). La notion de « *compétences distinctives* » signifie qu'en

---

<sup>5</sup> Les points rédigés en caractère italique sont issus du projet de formation de l'Institut des ingénieurs.

<sup>6</sup> Le groupe a créé un annuaire qui centralise les coordonnées de tous les ingénieurs du groupe. Les étudiants interviewés l'utilisent lors de la recherche de stage ou d'emplois. En outre, la vie associative prend une importance à l'Institut. Elle permet la prise de responsabilité au sein des associations étudiantes qui, selon le projet de formation, « *dynamisent la vie de l'école et témoignent de la convivialité qui y règne* ».

<sup>7</sup> Selon le projet de formation, « *les deux premières années permettent l'acquisition des méthodes de travail et de solides connaissances générales et scientifiques. Les trois suivantes donnent les outils du futur ingénieur dans son environnement technique, humain et économique et favorisent l'esprit de synthèse et d'interdisciplinarité* ».

fin de troisième année, les étudiants choisissent une spécialisation avec des modules optionnels en quatrième année, un domaine d'approfondissement et produisent un mémoire de fin d'études en cinquième année. Nous verrons dans les points II et III de ce chapitre que les tous les étudiants évoquent les choix réalisés. « *Les réalités de l'entreprise* » sont découvertes au cours de quatorze semaines de stage<sup>8</sup> au minimum sur l'ensemble du cursus.

Enfin, les convictions pédagogiques sont formalisées dans le projet de formation relatif à toutes les formations. Nous en repérons plus particulièrement deux auxquelles nous nous référons plus précisément dans les points II et III de ce chapitre : d'une part, « *l'apprentissage permanent de l'autonomie et de l'esprit critique* » et d'autre part, « *le souci d'accompagner chaque élève-ingénieur dans l'élaboration de son projet* ».

## **B - ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS : UNE VOLONTÉ INSTITUTIONNELLE**

Nous présentons l'ensemble de la population rencontrée à l'annexe 1 dans le tableau 2.

Rappelons que nous nous intéressons à la formation des ingénieurs par la « voie intégrée<sup>9</sup> » à l'Institut. Le dispositif d'accompagnement que nous étudions s'inscrit dans ce type de formation pour laquelle nous identifions cinq points clés, à savoir, le contexte, des « *volontés pédagogiques*<sup>10</sup> », les acteurs professionnels, une finalité de la formation et trois logiques de formation en tension<sup>11</sup> (M. Fabre, 1994).

Thomas, qui a précédé Bérenger dans la fonction de responsable du cycle préparatoire, précise que l'accompagnement s'inscrit dans un contexte de transition dans le parcours de vie des étudiants, puisque ces derniers passent du lycée à l'enseignement supérieur.

---

<sup>8</sup> Les stages se réalisent en exploitation agricole, puis en industrie agroalimentaire. Les étudiants vivent une période de rupture en fin de deuxième année qui leur apporte une expérience salariée. Puis, ils réalisent le stage Assistant-ingénieur et enfin le mémoire de fin d'études lors du dernier stage.

<sup>9</sup> Les étudiants qui se forment par la voie intégrée proviennent du lycée et sont titulaires du Bac S (tout enseignement de spécialité). La sélection est réalisée sur dossier, épreuves écrites et questionnaire de motivation. Il est possible d'intégrer l'Institut dans chaque année supérieure sous certaines conditions. Par exemple, les étudiants qui ont validé une première année de licence à orientation biologique ou un BTS dans le domaine de l'agriculture peuvent prétendre à la sélection qui se fait dans ce cas, sur dossier et entretien. Pour chaque année supérieure, des conditions spécifiques sont prévues.

<sup>10</sup> Nous utilisons cette expression employée dans le projet de formation de l'Institut.

<sup>11</sup> Nous rappelons que nous avons exposé les trois logiques de formation selon M. Fabre (1994) dans la deuxième partie, au chapitre premier, point B-II. Elles se déclinent par les logiques d'adaptation socio culturelle, psychologique et didactique



*« Donc là c'est une transition qui n'est pas simple à vivre hein, donc à la fois je dirais, au niveau des activités [...] dans le sens où ils sont pas très encadrés, hein, c'est pas le lycée avec des interrogos à presque chaque semaine, des questions réponses [...] Ils se retrouvent en amphi [...] Donc là ça exige une certaine heu je dirais heu une certaine autonomie. Après donc à cela se greffe le fait que nous nous avons des étudiants qui sont sujets à l'éloignement, qui ont une certaine indépendance, qui est plus ou moins bien vécue. Alors heu... je dirais, ça peut être un éloignement difficile à vivre dans le sens heu... affectueux entre guillemets. Ça peut être aussi l'inverse dans l'sens où y a une certaine indépendance, donc heu j'suis loin des parents donc heu tout est... tout est possible (petit rire) ».*

Afin d'accompagner les étudiants dans cette période transitoire de la vie, l'Institut affiche trois « *volontés pédagogiques* » formalisées dans le projet de formation qui témoignent de la dynamique pédagogique impulsée à l'Institut, d'une part en cohérence avec la Commission des Titres d'Ingénieur, d'autre part, en cohérence avec la conception de l'accompagnement des étudiants. Ces « *volontés pédagogiques*<sup>12</sup> » consistent à accompagner le futur ingénieur dès le cycle préparatoire intégré (les deux premières années) par la mise en place d'un tutorat, à aider le futur ingénieur à construire son projet professionnel (notamment par le choix de sa spécialisation) et à développer ses compétences relationnelles dans la vie professionnelle.

Dans cette perspective, plusieurs personnes gravitent autour des étudiants, en termes d'organisation et de mise en œuvre de l'accompagnement et collaborent directement avec le directeur des études. Nous citons principalement :

- Un directeur des études qui est également responsable des niveaux de troisième et quatrième année,
- Un responsable des niveaux de première et deuxième année,
- Une intendante des études qui construit et gère les emplois du temps, s'occupe du suivi des questions de santé et des prises de responsabilités des étudiants,
- Deux secrétaires : l'une pour la première et deuxième année et l'autre pour la troisième et quatrième année, qui a une fonction de supervision sur le secrétariat des études dans sa globalité,
- Des personnes responsables du service des relations internationales,

---

<sup>12</sup> Les trois volontés pédagogiques sont les suivantes :

- « Aider l'élève-ingénieur à finaliser son projet professionnel en lui proposant, après trois ans de tronc commun en connaissances scientifiques, économiques et managériales, de choisir l'une de nos cinq spécialisations,
- Accompagner le jeune élève-ingénieur au début de la formation grâce au tutorat assuré par des enseignants-chercheurs et au suivi par des élèves-ingénieurs qui sont en fin de parcours,
- Garantir la capacité de l'élève-ingénieur à mettre en pratique ses compétences relationnelles dans sa vie professionnelle. »

- Des professeurs dont certains sont enseignants-chercheurs.

Bérenger énonce la finalité de la formation pratiquée à l'Institut, en y incluant la dimension éthique :

*« La finalité de la formation c'est former des ingénieurs voilà, capables de réagir, ayant un certain nombre de [...] Ce que j'appellerai des valeurs, telles que la solidarité, le respect de l'autre, heu... la tolérance, etc. Des valeurs humaines, j'allais dire, mais bien sûr compétents scientifiquement ou techniquement ».*

En cohérence avec cette finalité, les propos des personnes interviewées font écho aux trois logiques de formation qui s'articulent (M. Fabre, 1994). Tout d'abord, nous repérons la logique d'adaptation socio culturelle dans le discours de Thomas qui évoque les attentes des employeurs et les situations de travail :

*« Pour un recruteur, je dirais, sachant qu'il doit recruter un ingénieur, disons qu'y a un socle scientifique et technique qu'il a, et lui il va essayer de voir d'autres choses [...] On forme des gens qui surtout vont résoudre des problèmes, heu... dans des situations différentes [...] et ensuite heu, ils seront amenés à travailler en équipe, voire gérer une équipe, et donc toutes ces compétences là je dirais heu, qu'il faut les faire [...] émerger, faut que ça soit une mise en exergue dans notre façon d'enseigner ».*

Thomas montre que la logique didactique (celle des contenus) est nécessaire mais non suffisante en disant : *« Parce que bon, ils ont tous la tête bien remplie et... Après est-ce qu'ils vont savoir s'insérer dans une équipe ? Est-ce que heu ils vont savoir passer un message ? Ils vont savoir je dirais rendre compte ? »*

En outre, Bérenger et Thomas abordent la logique psychologique en exposant le travail réalisé autour des compétences relationnelles que certains interviewés appellent « formation humaine<sup>13</sup> ». Il précise que *« la formation humaine c'est pas l'apanage de spécialistes de la formation humaine ».*

---

<sup>13</sup> Bérenger explique que l'expression « formation humaine est désormais inappropriée :

*« Et puis après y a quand même quelques... Quelques cours ou quelques matières spécifiques, heu... qui rentrent dans le giron de ce qu'on appelle formation humaine et que d'ailleurs nous on essaie de bannir ce terme là j'allais dire à l'I. Alors ça reste, bizarrement ça reste chez les étudiants ou chez les diplômés mais on ne met plus nulle part sur nos papiers qu'on fait de la formation humaine. On met qu'il y a des cours de... communication et culture générale. »*

Bérenger aborde le développement d'un esprit critique par un questionnement « *cultivé dans tous les cours qui ont lieu à l'I.* », et c'est l'objectif de la formation psychosociologique (M. Fabre, 1994). En cohérence avec les orientations de la Commission des Titres d'Ingénieur, Bérenger formule une définition de l'ingénieur qui met en exergue les compétences relationnelles :

*« L'objectif c'est [...] de faire en sorte que l'ingénieur qu'on forme, outre être compétent sur le plan scientifique, etc. heu... est comme le demande la charte de l'ingénieur, un citoyen, donc quelqu'un d'engagé réellement, personnellement, dans son travail, dans ce qu'il, mais aussi dans sa cité, voilà, auprès de ses concitoyens ».*

En cohérence avec ces trois logiques, Thomas met en évidence la nécessité d'une pédagogie de l'alternance et du projet afin de préparer au mieux les étudiants à la complexité de la vie professionnelle :

*« Parce que dans les écoles d'ingénieurs [...] c'est une formation très professionnalisante, dans le sens, y a des stages, des projets, qui permettent à l'étudiant à la fois un travail sur le terrain [...] il se rend compte que heu... les choses ne sont pas si simples ».*

À cet égard, nous verrons dans ce chapitre que la majorité des accompagnateurs et des étudiants citent « *la rupture*<sup>14</sup> » comme un moyen d'appréhender la complexité du travail et de développer l'autonomie de ces derniers. Lors des entretiens, nous comprenons que cela représente un temps fort dans le cursus des étudiants. Cela attire notre attention en termes d'accompagnement puisque pendant cette période d'au moins quatre mois, les étudiants sont hors de l'Institut, et la plupart du temps à l'étranger.

Enfin, nous précisons que les promotions sont composées de 120 étudiants. Les cours sont principalement assurés en promotion complète lors des première et deuxième années. Puis, lors du cycle ingénieur (de la troisième à la cinquième année), la pédagogie mise en œuvre et la répartition des étudiants selon les options et les spécialités entraînent fréquemment des travaux de groupe, ce qui facilite la connaissance des étudiants entre eux et celle des étudiants par les professeurs.

---

<sup>14</sup> Dans le projet de formation, « *la rupture* » a lieu en fin de deuxième année. C'est une « *expérience salariée de quatre mois minimum, loin du domicile familial et de l'école, la Rupture favorise l'acquisition de l'autonomie et la connaissance du monde de l'entreprise. Chaque élève-ingénieur soumet, à partir de janvier son contrat de travail à une commission d'homologation composée d'élèves-ingénieurs et de professeurs [...] Le type de mission est au choix de l'étudiant.* » Il est à noter que peu de « ruptures » ont lieu en France.

## I - Le point de vue des accompagnateurs

Nous recueillons des informations relatives aux responsabilités du directeur des études et à la mise en œuvre de l'accompagnement par l'ensemble des acteurs et tentons de comprendre leurs conceptions. Les responsables et acteurs de la formation mettent principalement en exergue l'accompagnement d'une part, lors du cycle préparatoire et d'autre part, pour la construction du projet professionnel dans une formation en alternance. En outre, lors de notre rencontre avec le directeur des études, il nous conseille de nous entretenir avec un parrain qui accompagne des jeunes diplômés lors de la recherche d'emploi. Nous verrons dans ce paragraphe que le parrain poursuit la démarche inhérente au projet professionnel entreprise lors de la formation. Enfin, comme dans la formation des cadres de santé, l'écriture du mémoire est abordée par l'un des enseignants-chercheurs. Il nous semble pertinent de prendre en compte ces informations puisqu'elles offrent une vision différente de l'accompagnement dans l'écriture du mémoire.

Dans les propos des accompagnateurs, nous ciblons les points suivants :

- ✓ L'organisation du tutorat : la visée, le cadre institutionnel, les dimensions, les acteurs et l'évaluation,
- ✓ Accompagner l'étudiant à construire son projet professionnel dans l'alternance
- ✓ Accompagner l'étudiant dans l'écriture du mémoire
- ✓ L'organisation du parrainage : l'accompagnement de jeunes diplômés dans la recherche d'un emploi

### ✓ L'organisation du tutorat

Selon Bérenger, le tutorat est un moyen « *d'avoir un contact plus aisé avec un prof, c'est un service qu'on leur offre* ». Le tutorat est mis en œuvre dans un cadre institutionnel précis. Vivien le définit comme un « *suivi plus humain* » qui se démarque d'un « *suivi technique* » qui peut porter sur des travaux de stage. Il est obligatoire à partir de la première année (suite au conseil de classe du mois de janvier) pour les étudiants qui ont une moyenne inférieure à douze sur vingt.

Bérenger précise que « *c'est plutôt pour remédier à des problèmes, en tout cas c'est pas très préventif* ». Il ajoute que les étudiants ont la possibilité de demander un tuteur mais peu l'utilisent. Dans le cas d'une moyenne insuffisante, Bérenger, responsable du cycle préparatoire, réalise un entretien formel avec l'étudiant et lui expose le dispositif du tutorat :

*« Alors en fait quand j'affecte le tuteur à l'étudiant [...] Je prends toujours la précaution de lui préciser deux choses. De lui dire que d'une part, le tutorat c'est quelque chose qui se construit dans, un peu dans la durée. C'est-à-dire que d'aller voir son tuteur une fois tous les trois mois heu et trois fois sur l'année c'est pas forcément tellement utile. [...] C'est c'est heu une relation qui doit s'inscrire un peu, de confiance mutuelle et donc qui doit s'inscrire heu dans la durée [...] dans une forme de fréquence aussi heu, voilà, voir avec le tuteur, peut-être toutes les semaines, tous les quinze jours. Ça se décide entre le tuteur et l'étudiant »*

Si le tutorat est obligatoire pour certains étudiants, le cadre posé reste souple puisqu'il est possible d'affecter un autre tuteur si *« le courant ne passe pas, s'il [l'étudiant] se sent vraiment pas en confiance »*, selon les propos de Bérenger.

Thomas et Vivien, tous deux enseignants et tuteurs, confirment que les modalités sont négociées entre l'étudiant et le tuteur. À cet égard, Thomas déclare :

*« Les pré-jurys c'est [...] à la fin du premier trimestre. On fait le point. On regarde les résultats des étudiants et ceux qui sont en difficulté, on essaie de comprendre pourquoi. Et à ceux-là on demande à un tuteur de les accompagner, bien sûr sans les forcer. Parce que vous le savez mieux que moi, quand on force, généralement les résultats sont pas là. Donc c'est une démarche volontaire [...] et là on met à la disposition des élèves un tuteur qui les accompagnera jusqu'à la fin de l'année ».*

Vivien parle d'une « trame » transmise par le service des études, d'un « tronc commun » qui comporte *« quelques points classiques »* tels que *« les notions d'écoute, des choses comme ça qui sont assez récurrentes »*.

Par ailleurs, Bérenger énonce trois dimensions du tutorat, à savoir, une dimension didactique, *« qui est plus liée au contenu des cours »*, une dimension méthodologique pour les étudiants qui ont *« des soucis d'organisation du travail »*, et une dimension affective. Bérenger précise cette dernière dimension par ces propos :

*« Et puis une troisième dimension qu'on met pas forcément en avant mais je pense qui intervient beaucoup c'est je dirais la dimension affective, c'est l'idée que l'étudiant a, peut aller voir une personne en particulier. Alors il y va pas pour avoir un soutien psychologique au départ etc. c'est pas... heu... c'est pas **pour** ces aspects là qu'on affecte un tuteur, c'est pour une question de résultats heu insuffisants ».*

Si le tutorat est avant tout un dispositif visant à aider l'étudiant d'un point de vue didactique et méthodologique, la relation particulière instaurée avec le tuteur participe positivement à l'intervention. Bérenger ajoute que de nombreux étudiants requièrent une aide méthodologique, notamment ceux qui ont un parcours d'études technologiques et qui entrent en deuxième année :

*« Deuxième année parce qu'on a quand même un petit groupe d'étudiants qui arrivent après B.T.S.<sup>15</sup> et qui ont heu pas mal de difficultés à prendre heu, à prendre le train du, du... cycle préparatoire, heu... donc eux ont vraiment besoin d'un tutorat méthodologique etc. pour le travail, [...] l'organisation de travail, le temps de travail et tout ça ! »*

De son côté, Roland relate que le tutorat est un moyen d'accompagner les étudiants en termes de méthode de travail, d'image de soi et de confiance en soi:

*« Ça [le tutorat] peut aider aussi heu, outre les aspects méthodes de travail, aussi une aide qu'on peut apporter sur l'image de soi.... La confiance en soi... On rencontre des étudiants qui sont fort critiques par rapport à eux, trop, même trop critiques. Et donc là, j pense que un rôle que peut jouer un tuteur c'est celui là, c'est de restaurer une juste mesure quoi, une juste appréciation, de soi ».*

Vivien complète cette idée en citant le cas d'un étudiant qui n'est pas en difficulté mais qui a « des hésitations » et qui a besoin d'être rassuré, selon ses termes. Ainsi, le tutorat remplit une fonction de réassurance (G. Le Bouëdec, 2001, p. 150), et en cycle préparatoire, le tuteur chemine aux côtés de l'étudiant afin de le « *confirmer dans le sens nouveau où il s'engage* » (Ibid., p. 150).

Pour Vivien, le tutorat « permet de vérifier des notions de motivation ». Il expose notamment la situation d'un étudiant qui est partagé entre les études à l'Institut et un projet dans le domaine musical. Nous retrouvons la notion de contrôle relative au « suivi » de l'étudiant. Il s'avère que le dispositif du tutorat permet d'aborder les motivations dans le cadre d'un projet professionnel et de vie, ce que nous approfondirons dans le paragraphe suivant. Lors d'une insuffisance de résultats, le travail réalisé au regard des motivations de l'étudiant peut transformer le tutorat en accompagnement à l'orientation. Bérenger exprime :

*« À un moment le tutorat peut se transformer heu, en aide heu plus de type orientation, heu... Y a tout un travail subtil entre ne pas décourager l'étudiant pour qu'il s'accroche vraiment et qu'il essaye quand même d'atteindre le douze ou de monter le plus haut possible pour arriver peut-être dans une zone de repêchage, ce qui est jamais heu défini précisément. [...] Donc on essaie d'accompagner l'étudiant pour qu'il aille le plus loin possible, mais après c'est vrai que certains étudiants [...] On les prépare aussi à aller chercher... à aller s'inscrire ailleurs j'allais dire, tout simplement. Ça, c'est important [...] d'avoir cette fonction là quoi ! »*

Le dispositif est mis en œuvre par des tuteurs volontaires (environ 25 professeurs). Chacun d'entre eux travaille avec deux ou trois étudiants par an. Étant donné sa fonction de

---

<sup>15</sup> B.T.S. : Brevet de Technicien Supérieur

responsable de niveau, Bérenger et une collègue intervenant en épistémologie et communication ont la responsabilité d'un groupe plus important (environ vingt-cinq étudiants à eux deux). Bérenger précise :

*« Tous les profs tuteurs sont volontaires en fait. Heu... c'est-à-dire y a quelques profs qui choisissent de ne pas être, de tutorer les élèves, parce que, pour différentes raisons. Parce que, pour des questions de temps, pour des questions de... « Je ne m'en sens pas capable », ça n'est pas mon boulot, etc. Mais ils sont assez peu nombreux ».*

Enfin, si le tutorat est institutionnel, chaque professionnel adopte des postures différentes en situation<sup>16</sup> et n'en discute pas avec ses collègues lors de temps organisés par l'institution.

Bérenger déclare :

*« Ils [les tuteurs] se voient pas directement pour discuter de l'accompagnement qu'ils font directement en tutorat. Y a pas d'échanges entre eux à ce niveau là, heu... en tout cas, pas d'échanges formels. Maintenant, comme ce sont tous des profs de la maison, heu... et des profs permanents, heu... Je sais que certains échangent de manière informelle sur leur façon de faire le tutorat heu, leur façon d'accompagner, des choses comme ça ».*

De même, l'Institut ne prévoit pas de « réel bilan<sup>17</sup> » et, selon Bérenger, « l'objectif quand même du tutorat c'est de limiter entre guillemets la casse, si je puis dire, en fin de première ou de deuxième année, heu... [...] donc j'allais dire, si l'étudiant a des soucis et a réussi, et ben on n'en parle plus et puis j'allais dire, tout va bien de ce côté-là quoi ! » Il ajoute que l'on ne parle pas d'efficacité du tutorat puisque « c'est l'étudiant qui agit ».

Vivien confirme cette idée en affirmant : « C'est [le suivi] beaucoup de choses au feeling, j'ai très peu de choses objectives à vous donner quoi ! Et j'ai aucune idée de l'impact que ça a sur l'étudiant ». Il semble que Vivien témoigne de la dimension subjective du tutorat, qui ne donne pas lieu à une évaluation en termes d'impact sur la réussite de l'étudiant.

### ✓ **Accompagner l'étudiant à construire son projet professionnel dans l'alternance**

Plusieurs professionnels ont abordé cette thématique, notamment Roland qui a évoqué ses responsabilités<sup>18</sup> à ce sujet. En effet, Roland est directeur des études et responsable de niveau pour les étudiants de troisième et quatrième années. D'une part, il accompagne les professeurs dans l'évolution de la construction des programmes, « sachant que chaque département [...] »

<sup>16</sup> Nous étudierons les postures d'accompagnateur dans le point C de ce chapitre.

<sup>17</sup> Ce sont les termes de Bérenger.

<sup>18</sup> Nous rappelons qu'auprès des responsables de formation, nous avons initié l'entretien en posant la question suivante : « Pouvez-vous me parler de vos responsabilités au regard de l'accompagnement des étudiants ? »

*est responsable de l'évolution du programme dans leur domaine de responsabilité, mais simplement y a une cohérence à faire, à faire des arbitrages aussi après »*, et d'autre part, il accompagne les étudiants de troisième et quatrième année à choisir leurs options et à construire leur projet professionnel. Enfin, il participe aux séances de retour de stage qui s'inscrivent dans une production de savoirs par l'alternance.

*« Ils viennent me voir, ne serait-ce que pour choisir leurs options, heu... L'option conditionne assez le parcours par la suite. Heu je les vois au moment des briefings sur heu le stage assistant ingénieur. Je participe aussi avec les collègues heu sur les opérations de retour, donc de réflexion après le stage assistant ingénieur ».*

Ainsi, Roland exerce ses responsabilités au niveau de l'organisation et au niveau des acteurs. Il représente une personne ressource pour les professeurs et les étudiants. Enfin, en tant qu'enseignant-chercheur, Vivien est amené à accueillir des étudiants qui s'interrogent sur la poursuite de leurs études, pour la réalisation d'un doctorat.

#### ✓ **Accompagner l'étudiant dans l'écriture du mémoire**

Les futurs ingénieurs élaborent un mémoire de fin d'études lors du dernier stage de cinquième année. Dans cette perspective, ils sont principalement accompagnés par un maître de stage. L'enseignant de l'institut intervient en seconde intention. Vivien explique :

*« Donc nous on ne va pas remplacer le maître de stage heu... présent, mais disons que parfois on peut être un support ou un moyen d'aiguiller quand ils savent pas trop par exemple comment tourner leur rapport par rapport à une problématique qu'ils se posent, heu... Finalement, quelle est l'attente de l'école ? »*

De nouveau, l'enseignant offre une aide méthodologique selon les besoins de l'étudiant, notamment lors de difficultés éprouvées lors du stage. Cependant, Vivien n'a pas été confronté à cette situation et confie :

*« Donc là nous on est un peu là pour faire aussi l'interface quand parfois ça peut mal se passer mais j'ai j'ai, à titre personnel, j'ai jamais eu le cas quoi ! J'ai jamais eu de souci ni avec un maître de stage, ni avec un stagiaire heu qui avait été envoyé ».*

Nous reviendrons sur le stage de fin d'études dans le deuxième point II de ce chapitre et évoquerons la place particulière de ce stage dans le choix du métier et du poste du nouveau diplômé.



### ✓ L'organisation du parrainage : l'accompagnement de jeunes diplômés dans la recherche d'un emploi

Le parrainage est un dispositif d'accompagnement proposé aux étudiants à la fin de leurs études, par une association constituée d'anciens étudiants de l'Institut. Le réseau s'étend sur le plan national. Nous avons recueilli des informations sur ce mode d'intervention en rencontrant Christophe, un professionnel qui travaille à la direction marketing d'une industrie agro-alimentaire. Riche de son expérience<sup>19</sup>, il insiste sur le contexte sociétal<sup>20</sup> stressant lors de la recherche d'un emploi et aborde le caractère vulnérable de tout professionnel :

*« On exige beaucoup de nous dans l'entreprise [...] On exige peut-être des fois des choses un peu surhumaines ! Parce que je disais, dans les candidatures et les profils de poste mouton à cinq pattes, on veut toujours viser l'excellence (petit rire), la performance [...] Pour tirer heu... Le meilleur profit de chaque heu, de chaque personne dans l'entreprise, mais on est quand même faits de chair et de sang et d'émotions. Et on a aussi des faiblesses et on a aussi des limites ».*

À cet égard, Christophe ajoute que les filleuls accompagnés vivent une pression de leur environnement, un choc émotionnel et / ou un deuil lorsqu'ils perdent leur emploi :

*« On vient souvent voir l'association parrainage parce que ben, ça va pas trop bien, on n'est plus sûr de soi, heu autour de nous on a une pression familiale, heu... j'veais caricaturer mais c'est du genre « bon ben t'es bac plus cinq, c'est pas normal que tu trouves pas du boulot. » Heu... « Qu'est-ce que tu fais de tes journées ? » « On comprend pas pourquoi tu trouves pas aussi facilement de l'emploi ». Bon ! Alors oui mais, quel emploi ? »*

Lors de la recherche d'emploi, la question du projet professionnel ressurgit dans un contexte source de pressions pour la personne. Dès lors, le parrainage remplit deux fonctions : une orientation et une réassurance. Il est structuré par une démarche commune à tous les parrains et organisée par un comité interne auquel participe le directeur des études. Christophe précise que la formation des professionnels constitue l'un des points importants de l'organisation :

*« C'est de former les parrains, donc c'est ça, vraiment pour les, vraiment de forger un réseau. Alors on est limité par la géographie [...] On a pas mal de gens sur l'agglomération, de gens qui se rencontrent donc heu voilà ! On fait un point, cibler les attentes [...] Moi je l'ai fait une fois et c'était très bien, d'apporter une base, des repères... Un p'tit peu heu d'être convaincu d'une méthode. On essaie de suivre cette méthode, c'est important. Parce qu'elle a fait ses preuves. Donc c'est pas la peine de réinventer d'autres choses, autant suivre la démarche ».*

<sup>19</sup> Ce professionnel a accompagné une dizaine de filleuls lors de la recherche d'emploi.

<sup>20</sup> Les propos de Christophe illustrent la présentation du contexte sociétal réalisée dans la deuxième partie, au chapitre premier, point A-III. L'exigence de l'employabilité impose aux individus de développer leur performance et de viser l'excellence.

Ainsi, si les situations sont singulières, une démarche commune et des rencontres formalisées entre les parrains s'avèrent structurantes pour ces derniers. Enfin, selon Christophe, la démarche repose sur quatre étapes : la réassurance, la connaissance de soi, le passage « *en mode projet professionnel* », la mise en relation avec le réseau professionnel pour multiplier ses chances et « *se faire connaître* ». Nous retrouvons l'importance du réseau des ingénieurs diplômés à l'Institut. Lors de cette dernière étape, les jeunes ingénieurs utilisent l'annuaire de l'Institut qui centralise les coordonnées de professionnels sur le plan national.

Pour conclure sur ce point, nous retenons que l'accompagnement s'organise autour de trois étapes-clés de la formation : le cycle préparatoire intégré (les deux premières années), le cycle ingénieur (les trois années suivantes) et l'entrée sur le marché du travail. Tout d'abord, pendant le cycle préparatoire intégré, le tutorat est un dispositif offert aux étudiants qui vise à améliorer les méthodes de travail et accroître la confiance en soi. Il est mis en œuvre par des professeurs permanents volontaires qui se rendent disponibles et accordent ainsi la possibilité aux étudiants d'exprimer leurs interrogations et/ou leurs problèmes en particulier. Lors de la réussite des étudiants, les accompagnateurs ne parlent pas d'efficacité du tutorat puisque « *c'est l'étudiant qui agit* ». Puis, lors du cycle ingénieur, les professionnels accompagnent les étudiants à choisir leurs options et de manière concomitante à construire leur projet professionnel. En fin de formation, une association constituée d'anciens étudiants propose un parrainage à ceux qui éprouvent le besoin de préciser leur projet professionnel en vue de trouver un emploi. Le parrainage repose sur une démarche structurée qui a pour objectif d'orienter et de réassurer l'ingénieur nouvellement diplômé. Enfin, lors du stage de fin d'études, les étudiants élaborent un mémoire en étant principalement accompagnés par leur maître de stage. Le tuteur de l'Institut intervient uniquement en termes méthodologiques et selon les besoins de l'étudiant.

Les discours des accompagnateurs montrent que l'accompagnement est organisé tout au long du cursus de l'étudiant et lors de l'entrée sur le marché du travail. À toutes les étapes, l'offre est présente. Pour autant, c'est à l'étudiant qu'il revient de la saisir.

## II - Un accompagnement des projets dans l'alternance : le discours des étudiants

La majorité des étudiants mettent en exergue le caractère généraliste de leur formation et une adaptabilité recherchée par l'Institut et vécue par eux-mêmes lors de l'entrée sur le marché du travail. Ils confient qu'ils acquièrent des savoirs « *de base* » à l'Institut (selon les termes de Quentin), et développent ensuite des compétences techniques sur le terrain lors de leur prise de poste. Marc renforce cette idée en affirmant : « *En sortant de l'école, j'étais spécialiste de rien ! Mais j'ai des notions dans beaucoup de domaines différents, ce qui permet quand on entend des conversations ou autre, on comprend* ».

Stéphanie aborde l'articulation entre le caractère généraliste de l'enseignement à l'Institut et l'approfondissement nécessaire dans le poste de travail.

*« Puis voilà quand on démarre on n'est pas forcément spécialiste dans le domaine dans lequel on est [...] Faut [...] qu'on sache heu vraiment s'adapter à ... au nouveau poste parce que, parce que ce qu'on va faire pendant ce poste, on l'a évoqué pendant le cursus à l'I. [...] Mais on n'est jamais allé autant dans le détail que, qu'on va être amené à y aller en étant dans le poste quoi ! »*

Nous verrons dans le deuxième chapitre de cette partie que des jeunes décrivent les stratégies personnelles adoptées afin de poursuivre leur formation dans le milieu de travail.

En outre, nous repérons une prise de conscience de la progression conçue par l'Institut sur les cinq années d'étude. La formalisation des étapes se réalise différemment selon les personnes. Certains évoquent le cycle préparatoire intégré puis le cycle ingénieur en détaillant les stages et les choix d'option et de spécialisation qui s'y rapportent. D'autres mentionnent les périodes précédant et succédant « *la rupture* ».

La plupart des personnes abordent leur parcours de formation avant l'entrée en formation d'ingénieurs. Cinq d'entre elles proviennent du lycée, après l'obtention de leur baccalauréat. Trois autres ont réalisé un cursus avant l'intégration de l'Institut et abordent cette expérience qui a été valorisée dans leur parcours d'études. Thérèse a suivi une formation de biologie option agronomie en Institut Universitaire Technologique et a obtenu une équivalence pour entrer en troisième année ; Florence a bénéficié d'un cursus en classe préparatoire scientifique (son projet initial était d'être vétérinaire) puis est entrée dans l'institution pour obtenir une licence en agro alimentaire en alternance, ce qui lui a permis d'intégrer la formation d'ingénieurs en troisième année ; Quentin est parti durant une année en Australie après l'obtention du baccalauréat dans le cadre d'un échange et a pu ainsi intégrer l'Institut uniquement sur dossier, du fait de son expérience et de son niveau d'anglais.

Dans les discours des huit futurs ingénieurs, quatre thématiques nous semblent significatives de l'organisation de l'accompagnement :

- ✓ Le contexte de l'accompagnement : trois logiques de formation en tension
- ✓ L'accompagnement dans l'alternance, vers la construction du projet professionnel lié au projet de vie : le parcours de stage, la rupture, les choix d'options et de spécialisation, les projets de groupe.
- ✓ Le tutorat en cycle préparatoire intégré
- ✓ Le parrainage.

✓ **Le contexte de l'accompagnement : trois logiques de formation en tension**

Toutes les personnes ont abordé le caractère professionnalisant de leur cursus, et leurs propos ont, à maintes reprises, illustré les trois logiques de formation explicitées par M. Fabre (1994), à savoir les logiques d'adaptation socioculturelle, psychologique et didactique.

Au regard de la première logique, Capucine insiste sur le fait que pour les ingénieurs, « *ce qu'y faut, c'est du terrain* » et « *qu'on est quand même toujours tourné vers le monde de l'entreprise* ». La logique didactique est reliée au principe de l'alternance dans les propos de tous. Les étudiants décrivent les missions remplies dans les différents lieux de stage et les rapports rédigés qui rendent compte de leur production de savoirs. Ils font référence aux savoirs théoriques enseignés qui constituent un socle dans leur formation.

Enfin, le développement personnel inhérent à la logique psychologique est favorisé par « *la formation humaine* », selon les termes des étudiants. Thérèse déclare que la formation humaine est « *un vrai plus au niveau de la formation initiale* » et « *puis savoir un peu heu... comment vivre avec les autres dans le monde professionnel ça c'est important* ». Thérèse souligne l'importance de la formation humaine dans sa situation puisqu'elle est conseillère dans une banque. :

*« Là aujourd'hui j'ai un métier qui, qui est énormément en relation avec les clients, et ça c'est un plus aussi d'avoir pu... d'avoir pu faire des cours de formation humaine parce que ça me permet ben... de faciliter la relation avec les gens. Surtout que je suis sur le marché de l'agriculture et les agriculteurs c'est un milieu particulier. Heu les femmes, on n'est pas toujours bien... Bien accueillies on va dire et donc là c'est vrai que là ça m'a permis un peu de me forger mon caractère et puis heu... De savoir heu bien aborder les gens, avec leurs caractères différents et puis avec mon caractère aussi. Ça c'est un plus ».*

L'enseignement relatif aux compétences relationnelles est dispensé sous forme de contenus didactiques articulés à des mises en situations, des jeux de rôle et des réflexions, notamment dans la dimension éthique. Nous savons que ces enseignements sont recommandés par la Commission des Titres de l'Ingénieur. En outre, le développement personnel se cultive d'une part, lors de la réalisation de projets de groupe puisqu'il s'agit de travailler ensemble et de composer avec les singularités des personnes et d'autre part, lors de la construction de son propre projet professionnel, puisqu'il s'agit de s'interroger sur soi.

Enfin, plusieurs personnes évoquent les enjeux inhérents à cette période de vie. Il s'agit d'effectuer des choix sur les plans personnel, familial, sentimental et professionnel, dans un contexte chargé d'incertitude. Raphaël affirme : « *Et puis comme en ce moment c'est très très dur dans le marché de l'emploi* ». De son côté, Capucine fait écho aux propos de Thomas<sup>21</sup> en soulignant l'importance de l'accompagnement dans une période charnière de sa vie.

*« Moi je trouve que c'est important parce que on dans des périodes un peu clés de notre vie où on... Quand on a l'éloignement heu... On, ça tout l'monde le vit pas forcément mal, c'est parce que moi j'étais comme ça mais, y a cet éloignement, y a une période où on sait pas ce qu'on va faire, on sait pas où on va heu, on commence à prendre, on devient autonome ! Y a beaucoup de choses, beaucoup d'choses d'un coup ! Et heu je pense que ça se serait pas passé aussi bien si j'avais pas été entourée comme ça en fait ! »*

Néanmoins, nous ne pouvons généraliser le vécu de Capucine à l'ensemble des personnes puisque chacune d'entre elles est riche d'une expérience et d'un environnement différents. À cet égard, nous percevons que le curseur entre les pôles autonomie et dépendance oscille de manière singulière pour chacune des personnes, selon les situations. Pour les futurs ingénieurs, cette période-clé de la vie se traduit par la réalisation de choix en termes de projet professionnel cohérent avec un projet de vie.

✓ **L'accompagnement dans l'alternance, vers la construction du projet professionnel lié au projet de vie : le parcours de stage, la rupture, les choix d'options et de spécialisation, les projets de groupe.**

Tout d'abord, l'ensemble des étudiants situe l'accompagnement dans une formation conçue avec le principe de l'alternance et en partenariat avec l'entreprise. Dans ce contexte, chaque personne relie l'organisation de l'accompagnement à la maturation de son projet professionnel, en mettant l'accent sur le parcours de stage, la rupture, les choix d'option et de

---

<sup>21</sup> Relatés dans le point B-I.

spécialisation et/ou les projets de groupe. Si ces points constituent des balises formalisées dans le dispositif, c'est à l'étudiant de s'en emparer et de réaliser un travail d'appropriation avec ou sans des accompagnateurs, qu'ils soient professionnels de l'Institut, des entreprises ou extérieurs à la formation.

À cet égard, certains étudiants sollicitent des « *conseils* » (selon leurs termes) de la part des professeurs de l'Institut et du directeur des études, et ce, afin de construire leur parcours de stage<sup>22</sup>. Florence confie qu'elle a eu besoin de discuter avec des professeurs, particulièrement le professeur de production animale qui a un réseau professionnel. Tout comme lors de la recherche d'emploi, nous retrouvons de nouveau l'importance d'accéder à ce réseau afin de construire un parcours de stage au service du projet professionnel.

Anaïs évoque le statut particulier du stage de fin d'études au terme de la cinquième année, puisqu'il constitue une sorte de « tremplin » pour la construction de son projet professionnel et personnel<sup>23</sup>. Anaïs s'interrogeait en ces termes : « *Pour le stage, je me disais heu « qu'est-ce qu'y faut faire ? » Donc finalement ça s'est bien arrangé* » puisqu'Anaïs a réalisé son travail de recherche sur les innovations en termes de développement durable pour des bungalows de chantier. Elle a sollicité le directeur des études, son entourage et des amis afin d'élaborer son projet et choisir son dernier stage qui constitue une expérience pertinente pour sa fonction de chef de projet en Côte d'Ivoire.

Pour plusieurs personnes, le projet professionnel a évolué et été réorienté en gardant un fil conducteur qu'elles ont identifié et auquel elles se sont accrochées. Par exemple, Florence<sup>24</sup> livre son expérience :

*« Le stage a été un peu le déclic pour dire que je voulais vraiment rester dans le milieu des animaux heu, l'agriculture etc. Et donc du coup j'ai fait tout mon parcours à l'I. avec des spécialisations en agriculture. Alors qu'au départ je rentrais à l'I. pour faire la spécialisation agro-alimentaire. Donc là j'ai fait mon stage, mon mémoire de fin d'études heu dans un... groupement de défense sanitaire, pour voir l'aspect sanitaire des bovins etc. des autres animaux et puis après heu ben là je cherche du travail dans la production animale donc heu j'ai un... Là j'ai passé des entretiens pour heu conseiller en production animale ».*

---

<sup>22</sup> Il est à noter que la recherche de stage est à l'initiative de l'étudiant.

<sup>23</sup> Anaïs a le projet de partir avec son époux en Côte d'Ivoire dans le cadre d'une Organisation Non Gouvernementale, afin de travailler avec la population « *à monter des projets de développement, que ce soit en éducation, en agriculture, en environnement, en construction* ».

<sup>24</sup> Le projet initial de Florence était d'être vétérinaire.

En outre, la rupture a un impact non négligeable pour une majorité des jeunes dans la confirmation, l'orientation et/ou la réorientation de leur projet professionnel. Ce fait nous intéresse puisque durant cette période, le jeune vit une « *expérience salariée de quatre mois minimum, loin du domicile familial et de l'école*<sup>25</sup> ». Ce mode d'intervention échappe à la maîtrise de l'entourage familial et institutionnel et de ce fait, offre la possibilité au jeune de faire ses choix en développant une aptitude stratégique à capter, exploiter des informations et s'émanciper de son environnement (E. Morin, 1980, p. 231).

Raphaël qualifie cette période d' « événement » dans son parcours d'études et il en décrit les conséquences sur les plans personnel, familial et professionnel :

*« Ça [la rupture] porte très très bien son nom parce qu'on se coupe heu... tellement de la famille, de l'école et des copains habituels, donc heu... voilà, beaucoup d'inconvénients mais beaucoup plus d'avantages. Ça fait du bien en fait de... Ça fait du bien de partir de chez soi pour mieux revenir et... J'ai une meilleure relation avec mes parents depuis que je suis parti en fait. [...] Au niveau des copains heu, copines heu c'est pas mal aussi de... Parce qu'on est très content de tous se revoir et de partager tout ce qu'on a vécu heu. C'est assez exceptionnel comme expérience alors c'est pas mal ! »*

Puis, il poursuit en décrivant l'impact de la rupture sur son comportement et la préparation réalisée pour se confronter au monde de l'entreprise :

*« Mon comportement il a changé en fait en... Entre la deuxième et la troisième année, avec cette fameuse rupture heu... Heu je suis arrivé à l'I. j'étais assez fier d'être là heu, puis l'I. vous plonge dans un... Ben vous plonge dans un... Comment dire ? Première semaine on vous dit que vous êtes l'élite de la nation etc. donc ça fait un peu gonfler la tête, j'étais très très fier d'être là [...] Et en fait heu... Quand on revient de rupture [...] On se rend compte que c'est vraiment organisé à l'I. C'est-à-dire qu'ils ont besoin de nous blinder en fait ! Pour la première deuxième année, qu'on se sente fort, pour dire qu'on est capable d'y arriver. Parce qu'on est heu, on est les meilleurs entre guillemets, et que en fait, en troisième année, les cours sont vraiment différents et tout le monde a remis les pieds sur terre et la tête a dégonflé, les chevilles pareil ! Et... On est moins fier ! On est plus prêt à affronter l'entreprise, alors qu'on n'est pas du tout prêt en première et deuxième année. Voilà ! »*

Néanmoins, Capucine dit avoir vécu la rupture comme « un choc » qui l'a « bouleversée » dans ses habitudes. Néanmoins, elle ajoute que la rupture a permis une découverte de soi et une prise de distance avec ses parents. Elle confie : « *Je crois si on m'avait pas forcée à faire tout ça, j'aurais rien fait, et j crois que j serais encore chez mes parents !* »

---

<sup>25</sup> Nous avons présenté la rupture dans ce chapitre, au point A-II.

Quant à Quentin, la rupture a favorisé des prises de conscience et engendré une évolution de son projet professionnel. En première année, Quentin souhaitait travailler dans le développement rural comme chef de projet dans les pays du Sud et a choisi de réaliser tous ses stages en Afrique et en Asie. Au Burkina, lieu de l'expérience de rupture, il a été confronté à des faits difficiles à vivre qui l'ont « chamboulé » (selon ses termes) et l'ont amené à réfléchir et à se questionner<sup>26</sup> : « *J'avais vu la corruption, j'avais vu heu, les choses qui me plaisaient pas et je voulais pas, je me voyais pas travailler dans ce type de milieu* ». Il a décidé de faire évoluer son projet et devenir agriculteur avec pour objectif de « *produire et consommer local pour préserver les populations des pays du Sud* ».

Quentin reste attaché à un idéal qu'il traduit dans ces propos :

*« Mon idéal c'est que, mon souci c'est la faim dans le monde quoi ! Donc y a de la faim dans les pays du Nord aussi, certes !... Mais heu le gros il est quand même dans les pays du Sud. Et depuis tout jeune en fait ! J'ai été marqué par en particulier l'Afrique, l'Afrique Noire, de ce qui se passait. Et donc heu c'est ça quoi ! Mon objectif principal dans la vie, mes amis le savent tous, c'est que je veux heu, même si [...] au final je me suis pas mal éloigné de mon projet professionnel initial, mais derrière la cohérence est toujours là. Je sais pourquoi je le fais ! »*

Raphaël, Capucine et Quentin abordent les transformations engendrées par la rupture dans des registres différents. Cependant, il semble que la rupture soit à l'origine de changements fondamentaux (de changements de type 2<sup>27</sup>, dirions-nous) en termes de relations familiales, de comportement personnel et de projet professionnel. Ce moyen imposé par l'Institut participe au développement personnel et professionnel de la personne. Néanmoins, il nécessite un travail de remise en question et de prise de conscience qui, selon les personnes rencontrées, est effectué avec d'autres. Les accompagnateurs de l'Institut ont relaté des séances de débriefing dès le retour à l'Institut. Or, si aucun des étudiants n'a évoqué ces espaces d'expression formalisés par l'équipe, tous font apparaître l'importance et l'aide apportée par des échanges entre étudiants. Il semble que l'accompagnement entre pairs revêt une place prépondérante dans la construction du projet et la poursuite des études à partir de cette expérience.

---

<sup>26</sup> Quentin a remis en question ses études à l'Institut et dit : « *Parce que j'étais plus sûr du tout d'avoir ma place à l'I. C'est d'ailleurs ce qui m'a valu d'être le dernier de la promo alors que j'avais des résultats dans les premiers heu, enfin dans les premiers, dans les vingt premiers heu les deux années précédentes.* »

<sup>27</sup> Dans la deuxième partie, lors de l'introduction du premier chapitre, nous faisons référence au changement 2 qui modifie le système lui-même (P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch, 1975, p. 28).



Après cette phase de rupture, les étudiants choisissent progressivement des options puis une spécialisation qui contribuera à leur formation en cohérence avec leur projet professionnel. Anaïs relate que les savoirs théoriques enseignés orientent les choix d'options et de spécialisation puisqu'ils ouvrent vers des domaines inconnus. Nous verrons dans le point C-II que les choix d'options ont une incidence sur les relations entre étudiants et accompagnateurs puisque ces derniers offrent une écoute et une disponibilité à cet égard.

Par ailleurs, la promotion est divisée en petits groupes, ce qui modifie la dynamique de travail et les méthodes pédagogiques employées par les enseignants. En écho à la pédagogie du projet explicitée par Thomas, plusieurs étudiants relatent le travail effectué sur la base de projets de groupe travaillés directement avec l'entreprise. Anaïs relate que dans cette situation pédagogique, le groupe bénéficie d'un accompagnement par une personne responsable dans l'entreprise et par un professeur tuteur à l'Institut. Elle traduit la satisfaction du groupe en ces termes :

*« Ce qui était bien c'est que on était un petit peu heu un petit peu lâchés ! Avec notre entreprise heu, notre responsable pour faire le projet le... Le mardi et on avait quand même le filet de se dire : « 'y a nos profs tuteurs qui sont là à l'école et dès qu'on a un problème on peut aller les voir ! » Donc c'était un peu un travail de... J'allais dire de funambule (rire). Si on tombe, on sait qu'on a, qu'on peut avoir de l'aide à l'école et si on veut avancer heu, on a obligation de faire un reporting à notre prof tuteur mais si ça avançait bien, on avait vraiment l'impression d'être intégrés dans l'entreprise, d'avoir bossé avec le responsable de l'entreprise ».*

Dans ces propos, nous saisissons que les entreprises et l'Institut confient des missions aux étudiants et les accompagnent en partenariat. Ainsi, les étudiants apprennent en agissant sur l'organisation de l'entreprise (J. Clénet, 1998, p. 33) c'est-à-dire « en grandeur réelle » et prennent des risques mesurés puisqu'accompagnés.

Enfin, si plusieurs étudiants mentionnent l'esprit d'ouverture de l'école, Anaïs et Thérèse évoquent une manière similaire de travailler chez les étudiants de l'Institut, notamment pour la conduite de projet, à la différence de l'entreprise où l'on repère des différences dans les méthodes. Anaïs traduit sa pensée en ces termes : « *On travaille avec des gens qui sont entre guillemets formatés comme nous* ». Thérèse apporte une autre dimension et cite la notion de « *carcan* » qu'elle précise par ces propos :

*« Ben c'est pas un petit carcan, heu c'est un moule et puis heu, on le colorie, quoi, on va dire c'est plutôt ça, on a tous le même profil quoi, on est I. [...] C'est fort, oui c'est très très fort, on est I., c'est très parlant quand on est à l'école et qu'on dit on est I. hein, on sait, ça a une forte signification pour les étudiants ».*

Ces propos renvoient à ceux de Bérenger qui lors de l'entretien exploratoire, a évoqué d'une part, la nécessité d'acquiescer « *un esprit d'école et de corps* » afin de réussir et, d'autre part, le risque « *de se mettre en marge* ». Il semble que si les étudiants construisent un parcours singulier qui leur permet de cheminer vers leur projet, l'identification des étudiants à l'école est un repère pour les étudiants. La diversité produite par les singularités de chacun se conjugue avec l'identité de l'école qui représente une sorte d'unité entre les étudiants. En nous inspirant de la formulation d'E. Morin<sup>28</sup> (2001, p. 78), nous pourrions dire qu'être sujet à l'Institut fait de chaque étudiant un être unique, mais cette unicité est ce qu'il y a de plus commun, puisqu'il est étudiant à l'Institut comme tous les autres.

### ✓ **Le tutorat en cycle préparatoire intégré**

Une majorité des étudiants aborde le tutorat proposé en cycle préparatoire. Pour autant, seuls deux étudiants en ont bénéficié puisque nous avons vu au point B-I de ce chapitre qu'il était mis en œuvre sous certaines conditions. Tout d'abord, Marc a éprouvé des difficultés dès la première année<sup>29</sup> et mentionne l'accompagnement méthodologique (« *les manières de travailler* » selon ses termes) ainsi que la possibilité d'exprimer son ressenti dans le cadre du tutorat :

*« Y a un tutorat qui est mis en place au niveau de l'I. et vu mes résultats difficiles, heu... J'avais un tuteur pendant la première année à l'I., la deuxième année aussi. [...] Et heu, y a des fois où quand le moral était pas là, heureusement que... Qu'y avait ça pour heu... Pouvoir dire les choses ! Après un plantage<sup>30</sup> heu... À la fois mon tuteur et le directeur des études m'ont dit : « Pose tes affaires ! Ne viens pas demain en cours ! Souffle ! Tu reviens après heu, en forme » [...] Et ben heureusement qu'y a eu ça parce que je tenais plus, je parlais, j'arrêtais. Bon ! C'est parce qu'on m'a permis de prendre ce temps là que j'ai réussi à finir ».*

Marc a pu exprimer ses émotions, a été entendu et cela a engendré un assouplissement des règles institutionnelles, notamment celle d'être présent en cours lors de cette période de vulnérabilité.

Capucine a également bénéficié du tutorat lors de la deuxième année, pour des « *petits problèmes* » familiaux. Elle explique son expérience en ces termes :

---

<sup>28</sup> Nous avons vu dans la deuxième partie, au chapitre 3, point III-1 que selon E. Morin (2001, p. 78), « *être sujet fait de nous des être uniques, mais cette unicité est ce qu'il y a de plus commun.* »

<sup>29</sup> Marc a bénéficié du tutorat pendant les deux premières années d'études et a redoublé sa deuxième année malgré l'amélioration des résultats.

<sup>30</sup> Le « *plantage* » correspond au redoublement.

*« La deuxième année j'ai eu quelques petits problèmes dans ma famille et alors là ça a été difficile. Donc heu, heu, moi je me suis adressée à Monsieur (Roland), en lui disant que ça n'allait pas. Donc lui m'a proposé d'être mon tuteur. Alors généralement le tuteur c'est pour les personnes qui ont du mal à... À avoir des bons résultats et qui ont besoin d'être suivies heu scolairement. Moi c'était plutôt une écoute heu, une aide, et donc pendant un an, il a été mon tuteur, et il m'a vraiment vraiment aidée heu, à me sentir mieux ».*

Les propos de Capucine, quant à eux, mettent en évidence deux points : d'une part, le tutorat n'est pas uniquement réservé aux personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, et d'autre part, le tutorat est mis en œuvre lorsqu'un étudiant prend l'initiative de confier un mal-être à un professionnel de l'Institut, en l'occurrence, du directeur des études. Dans cette situation, nous voyons à nouveau que les professionnels assouplissent les conditions du tutorat et les adaptent aux besoins des étudiants.

Enfin, Raphaël décrit les raisons qui l'amènent à refuser le tutorat qui lui est proposé dès l'entrée en formation :

*« J'ai eu beaucoup de pression dès le début [...] Les profs m'ont mis un peu plus la pression parce qu'ils m'ont expliqué que la catégorie de lycée d'où je venais heu... connaissait des mauvais résultats. La personne qui venait de ce genre de, du lycée agricole, avait de mauvais résultats à l'I. donc heu... Ils m'ont proposé de mettre en place un tutorat. J'ai refusé... Par fierté, je sais pas ? (petit rire) J'ai voulu me débrouiller tout seul et je me suis bien débrouillé. J'ai terminé dans les bons éléments en première année, heu... Voilà. Je voulais me... Ouais ! Me proposer un défi à moi-même, et voir si j'étais capable tout seul de résoudre tout ça, et puis j'ai bien supporté la charge de travail heu [...] Je me sentais pas en-dessous des autres, heu... Je me sentais bien dans mon élément, j'avais pas l'impression d'avoir un retard par rapport aux autres, j'ai refusé et... J'ai bien fait, je pense ouais ! »*

Ici, Raphaël manifeste son autonomie en affirmant ses choix. En outre, l'institution respecte sa décision de ne pas bénéficier d'un tutorat. Nous percevons une cohérence entre cette manière de gérer la situation de Raphaël et les propos des accompagnateurs interviewés, à savoir Bérenger, Vivien et Thomas, qui conçoivent et mettent en œuvre le tutorat avec la participation active de l'étudiant.

## ✓ Le parrainage

Capucine et Raphaël témoignent des bienfaits du parrainage lors de l'entrée sur le marché du travail. Tous deux ont été à l'initiative du parrainage puisqu'ayant un projet professionnel, l'Institut ne leur a pas proposé cet accompagnement<sup>31</sup>. Capucine relate :

*« Donc c'était un petit peu particulier mais on m'a quand même heu... On m'a quand même permis de faire ce parrainage, et donc heu... Mon parrain c'est quelqu'un qui a 55 ans, donc qui a déjà heu... Une bonne expérience de la vie, de la vie et de l'entreprise, et qui lui travaille en plus dans l secteur avicole. Donc c'est vraiment heu... C'est vraiment plaisant parce que... On sort complètement du milieu heu, on a quand on cherche du travail, déjà c'est pas facile pour soi, mais autour de nous on est entouré par ben, les amis, mes parents, heu... La famille en général, qui sont pas forcément les personnes objectives et qui vont dire : « ben oui ! Tu vas trouver, t'inquiète pas ! » Là on a vraiment quelqu'un qui **sort** du contexte, qui prend du recul et qui est capable de dire heu, ben si jamais il voit qu'on s'enferme dans quelque chose d'impossible, il va dire : « Non ! Ça va pas ! » Il nous aide vraiment à nous recentrer sur notre projet professionnel. Donc ça, j pense que c'est une véritable chance pour heu, pour évoluer ».*

Quant à Raphaël, sa demande de parrainage concerne la création de son entreprise.

*« Ben moi j'ai demandé heu une petite dérogation pour un parrain mais qui soit heu... Lui-même chef d'entreprise. Et... donc ça, ça participe aussi à... Au travail sur soi, à la réflexion heu, c'est... Voilà heu, constater comment ça s'est passé pour lui et finalement heu, c'est pas compliqué. Pendant nos rendez-vous, il me parle de choses, de telle ou telle problématique qu'il a rencontrée, et... Je rencontre les mêmes problématiques aujourd'hui. [...] Je me pose les mêmes questions. Lui s'était posé exactement les mêmes. Il m'en parle donc heu ça nous permet de, c'est une soupape quoi ! Ça fait échapper le problème parce qu'on trouve tout de suite la solution ».*

Dans le discours de Capucine, nous percevons que le parrainage est une forme d'accompagnement qui lui permet de poursuivre la construction de son projet professionnel, et ce, en bénéficiant d'une écoute structurante et rassurante. Nous retrouvons une cohérence avec le discours de Christophe qui énonce les deux fonctions du parrainage : une orientation et une réassurance. Les propos de Raphaël illustrent la démarche du parrainage basée sur la confiance et la reconnaissance mutuelle (M. Paul, 2004, p. 50), d'autant que le parrain est un chef d'entreprise. Il semble que dans cette situation, les deux acteurs échangent leurs expériences, ce qui instaure ainsi une certaine réciprocité dans la relation qui « *se veut la plus horizontale possible* » (J. Limoges, 2001, p. 174) dans une posture d'accompagnement.

---

<sup>31</sup> Capucine souhaite être responsable technique avicole. Quant à Raphaël, il exerce une activité d'enseignant à l'Institut (en informatique, infographie et marketing) pour deux tiers du temps et une activité d'auto-entrepreneur (marketing, création de supports visuels) pour un tiers du temps.

Pour conclure sur ce point, ce qui semble prépondérant chez les étudiants, c'est l'accompagnement dans l'alternance de leur projet professionnel, relié à leur projet personnel. En effet, au terme de leur formation, ces jeunes adultes entrent sur le marché du travail et s'installent dans leur vie personnelle et sentimentale. Pour plusieurs d'entre eux, le projet professionnel mûrit et évolue au fil des expériences vécues lors du parcours de stage et selon le choix des options. Toutefois, le projet reste ancré à un fil conducteur ou à des idéaux auxquels ils tiennent.

La « rupture » est une période qui les marque parce qu'elle engendre des transformations majeures, à savoir, la réorientation du projet professionnel et le changement de comportement personnel et vis-à-vis de leur entourage. Ils surmontent les bouleversements provoqués par cette rupture en échangeant leurs expériences et leurs émotions avec leurs pairs. Au cours du « cycle ingénieur », les étudiants apprécient la mise en œuvre de projets confiés par des entreprises en partenariat avec l'Institut. Certains font remarquer une certaine homogénéité dans les manières de travailler, ce qui les amène à dire que les étudiants de l'Institut ont le « *même profil* » ou sont « *formatés* ».

Par ailleurs, certains étudiants évoquent le tutorat qui les a aidés à surmonter des difficultés d'ordre méthodologique et des problèmes personnels. Enfin, le parrainage accompagne les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, par l'instauration d'une relation de confiance et l'échange d'expériences avec un professionnel.

### III - Des principes éthiques sous-jacents à l'organisation de l'accompagnement

Dans ce paragraphe, nous confrontons les points de vue des accompagnateurs et des étudiants afin de mettre en exergue les principes éthiques sous-tendus dans l'organisation de l'accompagnement. Dans un souci de lisibilité, nous reportons les thématiques recensées pour les deux populations dans le tableau 27.

#### (27) Organisation de l'accompagnement à l'Institut des ingénieurs

Du point de vue des accompagnateurs	Du point de vue des étudiants
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'organisation du tutorat : La visée : remédier à des difficultés d'apprentissage, Un cadre institutionnel souple. Des modalités négociées entre les acteurs, Trois dimensions : didactique, méthodologique et affective, Des tuteurs volontaires, Une évaluation informelle.</li> <li>- La construction du projet professionnel dans l'alternance : accompagner au choix d'options et lors des séances de retour de stage.</li> <li>- L'écriture du mémoire : une aide méthodologique par le tuteur de l'Institut selon les besoins de l'étudiant. Le maître de stage est le principal accompagnateur.</li> <li>- Le parrainage : une orientation et une réassurance lors de la recherche d'un emploi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contexte de l'accompagnement : trois logiques de formation en tension. Un socle de savoirs scientifiques, une « <i>formation humaine</i> », le monde de l'entreprise.</li> <li>- Le tutorat en cycle préparatoire intégré : un accompagnement méthodologique et /ou une écoute lors de problèmes personnels</li> <li>- La construction et l'évolution du projet professionnel lié au projet de vie, dans l'alternance : Le parcours de stage : des conseils recueillis auprès des professeurs. Un accès au réseau par les professeurs, La rupture : un événement marquant dans le parcours de formation, Des choix d'option et une spécialisation, La mise en œuvre de projets de groupe en partenariat avec des entreprises.</li> <li>- Le parrainage : accompagner dans la recherche d'emploi en poursuivant la construction du projet professionnel. Un partage d'expériences et une relation de confiance.</li> </ul>

Dans les discours des deux populations interrogées, nous identifions une organisation qui accompagne l'étudiant à cheminer et à élaborer son projet. Le cadre institutionnel est formalisé et connu par les différents acteurs, étudiants et accompagnateurs. Tout d'abord, lors du cycle préparatoire, l'organisation d'un tutorat vise à faire réussir les étudiants en difficulté, à condition qu'ils en acceptent la proposition et qu'ils soient à l'initiative des modalités de mise en œuvre, négociées avec un tuteur volontaire. Nous pourrions penser que le tutorat

repose sur une attitude paternaliste (G. Le Bouëdec, 2001, p. 170) et un principe de bienfaisance<sup>32</sup>. Néanmoins, il ne s'agit pas de « faire le bien » de l'étudiant sans tenir compte de son opinion (nous reprenons à notre compte les termes de R. Ogien, (2007, p. 13-14), puisque l'Institut respecte le refus de Raphaël qui choisit de travailler seul. Ainsi, le tutorat repose également sur un principe d'autonomie (G. Le Bouëdec, 2001, p. 171) puisque chacune des parties a la connaissance du cadre institutionnel et des conditions exigées pour le passage dans l'année supérieure.

Au terme du cycle préparatoire, la rupture, période consacrée à l'exercice d'une activité salariée loin de l'Institut et du milieu familial, marque leur parcours. L'intention institutionnelle est de « *favoriser l'acquisition de l'autonomie et la connaissance du monde de l'entreprise*<sup>33</sup> », et, au terme de leur parcours, les étudiants le perçoivent comme tel. Il s'avère que pour certains étudiants, cette expérience fait émerger des prises de conscience personnelles telles qu'une remise en question du projet professionnel et des modes de relation avec l'entourage. Ainsi, la rupture participe au développement d'une réflexivité, au sens d'E. Morin<sup>34</sup> (1986).

Si des perturbations trop importantes dépassent son seuil de tolérance, l'étudiant s'organise afin de préserver son équilibre intérieur et se ferme au monde extérieur. Ceci illustre le mécanisme de « *clôture opérationnelle* », selon F. Varela (1989, p. 90). Quentin explique cette mise en retrait de la formation survenue suite à la rupture et à la prise de conscience de réalités perçues difficiles à vivre. Cette expérience génératrice de doutes<sup>35</sup> est dépassée grâce à la mise en œuvre de stratégies personnelles telles que l'expression auprès de pairs et la lecture, et fait ainsi évoluer le projet professionnel. Quentin exerce son intelligence<sup>36</sup> afin de gérer la situation vécue. Le doute éprouvé par Quentin réactive sa soif de connaissance et lui permet de réaffirmer ses idéaux. La rupture est un moyen d' « *aider l'autre à (se) décider et à (s') inventer* » (M. Beauvais, 2004, p. 110) et se fonde sur le principe de doute évoqué par M. Beauvais (2004, p. 110).

---

<sup>32</sup> Nous avons développé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 3, point B-II-1, en nous référant aux principes éthiques de G. Le Bouëdec (2001) et la conception d'un monde moral minimaliste selon R. Ogien (2007).

<sup>33</sup> Ceci est formalisé comme tel dans le projet de formation.

<sup>34</sup> Cela a été développé dans la deuxième partie, au chapitre 3, point A-III-3.

<sup>35</sup> Rappelons que Quentin a remis en question sa place à l'Institut.

<sup>36</sup> Nous utilisons ce terme au sens évoqué par E. Morin (1986, p. 180) dans son modèle anthropologique de la connaissance.

Par ailleurs, dans une formation en alternance, l'accompagnement est conçu et mis en œuvre en partenariat avec les professionnels des entreprises, tant par les projets de groupe confiés aux étudiants pour l'écriture du mémoire que pour le parrainage dès l'entrée sur la marché du travail. Les étudiants apprécient cette organisation puisqu'ils sont en attente de « *concret* », selon les termes de Capucine. Le parcours de stage revêt une importance pour des jeunes qui se forment progressivement une expérience et construisent pas à pas leur projet professionnel.

Enfin, le parrainage accompagne un jeune à s'intégrer sur le marché du travail. Il s'inscrit dans un processus tendu entre une solidarité humaine et une visée professionnalisante (G. Pineau, 2002, p. 29), et se vit entre une personne expérimentée dans son métier et un jeune qui témoigne de ses expériences, au début de son parcours professionnel. Il s'agit d'accompagner un jeune ingénieur avec sollicitude dans un cadre organisé par l'association des anciens de l'Institut.

## **C - DES POSTURES D'ACCOMPAGNATEURS**

Si l'organisation de l'accompagnement à l'Institut des ingénieurs comporte une structure connue de tous les acteurs, il n'en reste pas moins que ces derniers agissent en adoptant des postures différentes fondées sur leurs conceptions et en prenant en compte la singularité des situations. À cet égard, Vivien identifie le tutorat à un « *système libre* ». Nous développerons ce point dans les lignes qui suivent en étudiant tout d'abord les points de vue des accompagnateurs, puis celui des étudiants. Enfin, nous les confronterons afin de faire émerger les principes éthiques sous-jacents.

### **I - Le point de vue des accompagnateurs**

Les accompagnateurs ont longuement évoqué leurs démarches et leurs conceptions. Nous les exposons à travers des thématiques énoncées dans l'encadré ci-dessous.

Dans les propos des responsables et accompagnateurs, nous repérons quatre thématiques :

- ✓ Des postures « *d'autorité* » et « *contractuelle* » d'accompagnateur
- ✓ Une relation « *qui aide* » : écoute-disponibilité-limites
- ✓ Une distance ajustée entre les acteurs
- ✓ Une réciprocité de la relation dans la production de savoirs



### ✓ Des postures « d'autorité » et « contractuelle » d'accompagnateur

Nous employons ces deux dénominations en référence aux postures éducatives<sup>37</sup> développées par G. Le Bouëdec (2007). À l'Institut des ingénieurs, nous avons vu que le tutorat est un dispositif imposé lorsqu'un étudiant du cycle préparatoire obtient une moyenne inférieure à 12 dans le but de l'aider à réussir. Or, à l'intérieur de ce mode d'intervention prescrit par l'institution, les accompagnateurs attendent un engagement de l'étudiant et une prise d'initiative quant à la planification des rencontres. Vivien déclare :

*« Donc c'est eux qui fixent le moment et qui fixent la périodicité, c'est-à-dire s'ils disent « j'ai besoin de vous voir une fois par mois », on se voit une fois par mois. S'ils disent « on fait deux rendez-vous et c'est bon, ça marche et je me débrouille » ben ça marche, ils se débrouillent. C'est eux qui évaluent et j'ai des étudiants qui disent « ben nous on a besoin de se voir tous les quinze jours ». Alors, en fait quand on regarde concrètement, ils ont besoin qu'on se voit tous les quinze jours pendant une période d'un mois, un mois et demi et après ils se rendent bien compte que ils arrivent à ce qu'on se voit un peu moins et du coup que, on espace un peu les plannings. Mais ça c'est eux qui décident ».*

Dans ces propos, nous percevons davantage pourquoi Vivien associe le tutorat à « un suivi » puisqu'il se situe « derrière » l'étudiant (selon la métaphore employée par G. Le Bouëdec (2007, p. 175) et agit selon ses besoins. Si le contrat entre Vivien et les étudiants n'est pas formalisé comme tel, il semble qu'il soit implicite entre eux : chacun explicite ses engagements au nom du principe d'autonomie (G. Le Bouëdec, 2001, p. 172) :

*« Ça, c'est le premier engagement que je prends avec eux (la planification des entretiens par l'étudiant) et le deuxième, c'est aussi la liberté du choix du tuteur. Bon ! Alors ! Entre guillemets de choix. Ce que j'entends par là, c'est que c'est le service des études qui dit « tel étudiant va voir tel prof. » Mais moi je peux concevoir que un étudiant dise « ben moi j'ai pas d'affinité avec vous, Monsieur. » Ou heu « ce que vous me dites heu, ça m'aide pas parce que votre approche heu, c'est pas mon feeling. » Ben moi je préfère qu'on me le dise, parce que l'objectif pour moi du tutorat, donc je le dis bien aux étudiants, c'est que je vais pas me vexer heu qu'un étudiant me dise « j'apprends rien avec vous en tutorat ». C'est pas mon problème. Heu l'idée c'est que l'outil qu'on leur propose il doit leur être efficace et leur servir. Si c'est pas le cas, qu'ils aillent voir un autre prof et ça me vexe pas. La seule chose que je leur demande, c'est de me prévenir, que je puisse moi essayer de prendre un autre tutorat ».*

---

<sup>37</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-II-1, nous avons exposé les quatre postures éducatives mises en évidence par G. Le Bouëdec (2007), à savoir, les postures d'autorité, contractuelle, d'animation et d'accompagnement.

Néanmoins, Vivien précise qu'il n'a pas vécu la situation. Dans cette conception, l'étudiant dispose de marges de manœuvre et d'options possibles pour développer son autonomie. En revanche, Vivien adopte une autre posture plus directive dans certaines situations. Il confie :

*« Nous notre boulot il est là, il est de faire un suivi heu à la personne, et quand y a besoin de rassurer les gens heu ou à l'inverse hein ! Moi j'ai parfois l'option, ce que j'appelle « coup de pied au cul » heu... J'emploie peut-être des propos un peu crus mais au moins, c'est parlant pour l'étudiant [...] Et quand je dis donner un coup de pied au derrière, ça peut aller de prendre un étudiant, moi j'ai déjà eu ça heu où je l'ai engueulé dans mon bureau en disant « tu fais n'importe quoi ! Donc soit tu décides d'arrêter ou en tout cas t'es mal parti ! [...] Toutes les semaines, tu me donnes ton emploi du temps, toutes les semaines on vérifie ensemble que heu tu te donnes assez de temps de révision [...] ». C'est vraiment heu le suivre au jour le jour, alors ça, c'est très astreignant mais y a des étudiants qui me l'ont déjà réclamé et ça a porté ses fruits ».*

Dans cette situation, Vivien impose des contraintes, exerce son autorité sur l'étudiant et le « conduit », selon le registre sémantique de l'accompagnement décrit par M. Paul, (2004, p. 69) vers la réussite. Cette posture fait écho au « *devoir d'ingérence* » (M. Beauvais, 2004, p. 108), pour lequel l'accompagnant s'interpose quand « *les choix de l'accompagné sont suicidaires* ». Enfin, lorsque Vivien rencontre un étudiant pour la première fois, il établit « *un diagnostic* » selon ses termes qui vise à connaître le positionnement de l'étudiant en termes de résultats scolaires, son projet et ses attentes vis-à-vis du tuteur. Ceci constitue une première étape pour établir implicitement un contrat avec l'étudiant et s'engager de part et d'autre.

#### ✓ **Une relation « qui aide » : écoute-disponibilité-limites**

Vivien et Thomas évoquent une écoute et une disponibilité essentielles dans le tutorat. Thomas fait référence à son expérience passée en tant que responsable du cycle préparatoire intégré (puisque l'une des missions principales de cette fonction est l'accompagnement des étudiants) et à sa fonction actuelle de tuteur :

*« Ça aussi c'est important, c'est la disponibilité. Parce qu'un étudiant qui a besoin de parler [...] C'est difficile de laisser aller à l'instant T, même si c'est difficile. S'il a quelqu'un à cet instant là, c'est très important. Je ne crois pas que, un étudiant qui à un moment ou un autre, il se sent pas bien et il a envie de parler, heu... Je pense pas qu'il est dans l'optique de prendre un rendez-vous le lendemain ou dans deux jours en fonction des disponibilités [...] de la personne, pour qu'il puisse parler. Le temps... Je sais pas comment il est vécu ».*

Dans ces propos, nous supposons que Thomas évoque des problèmes méthodologiques et/ou d'ordre personnel comme nous l'avons déjà dit précédemment. Vivien confirme ce point de vue en le complétant :

*« Je suis là pour discuter aussi de choses plus personnelles quand ça va pas heu, et même chose je leur dis heu, le tutorat ça peut être à la fois un endroit où ils peuvent dire « ben... j'ai des problèmes de famille, des machins qui font que ça marche pas dans mon boulot à l'école » mais [...] y a pas d'obligation ! C'est-à-dire, il faut pas qu'ils se sentent obligés de venir me raconter leurs petits malheurs parce que je suis leur tuteur alors qu'ils ont peut-être plus d'affinités et qu'ils se sentent plus en confiance avec un autre prof pour dire la même chose [...] »*

Dans les propos de Vivien, la relation instaurée dans le tutorat repose sur une confiance envers l'accompagnateur. À cet égard, Vivien clarifie le cadre de fonctionnement avec les étudiants :

*« Donc c'est vraiment un engagement que je prends avec eux au démarrage. Ils savent, entre guillemets, les règles sont claires. Ils savent où ils vont. Ils savent que s'ils ont besoin de parler, ben je suis là pour ça ! Et que s'ils en ont pas envie, et ben moi je vais pas leur poser de questions ».*

Dans ce discours, nous retrouvons l'étudiant à l'initiative de l'échange, selon ses besoins et la confiance établie avec l'accompagnateur. Du point de vue de Vivien, la posture d'accompagnement témoigne d'une attention portée à l'Autre, ce que nous nommons sollicitude. À cet égard, Thomas aborde les difficultés liées à l'écoute de l'étudiant dans des moments douloureux (notamment le décès de proches) :

*« Je me suis rendu compte que c'est très compliqué [...] Même avec le temps, on n'est pas préparé. On sait pas trouver quels sont les mots justes, surtout quand vous avez un élève qui parle, là c'est bien, mais un élève qui parle pas, là c'est très difficile. En tout cas, ça pour moi, c'était très difficile. Trouver les mots justes [...] Il faut qu'ils fassent le deuil, mais en même temps, il faut pas qu'on oublie l'objectif. Donc je dirais, que ce qu'il vit mal ne le pénalise pas en plus ».*

Thomas corrobore le discours de Bérenger qui précise<sup>38</sup> : *« Et ce souci là (problème familial) sort, et dans ce cas là, on essaie d'accompagner l'étudiant, sachant que voilà heu, on reste personnel éducatif accompagnateur dans la formation ».*

---

<sup>38</sup> Bérenger relate la situation d'un étudiant confronté à des problèmes familiaux.

Par ces termes, Bérenger aborde les limites de l'accompagnement :

*« On est toujours là pour écouter les étudiants mais on leur dit bien que nos compétences s'arrêtent à un moment et que peut-être que l'accompagnement dont ils ont besoin est plus d'un ordre d'accompagnement psychologique et donc on transfère entre guillemets les dossiers, enfin heu on incite l'étudiant, on donne un contact avec heu... psychologue, psychothérapeute etc. On, en tout cas heu, c'est pas nous qui jouons le rôle de psychothérapeute quoi ! Même si on peut fournir à certains moments une aide psychologique ».*

Par ces propos, Thomas et Bérenger spécifient la relation d'accompagnement comme une relation qui aide (M. Roberge, 2002) et non une relation d'aide, au sens de C. R. Rogers (1968). Dans le cas d'étudiants qui vivent des problèmes personnels, nous constatons que les accompagnateurs ne se positionnent pas en tant qu'experts qui donnent des conseils mais comme des personnes qui écoutent et orientent. Roland dit pratiquer « l'écoute-reflet ». En outre, si Bérenger évoque la dimension affective du tutorat (cf. point B-1), il affirme que c'est au tuteur « de cadrer [...] et peut-être de limiter les rendez-vous » pour des étudiants « qui usent [...] qui en abusent un petit peu » lorsqu'ils souhaitent se « sentir vraiment exister comme un individu précis dans tout ce grand groupe ». Nous supposons que certains étudiants ont des difficultés à se situer dans une promotion de 120 personnes alors qu'ils débutent leurs études dans l'enseignement supérieur. Ils sollicitent les enseignants afin d'être reconnus dans leur singularité. Cependant, Bérenger émet la proposition de poser des limites au tutorat, notamment en termes de fréquence des rencontres.

#### ✓ Une distance ajustée entre les acteurs

La notion de disponibilité et les limites évoquées par les accompagnateurs nous interrogent sur la distance à instaurer dans la relation. Vivien relate que dans le tutorat, « [...] C'est de la relation de personne à personne » et ajoute « [...] Je leur demande pas d'être mon copain et je suis pas là pour l'être, donc c'est pas mon objectif. » La « dimension affective » du tutorat (selon les termes de Bérenger) place les acteurs au cœur de tensions entre la proximité et la distanciation. Comme nous l'avons mentionné précédemment<sup>39</sup>, il convient de trouver une « juste distance<sup>40</sup> ».

---

<sup>39</sup> Cf. deuxième partie, chapitre 2, point C-II-3.

<sup>40</sup> Selon A. Lhotellier (2001, p. 123), « la présence refuse à la fois le vertige de la distance et l'engluement de la fusion ».

À cet égard, Thomas décrit cet ajustement délicat par les termes suivants :

*« Bon, après y a pas que les méthodes de travail, y a aussi les problèmes personnels ou autre, et ça je dirais, en respectant heu une certaine pudeur, on essaye quand même d'être à l'écoute, ça c'est très important. Et l'étudiant qui se sent à l'écoute [...] Ça l'aide ! Ça l'aide pour se focaliser je dirais sur ses objectifs de résultats quoi ».*

Thomas introduit la notion de pudeur qui, selon la définition du dictionnaire Larousse, est une « disposition à éprouver de la gêne devant ce qui peut blesser la décence, devant l'évocation de choses très personnelles ».

Ainsi, il s'agit de respecter la pudeur des étudiants, ne pas provoquer de gêne, tout en prêtant une oreille attentive à leur situation. La posture tutorale se décline donc parfois en une posture d'accompagnement qui se repère, selon G. Le Bouëdec (2007, p. 177) par trois actions génériques, à savoir « accueillir et écouter, aider à discerner, cheminer aux côtés de ». Enfin, Bérenger raconte la situation d'un étudiant qui a sollicité un tutorat pour se rassurer<sup>41</sup> et n'a vu le tuteur que deux ou trois fois.

*« Mais je pense que l'étudiant est parti, il est peut-être remis en confiance et à la limite, ça fait aussi partie du boulot du tutorat heu du prof quoi ! C'est-à-dire une forme de lâcher-prise... que l'étudiant heu... mène sa barque tranquillement ! »*

Par ces propos, nous constatons que le tuteur ne cherche pas à rappeler l'étudiant qui ne vient plus ou à lui demander des explications. Le mode d'intervention de l'accompagnateur est le « lâcher-prise », c'est-à-dire qu'il ne s'agit plus de suivre ou de contrôler l'étudiant dans son cheminement si celui-ci n'en éprouve pas le besoin. En ce sens, si par certains aspects le tutorat est une forme de suivi, il revêt aussi la forme d'un accompagnement qui respecte l'altérité, c'est-à-dire qui laisse au sujet le choix d'utiliser ses propres stratégies sans que l'accompagnateur en ait une lisibilité.

### ✓ Une réciprocité de la relation dans la production de savoirs

Lors du cycle ingénieur, les étudiants mettent en œuvre des projets et réalisent des travaux de groupe sur des sujets précis. Thomas fait apparaître que la posture de l'enseignant change et ne consiste plus uniquement en une transmission de savoirs académiques. Il dit :

---

<sup>41</sup> L'Institut n'en a pas fait la proposition puisqu'il obtenait des résultats satisfaisants.

*« L'enseignant, jusqu'à un certain temps, en fait, il était un peu privilégié. C'est lui qui a un savoir, je dirais, donc il décidait. Et... et ce privilège là, on le met un peu de côté. Quand on est sur ce genre de pédagogie, ben... L'étudiant il peut nous surprendre et... Faut le dire, y a des choses qu'on va apprendre avec eux quoi ! Et ça je dirais, c'est pas facile... mais ! C'est très enrichissant ».*

Thomas relate la possibilité de donner le choix aux étudiants des sujets à traiter. Il déclare : *« Et il y le choix de l'étudiant qui va peut-être lui nous amener sur d'autres terrains. C'est dans ce sens là je dis, c'est enrichissant ».* Dans ces propos, nous saisissons que le professeur partage son savoir et par conséquent son pouvoir avec les étudiants. Cela fait écho au modèle de J. Legroux (2008) pour lequel le savoir présente deux caractères significatifs : la possession et le pouvoir<sup>42</sup>. Dans ce sens, l'enseignant se transforme et adopte une posture d'animation, c'est-à-dire qu'il se situe « au milieu » du groupe et se met au service de la production, sans pourtant y participer directement » (G. Le Bouëdec, 2007, p. 176).

Thomas nous donne sa conception par ses termes :

*« C'est que bon, dans un travail, où l'enseignant je dirais heu... Il va juste accompagner. Dans le sens, donner un cadre, ensuite laisser les étudiants [...] En fait, moi je comprends bien le fait d'apprendre à apprendre, parce que ça change le rapport du savoir. Le rapport de l'étudiant au savoir. Mais aussi ça change aussi notre rapport au savoir également. En fait je pense que c'est une aventure heu, peut-être l'étudiant le voit pas parce que lui on le met dans un système, mais c'est une aventure aussi nouvelle pour nous. Et donc en quelque sorte heu on se découvre hein ! Parce que quand on va mettre un projet heu... Bon nous on a je dirais, nous on a notre spécialité, mais des fois y a des projets qui sont un peu transversaux, et qui vont nous mettre parfois au même niveau que l'étudiant. Donc là il faut accepter, donc on y va, avec une certaine humilité, mais qui n'est pas évidente ! Qui n'est pas évidente donc heu... On est conscient que... Il faut laisser un peu notre ego de côté et il faut j'dirais aller mouiller la chemise avec les étudiants [...] Et c'est ça qui est intéressant dans le sens où on va apprendre avec eux ».*

Dans cette posture d'animation, Thomas fait apparaître la notion de réciprocité dans l'apprentissage de nouveaux savoirs. Le rôle de l'enseignant consiste à donner un cadre de fonctionnement afin de faciliter l'organisation du groupe : il accompagne en adoptant « une posture modeste, à côté de, de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose, de service, de second plan » (G. Le Bouëdec, 2001, p. 24).

---

<sup>42</sup> Nous avons développé les nuances entre l'information, le savoir et la connaissance dans la deuxième partie, au chapitre premier, point C-I.

Pour conclure sur ce point, les propos des accompagnateurs nous permettent d'identifier quatre postures éducatives à l'Institut des ingénieurs. Diriger, suivre, accompagner et animer (G. Le Bouëdec, 2007) sont les modes d'intervention qui s'articulent selon la singularité des situations. De manière transversale, les manières d'agir visent à établir une relation « qui aide » les étudiants à réussir et/ou à surmonter des périodes de vie délicates ou problématiques, sur les plans scolaire et/ou personnel. Néanmoins, les accompagnateurs posent un cadre et des limites afin d'ajuster la distance dans la relation instaurée. La relation repose sur une attitude professionnelle empathique mais également sur un engagement personnel afin de comprendre l'Autre en respectant « *une certaine pudeur* ». Enfin, accompagner un groupe à apprendre requiert une posture de retrait de la part du professeur qui partage son savoir avec les étudiants, accepte de perdre du pouvoir et instaure ainsi une réciprocité dans la relation avec le groupe : chacun apprend de l'Autre.

## II - Le point de vue des étudiants

Après avoir mis en évidence les points de vue des accompagnateurs, nous reprenons une démarche identique pour comprendre les points de vue des étudiants, en ce qui concerne la relation d'accompagnement.

Dans le discours des huit étudiants, trois thématiques retiennent notre attention :

- ✓ L'accompagnement du projet *de* l'étudiant pendant et après la formation
- ✓ Une relation « qui aide » : écoute - présence - confiance
- ✓ Une distance évolutive au fil de la formation

### ✓ **L'accompagnement du projet *de* l'étudiant pendant et après la formation**

Nous employons l'expression « accompagnement du projet *de* l'étudiant » en nous inspirant des postures<sup>43</sup> développées par J.-P. Boutinet (2007, p. 37). Anaïs et Thérèse mentionnent l'accompagnement *de* leur projet professionnel sous la forme d'un « *dialogue* » (selon les termes d'Anaïs). Celle-ci relate les discussions avec le directeur des études et les personnes de son entourage.

---

<sup>43</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-III-2, nous avons exposé les postures relatives à l'accompagnement du projet *de* la personne et *pour* la personne.

Thérèse, quant à elle, précise la manière dont les professeurs interviennent lorsque les étudiants les sollicitent :

*« Quand on a des questions à poser par rapport aux propositions d'embauche [...] les enseignants sont aussi là, ben pour nous dire, « ben non, fais attention, parce que là, c'est pas cohérent avec ce que t'as fait avant » ou « là vas-y ! Fonce ! C'est intéressant, c'est pas eux qui prennent les décisions à notre place, mais ils sont aussi là pour nous conforter dans les choix qu'on fait, enfin moi, c'est comme cela que je le vois aussi, c'est comme ça que j'ai toujours eu la relation avec les enseignants ».*

À travers des propos de Thérèse, il apparaît que les enseignants « tiennent conseil<sup>44</sup> » pour que l'étudiant délibère et fasse ses choix. Anaïs introduit la présence de personnes extérieures à la formation pour la construction de son projet professionnel, à savoir, ses amis et une association qui organise l'aide humanitaire.

### ✓ Une relation « qui aide » : écoute - présence – confiance

La plupart des étudiants parlent longuement et sous différentes formes de la relation qui les aide durant et après leur formation, particulièrement lors de la recherche d'emploi. À cet égard, nous repérons plus particulièrement trois points qui se relient et constituent cette relation : l'écoute, la présence et la confiance.

Tout d'abord, Florence témoigne d'une relation basée sur l'écoute et les échanges. Capucine traduit sa perception de l'écoute par ces propos :

*« Je suis allée me renseigner auprès de tous les profs heu, je suis allée voir les profs pour dire à quelle entreprise je dois m'adresser par rapport à mon projet [...] J'ai toujours trouvé une oreille attentive heu et encore maintenant<sup>45</sup> en fait ! »*

Capucine s'est sentie écoutée pendant la formation. Néanmoins, elle est à l'initiative de la démarche. Puis, la présence est traduite par le terme de « disponibilité » et c'est cette caractéristique de la relation qui aide les futurs ingénieurs. Thérèse déclare : « Y a toujours quelqu'un qui... est là pour nous renseigner et pour nous aiguiller ». Capucine parle de la disponibilité des professeurs pour la recherche de stages. Elle dit : « On ne savait pas vers quelle entreprise se tourner pour trouver des stages et là heu, les profs heu, sont vraiment disponibles en fait ».

---

<sup>44</sup> Au sens du « tenir conseil » présenté par A. Lhotellier (2001).

<sup>45</sup> Actuellement, Capucine s'entretient régulièrement avec les professeurs pour trouver un emploi puisqu'elle vient d'être diplômée.



Puis, elle étend la disponibilité au réseau des ingénieurs, notamment pour la recherche d'un emploi, en disant :

*« On peut appeler, on a un annuaire avec heu les anciens, leurs entreprises. On les appelle. Bon après ils peuvent nous dire à un moment « Là je suis pas disponible, rappelle moi à tel moment » mais généralement, ils sont disponibles et disposés à répondre à nos questions et c'est vrai que parfois, on a un entretien dans une entreprise ».*

Enfin, Florence, Raphaël et Marc abordent la confiance qui leur a été témoignée par les accompagnateurs de l'I. , des professionnels des stages et extérieurs à la formation ainsi que leur entourage. Florence évoque une expérience de stage en ces termes : *« Ils m'ont tout de suite fait confiance et ils m'ont laissé heu, faire heu, comme je voulais en fait ! Heu... Pour mettre en place les procédures ».*

Suite à un échec<sup>46</sup>, Raphaël parle de la confiance accordée par un responsable de stage qui a suscité chez lui un investissement important pour « faire ses preuves ». Quant à Marc, suite à une décision institutionnelle de redoublement, il évoque l'aide<sup>47</sup> apportée par la confiance de ses parents, du tuteur et du directeur des études. Il les cite en déclarant : *« Moi j'y croyais pas trop en fin de première année, je dis souvent, heureusement qu'y en a qui y ont cru à ma place ! Qui y croyaient pour moi, tant mieux ! Ca s'est passé comme ça ! »*

Il est à noter que le règlement des études n'autorise pas un étudiant à redoubler dès la première année d'entrée à l'Institut. Marc explique la confiance accordée par les professeurs et le directeur des études par le fait qu'il soit autorisé à passer en deuxième année avec des résultats insuffisants, pour pouvoir ensuite redoubler en deuxième année. Dans cette situation, la confiance accordée à Marc par les accompagnateurs engendre un assouplissement des règles instituées pour tous. L'expérience de Marc illustre une forme de « confiance inconditionnelle<sup>48</sup> ». En nous inspirant des propos de M. Bourassa, M. Cifali et M. Théberge (2010, p. 180), nous pouvons dire que le tuteur et le directeur des études ont eu « confiance en l'autre et surtout confiance dans la situation et son évolution ». Ce regard positif sur l'étudiant et les possibilités d'évolution de la situation a été essentiel afin que Marc transforme « le problème » en « événement », selon ses termes.

---

<sup>46</sup> Raphaël a vécu un échec lors d'un stage puisque suite à une difficulté d'intégration, il a pris la décision de quitter ce lieu d'apprentissage sans concertation avec l'Institut. Il a été convoqué en « conseil extraordinaire » pour rendre des comptes auprès de l'institution. Suite à cet épisode, Raphaël a retrouvé un nouveau lieu de stage dans lequel il devait « faire ses preuves ».

<sup>47</sup> Marc est passé de justesse en deuxième année et a dû redoubler ensuite, ce qui a constitué une expérience difficile à vivre. Suite à cet épisode, Marc a poursuivi ses études et a obtenu son diplôme sans difficulté.

<sup>48</sup> Cf. Deuxième partie, chapitre 2, point C-II-2.

### ✓ Une distance évolutive au fil de la formation

Dans les propos relatés par plusieurs étudiants, il semble que la notion de proximité-distance soit reliée à l'initiative de l'étudiant et évolue de manière chronologique.

D'une part, Thérèse traduit la proximité des enseignants par ces propos :

*« Ils [les enseignants] viennent vers nous généralement, en début de cours, ils se présentent à l'I., c'est une école qui est assez ouverte, enfin qui est ouverte, les enseignants sont proches des étudiants, donc quand on a un souci heu, il y a pas de problème à aller les voir et de frapper à la porte. Heu leur porte est toujours ouverte [...] On allait les voir et eux venaient vers nous aussi....Donc heu on sent la proximité entre étudiant et enseignant ».*

Il s'avère que les enseignants « *tendent la main* » (selon les termes de Thomas) et c'est ensuite aux étudiants de la saisir s'ils en ressentent le besoin. Les propos de Thérèse illustrent une forme de présence sans nécessaire intervention de l'accompagnateur<sup>49</sup> puisque les étudiants savent qu'ils ont la possibilité d'être accompagnés, à la condition d'en faire la démarche.

Et d'autre part, Raphaël décrit la proximité-distance vécue en formation. Lors des deux entretiens, nous avons été marquée par la convergence avec le discours de Bérenger (recueilli lors de la phase exploratoire) et les commentaires de Roland au regard de la représentation de l'arbre thématique<sup>50</sup>. Contrairement à d'autres étudiants, Raphaël n'a pas vécu la proximité avec les professeurs lors du cycle préparatoire :

*« Ben j'ai pas eu beaucoup de contacts avec les professeurs. Les contacts sont venus plutôt heu... Quatrième année, cinquième année, surtout en cinquième année, parce qu'au début, on a des cours en amphithéâtre, le prof a devant lui cent cinquante personnes, donc y a pas forcément des possibilités de lien avec chacune des personnes [...] On est un peu livré à soi-même en première année<sup>51</sup> [...] »* Puis il ajoute : *« On est en troisième année, on est vraiment pris au sérieux heu... On a une meilleure relation avec les profs. C'est plus une relation profs étudiants, c'est quasiment une relation semi pro..., c'est moitié étudiant, moitié professionnel, heu c'est plus agréable. Et donc comme ils sont plus exigeants, je pense qu'on est plus efficace, heu, on travaille moins mais on est plus efficace en travaillant mieux en fait ».*

---

<sup>49</sup> A cet égard, ils illustrent la pensée de M. Roberge (2002, p. 106) qui écrit : « [...] Parfois, bien au-delà de toute intervention, ce qui importe le plus, c'est la « simple » présence [...] ». Nous avons exposé ce point dans la deuxième partie, au chapitre 2, point C-II-3.

<sup>50</sup> Cf. Première partie, chapitre 2, au point B-II-3.

<sup>51</sup> Raphaël ajoute qu'au cours de ce cycle, il a perçu un climat de compétition entre les étudiants.

Nous constatons que lors du cycle préparatoire intégré, les professeurs n'instaurent pas de relation avec un étudiant si celui-ci n'est pas à l'initiative des rencontres<sup>52</sup>. La proximité est choisie et mise en actes par l'étudiant qui va au devant des accompagnateurs et signifie ainsi ses besoins. En revanche, lors du cycle ingénieur, les étudiants exercent davantage leur autonomie dans la conduite des projets tout en travaillant en collaboration directe avec les professeurs.

Pour conclure sur ce point, nous retenons que les étudiants dialoguent avec les accompagnateurs de l'Institut, les professionnels de stage et les personnes extérieures afin de construire et concrétiser leur projet professionnel. La relation instaurée repose sur une écoute, une présence et une confiance perçues par les apprenants. Certains évoquent la notion de proximité avec les professeurs. Néanmoins, au regard du discours de Raphaël, le curseur entre une proximité et une distanciation se déplace au fur et à mesure de la formation. Nous sommes tentée de dire qu'au cours du cycle préparatoire, une « proximité scolaire » est proposée par l'Institut et activée par l'étudiant. Si ce dernier ne retient pas l'offre, il risque de vivre un manque de contacts avec les professeurs. Puis, progressivement au cours du cycle ingénieur, une « distance scolaire » s'accroît (c'est le « lâcher-prise » évoqué par Thomas) tandis qu'une « proximité professionnelle » s'instaure. L'apprenant passe d'un statut de jeune-étudiant à un statut d'adulte-professionnel.

### **III - Des postures d'accompagnement : quels principes éthiques ?**

Nous confrontons les points de vue des accompagnateurs et des étudiants afin de discerner des principes éthiques sous-jacents aux postures d'accompagnement. Dans cette perspective, nous avons réalisé une synthèse des points-clés exposée dans le tableau 28.

---

<sup>52</sup> Nous rappelons que Raphaël a refusé la proposition d'un tutorat lors du cycle préparatoire pour relever le défi et réussir par soi-même.

(28) Des postures d'accompagnateurs à l'Institut des Ingénieurs

Du point de vue des accompagnateurs	Du point de vue des étudiants
<p>Des modes d'intervention en interaction : diriger, suivre, accompagner et animer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des postures « d'autorité » et « contractuelle » d'accompagnateur : Suivre l'étudiant qui dispose de marges de manœuvre ajustées en fonction des situations.</li> <li>- Une relation « qui aide » : écoute-disponibilité-limites. Relation dans le cadre du tutorat, pour des problèmes d'ordre méthodologique ou personnel.</li> <li>- Une distance ajustée entre les acteurs.</li> <li>- Une réciprocité de la relation dans la production de savoirs. Une posture d'animateur, de second plan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagner le projet <i>de l'étudiant</i> pendant et après la formation : Un dialogue qui aide à la prise de décision. Des accompagnateurs à l'Institut, en stage et extérieurs à la formation.</li> <li>- Une relation « qui aide » : écoute-présence-confiance L'instauration d'une relation à l'initiative de l'étudiant. Un regard positif posé sur l'étudiant.</li> <li>- Une distance évolutive au fil de la formation : Le passage d'un statut d'étudiant à un statut d'adulte professionnel.</li> </ul>

Pour les étudiants et les accompagnateurs, la relation s'instaure à l'initiative de l'étudiant qui a la possibilité de solliciter des professionnels lorsqu'il en éprouve le besoin. Les postures des accompagnateurs sont en cohérence avec l'organisation de l'accompagnement, et visent à susciter chez l'étudiant « *plus d'autonomisation et de responsabilisation* », selon un principe de responsabilité (M. Beauvais, 2004, p. 107). Dans un cadre favorable aux échanges avec les professeurs, le réseau des ingénieurs et les professionnels des stages<sup>53</sup>, l'étudiant prend ses décisions à partir des options et des conditions posées par les différents accompagnateurs. Ces derniers cherchent à comprendre<sup>54</sup> ce que vit l'étudiant, c'est-à-dire, selon E. Morin (2004, p. 125), qu'ils s'engagent dans une « *compréhension subjective* ». À cet égard, Thomas confie que dans des situations difficiles, cette compréhension subjective de l'Autre engendre une interrogation sur sa manière d'intervenir.

<sup>53</sup> Nous estimons que le cadre est favorable dans la mesure où l'Institut et les entreprises travaillent en partenariat.

<sup>54</sup> Nous employons ce terme au sens exposé dans la deuxième partie, au chapitre 3, point C-III.

Comprendre l'Autre dans une dimension subjective (ce qu'il vit) et dans une dimension objective (par un recueil de données concernant sa situation) suscite une réflexivité (au sens d'E. Morin (1986) chez l'accompagnateur.

Enfin, selon le discours des étudiants, il semble qu'une confiance réciproque s'instaure au fur et à mesure des années et fasse apparaître progressivement une « proximité professionnelle ». Les propos de Raphaël nous interrogent lorsqu'il dit : « *En troisième année, on est vraiment pris au sérieux* ». Nous supposons qu'en cycle préparatoire intégré, les étudiants sont davantage considérés comme des élèves, dans une logique didactique de la formation, selon M. Fabre (1994). Par ailleurs, nous avons vu que les professeurs n'ont pas une connaissance personnalisée des étudiants puisqu'ils les rencontrent en grande promotion dans des amphithéâtres. Dès l'entrée en cycle ingénieur, les professeurs considèrent davantage la formation dans une logique d'adaptation socioculturelle, selon M. Fabre (1994). Ils utilisent des méthodes pédagogiques basées sur le principe d'alternance, notamment la conduite de projets à l'Institut et/ou en entreprise. Dans ce cadre, l'étudiant est alors considéré comme un collaborateur. Il se perçoit davantage comme un futur ingénieur à qui le professeur confie des missions, et réalise ainsi progressivement le passage du statut d'étudiant au statut d'adulte professionnel.

Au terme de ce chapitre, comme pour les cadres de santé, nous nous interrogeons : que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ?

À l'instar des cadres de santé, le métier d'ingénieur change et se transforme en celui de manager qui doit accroître la performance de l'entreprise. Notre terrain de recherche prépare aux métiers d'ingénieurs « *pour la terre* » et est habilité par la Commission des Titres d'Ingénieurs. La formation s'adresse principalement à des jeunes dès l'obtention du baccalauréat. Néanmoins, certains d'entre eux ont réalisé un parcours antérieur dans un autre établissement de l'enseignement supérieur. D'autres ont une expérience dans le milieu du travail et notamment à l'étranger. L'Institut valorise les parcours antérieurs qui donnent lieu à des parcours individualisés.

Pour tous, la formation s'articule autour de trois logiques : didactique (par l'acquisition de savoirs académiques), psychologique (par le développement personnel) et d'adaptation socioculturelle (par le développement de compétences professionnelles).

Les études se déclinent en deux cycles distincts qui, selon notre perception, donnent lieu à des organisations et mises en œuvre différentes de l'accompagnement. Au cours du cycle préparatoire intégré (les deux premières années), les étudiants font l'apprentissage de savoirs scientifiques fondamentaux et de langues étrangères. En cas de résultats insuffisants, l'Institut offre un tutorat effectué par un tuteur volontaire et dont les modalités sont négociées par les acteurs en présence. L'Institut prévoit un cadre de fonctionnement qui s'assouplit en fonction des personnes et des situations : chaque tuteur adopte une posture singulière, malgré une démarche institutionnelle.

L'institution n'organise pas de temps formalisé pour échanger sur les situations et ne réalise pas d'évaluation formelle de ce dispositif. Le responsable de niveau argumente cela en confiant que « *c'est l'étudiant qui agit* ». Il se trouve que l'initiative de l'étudiant est une notion importante dans l'accompagnement, tel qu'il est conçu à l'Institut. C'est à l'étudiant de solliciter les accompagnateurs lorsqu'il en éprouve le besoin puisque les professeurs ne réalisent pas la démarche, particulièrement lors des deux premières années. En revanche, sur l'initiative de l'étudiant, les professeurs se montrent à l'écoute et disponibles. Dans certaines situations, le tuteur adopte une « *posture d'autorité* » (G. Le Bouëdec, 2007) et dirige l'étudiant dans son apprentissage. Selon notre perception, le tutorat réalisé est une forme de suivi, à l'initiative de l'étudiant, qui comporte une part de contrôle sur ses modes d'apprentissage, son organisation personnelle et ses motivations.

Au cours du cycle ingénieur, la construction du projet professionnel lié au projet de vie est favorisée par des choix d'option, une spécialisation qui, pour certains étudiants, nécessite un accompagnement par les professeurs et le réseau des ingénieurs de l'Institut. Les étudiants sollicitent les personnes ressources afin de délibérer et de prendre leurs décisions.

Au fur et à mesure des années, les professeurs se distancient des étudiants d'un point de vue scolaire mais s'en rapprochent d'un point de vue professionnel. Ainsi, les apprenants quittent leur statut d'étudiant et parviennent progressivement à un statut de professionnel. Au terme de la formation, ils bénéficient à leur demande et/ou sur proposition de l'Institut, d'un parrainage afin de concrétiser leur projet professionnel et entrer sur le marché du travail.

Enfin, entre les deux cycles, la rupture constitue une sorte d'« *événement* » qui favorise la découverte de soi, une transformation de son comportement et de ses relations avec l'entourage et une évolution du projet professionnel. Il est à noter que cette période est marquante par la remise en question des points de vue de l'étudiant. À cet égard, les étudiants éprouvent le besoin d'échanger avec leurs pairs afin de communiquer leur ressenti. L'Institut

prévoit des temps d'expression au retour de cette période mais aucun étudiant ne l'a mentionné dans notre enquête.

Pour conclure sur ce point, nous dégageons de nouveau la notion-clé de **présence**, en tension entre la proximité et la distanciation. La présence se couple avec les principes éthiques de « *bienfaisance* », d' « *autonomie* » (G. Le Bouëdec, 2007) et de « *responsabilité* » (M. Beauvais, 2001). Néanmoins, et nous y reviendrons dans le chapitre qui suit, la présence à l'Institut des ingénieurs et des cadres de santé se conçoit différemment puisque les contextes sont eux-mêmes différents.

## CHAPITRE 3 : DES TENSIONS CRÉATRICES D'ÉMERGENCE DANS L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Dans ce chapitre, nous projetons de répondre à la question : que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique chez les futurs cadres ? En guise d'introduction, rappelons que notre protocole d'enquête comporte deux phases<sup>1</sup>, ce qui a permis d'accéder à des données afin d'appréhender cette question.

Néanmoins, nous ne pouvons pas revoir tous les cadres diplômés puisque certains ne répondent pas à notre appel ou sont partis à l'étranger<sup>2</sup>. En revanche, ceux qui ont accepté de nous revoir confirment, modifient et approfondissent le discours du premier entretien à partir du support écrit réalisé<sup>3</sup>. Des personnes nous demandent de préciser la signification de termes afin de valider la traduction des idées. Par exemple, Raphaël s'interroge : « *Des étapes, des événements heu ouais ! Par contre, étapes, événements heu, qu'est-ce que vous faites comme différence en fait ?* » Puis il ajoute : « *Injonction c'est... J'ai jamais utilisé ce mot là ! C'est quoi ?* » Par ces différentes situations, nous constatons l'intérêt porté à la relecture du document, et nous ressentons que les personnes tiennent à une traduction la plus juste possible de leurs idées. Nous prenons conscience de la posture clinique de recherche et du caractère asymétrique et réciproque de la relation<sup>4</sup>. Nous percevons également la co-construction de savoirs<sup>5</sup> engendrée par la situation d'entretien.

Puis, après cette première partie de l'entretien, les cadres exposent leur vécu depuis la prise de fonction, leur conception de la fonction cadre et leur regard à distance de la formation. Comme lors de la première phase d'entretiens, nous apprécions particulièrement la richesse des discours. En outre, nous recueillons des propos qui témoignent de prises de conscience lors de la situation d'entretien. Ce fait nous surprend puisque nous n'avions pas cette intention. Par exemple, Justin prend plaisir à découvrir le document remis et exprime l'intérêt de revenir sur la formation un an après. Il dit : « *Ce que je fais là, en fait ce serait intéressant que tout le monde puisse le faire à un moment donné* ».

---

<sup>1</sup> Cf. Première partie, chapitre 3, point B-II-2.

<sup>2</sup> Nous avons répertorié cela à l'annexe 1 qui présente la planification des entretiens.

<sup>3</sup> Lors de la deuxième phase d'entretiens, nous remettons un document écrit intitulé « analyse de l'entretien ». Deux exemples sont placés dans les annexes 3 et 4.

<sup>4</sup> Cf. Première partie, chapitre 3, point B-I-2.

<sup>5</sup> Nous faisons référence à la définition de la démarche clinique selon M. Lani-Bayle (2007, p. 18) relatée dans la première partie, chapitre 3, au point B-I-2.



De son côté, Héloïse déclare : « *Je trouve que c'est bien la façon dont vous avez regroupé parce que moi ça m'aide intellectuellement, le classement* ». Ces propos nous rassurent mais nous sommes consciente que ce « *classement* » est notre production induite par nos références et nos schémas de pensée. Nous sommes bien dans une dimension subjective de la recherche.

Afin de mettre en évidence des tensions créatrices d'émergence dans l'accompagnement en formation, nous structurerons ce chapitre en trois points. Premièrement, nous étudierons les missions, conceptions et stratégies développées par les cadres de santé et les ingénieurs dans leur nouvelle fonction. Deuxièmement, nous ferons intervenir notre troisième terrain de recherche, à savoir les cadres socio-éducatifs, et chercherons à comprendre comment ils construisent leur posture professionnelle tout en étant accompagnés en formation. Nous triangulerons<sup>6</sup> ainsi les données et réinterrogerons les conclusions posées au regard de l'accompagnement des cadres de santé et des ingénieurs. Ce sera l'objet du troisième et dernier point, dans lequel, au terme de ce parcours heuristique, nous proposerons la thèse que nous défendons : *l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence*.

## **A - LES CADRES DE SANTÉ ET INGÉNIEURS : DES POSTURES PLURIELLES**

Pour comprendre les processus de construction des postures professionnelles, nous articulons notre réflexion autour de trois points : les missions des cadres, les conceptions et les stratégies mises en œuvre dans l'institution. Nous verrons ces points successivement pour les cadres de santé et les ingénieurs. Enfin, nous mettrons en évidence les tensions, ruptures et continuités avec l'accompagnement en formation. Nous espérons ainsi comprendre ce qui a favorisé l'émergence de leurs postures professionnelles.

### **I - Les cadres de santé**

Lors de cette deuxième phase d'entretiens, nous avons pu rencontrer six cadres sur sept : Mary, Clémence, Héloïse, Perrine, Justin et Virginie. Les discussions ont eu lieu dans des endroits diversifiés, sur les lieux de travail des cadres ou à leur domicile. Seule Mary a souhaité revenir à l'IFCS<sup>7</sup>. Héloïse travaille dans un Institut de formation en soins infirmiers, contrairement aux autres cadres qui sont responsables d'unités fonctionnelles. Actuellement, les cadres sont fréquemment amenés à gérer plusieurs unités, ce qui ne se pratiquait pas auparavant. Ce changement d'organisation déstabilise de jeunes cadres (voire même de plus

---

<sup>6</sup> La triangulation représente un critère de choix des terrains de recherche, relatés dans la première partie, au chapitre premier, point C-III-1.

<sup>7</sup> Nous avons laissé le choix du lieu de l'entretien aux personnes.

anciens) et les équipes de travail puisque les cadres de santé sont considérés comme des cadres de proximité.

### **1. Des missions dans un contexte contraint**

Au cours de la discussion, plusieurs cadres soulignent le contexte de réformes dans le domaine sanitaire. Ils précisent leurs propos en évoquant un contexte médico-économique difficile et les contraintes qui s'y rapportent. Clémence fait apparaître la réduction des effectifs dans tous les services et déclare : « *On veut toujours en faire plus avec de moins en moins de personnes* ». Virginie évoque la mutualisation des moyens et du personnel dans une visée de réduction des coûts. Chez tous les cadres, nous percevons le souci de donner aux équipes des conditions acceptables de travail. Justin énonce sa priorité qui est de « faciliter les conditions de travail dans ce service difficile en utilisant les moyens internes et externes ».

En outre, il fait part de limites ressenties par rapport à l'ensemble des responsabilités confiées et dit : « *on peut pas tout faire !* ». Les professionnels énumèrent les missions confiées par l'institution et les illustrent par des exemples. Nous n'avons pas l'intention de les lister de manière exhaustive, mais nous en citons quelques-unes, à savoir, la conduite de projets institutionnels, la gestion du personnel, des locaux et du matériel, l'organisation du travail et la mise en place d'un cadre de fonctionnement, l'accompagnement des équipes de travail, des projets professionnels individuels et des stagiaires. Nous retrouvons les missions relatives aux cadres dans les différents secteurs professionnels. Plusieurs d'entre eux énoncent la finalité de leur métier : la qualité du travail effectué auprès des patients. Clémence affirme que le but est de « *faire un bon boulot auprès des patients* ». Perrine évoque sa priorité qui est « *le bien-être des soignants et celui des patients* ».

### **2. Des conceptions et stratégies mises en œuvre**

Les cadres de santé livrent leur conception de la fonction cadre et déclinent les stratégies développées. Les conceptions sont plus particulièrement exposées à travers trois missions : la conduite de projets institutionnels, l'accompagnement de projets professionnels individuels et l'accompagnement de l'équipe.

Dans les discours des personnes, nous mettons en exergue trois thématiques évocatrices de leur conception de la fonction cadre :

- Un positionnement du cadre de santé auprès des acteurs institutionnels,
- Une posture d'animation de l'équipe
- Une écoute et une présence ajustée auprès des professionnels et des stagiaires

Pour chacune des thématiques, nous développerons les stratégies de mise en œuvre.

### ✓ **Un positionnement du cadre de santé auprès des acteurs institutionnels**

Les cadres évoquent leur positionnement au niveau de l'équipe de travail, de la hiérarchie et de la direction. Mary révèle : « *De pouvoir avoir une marge de manœuvre, de pouvoir choisir, d'avoir une certaine autonomie heu, c'est quelque chose d'important pour moi [...] !* » Elle se décrit comme responsable de l'unité, c'est-à-dire qu'elle se positionne avec ou sans l'équipe selon le degré d'urgence, d'importance du problème ou du changement. Elle est amenée à prendre des « *décisions individuelles non négociables* », par exemple lorsque l'enjeu pour le patient est vital (notamment dans le cas d'une administration thérapeutique). En revanche, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre de nouveaux outils de travail, les décisions prises sont collectives et basées sur les échanges.

De son côté, Perrine relate son positionnement auprès de la direction pour offrir de bonnes conditions de travail aux équipes, en ce qui concerne les locaux et le matériel. Justin fait part de la création de solutions innovantes qu'il argumente auprès de la direction<sup>8</sup>.

Enfin, Virginie décrit à plusieurs reprises son positionnement vis-à-vis de la direction. Nous prenons l'exemple d'une demande de mutualisation du personnel prescrite par la direction, « *un projet [...] imposé au départ*<sup>9</sup> », selon les termes de Virginie. Étant donné l'ampleur du projet, Virginie a exprimé sa demande d'accompagnement auprès de la directrice des soins. Elle dit : « *Je voulais qu'elle soit là à chaque réunion importante* ». Puis elle décrit la négociation réalisée avec la direction et son positionnement dans la façon de considérer les agents comme des personnes et non « *du matériel* ». Elle fait part de ses demandes en termes de formation des agents pour respecter la sécurité des patients. Elle nous dit : « *Je comprends bien votre projet mais voilà moi aussi ce que j'aimerais de mon côté [...] Que chacun apprenne de l'autre* ». Enfin, elle négocie avec les instances supérieures le délai et la

<sup>8</sup> Par exemple, elles consistent à accompagner et appuyer des candidatures de stagiaires qui seront recrutés pendant l'été.

<sup>9</sup> Dès le mois de septembre, en sachant que la formation de Virginie s'est achevée à la fin du mois de juin. Virginie a dû mutualiser les équipes d'aides-soignants et d'agents de service hospitalier sur quatre services de spécialités différentes.

démarche pour atteindre des objectifs. « *Moi en retour je leur demande de la patience* » [...] « *Je leur demande de me laisser avancer et d'être créative comme j'ai envie de l'être* ». Finalement, selon les dires de Virginie, la direction a laissé de l'autonomie sur le projet mené.

Que nous apprennent ces propos et la situation de Virginie sur la posture professionnelle des cadres de santé, en termes de positionnement institutionnel ? Les cadres énoncent leurs choix, leurs décisions, les argumentent et exercent ainsi leur autonomie dans un cadre institutionnel. Ils ont conscience des contraintes et tentent de s'en défaire en mobilisant leur intelligence (par des stratégies d'action) et leur pensée (par des conceptions de la personne soignée et des collaborateurs). Dans un contexte fortement contraint, la création aide à la résolution des situations.

### ✓ **Une posture d'animation de l'équipe**

L'expression « *posture d'animation* » est empruntée à G. Le Bouëdec (2007). Les cadres de santé sont des acteurs dans la mise en œuvre des changements attendus par l'institution. Dans cette perspective, ils se voient confier des projets institutionnels et/ou sont à l'initiative de projets spécifiques à leur unité fonctionnelle.

Perrine décrit le travail réalisé afin de promouvoir des liens entre les personnes et de faciliter l'intercompréhension. Elle dit : « *Chacun travaillait dans sa petite bulle* ». Or, Perrine exprime la nécessité d'un travail interdisciplinaire dans le service de rééducation nutritionnelle. Elle déclare : « *C'est important de justement s'ouvrir et [...] travailler en interdisciplinarité et ce bien comprendre l'autre pour pouvoir [...] avoir une qualité de travail et puis une cohérence* ». Elle précise que l'incompréhension entre les professionnels a une incidence sur la continuité du service auprès des personnes soignées. Nous pensons que Perrine est sensible au travail interdisciplinaire du fait de sa filière médico-technique et de l'ouverture nécessaire pour comprendre le travail réalisé auprès des patients.

Quant à Justin, il développe la manière dont il instaure une dynamique collective avec un cadre de travail partagé et commun à tous, en tenant compte des singularités de chacun et des idées divergentes. Il donne les conditions pour « *penser en équipe* » et instaurer « *une certaine ligne de conduite* » commune qui facilite le travail de tous. Il précise qu'il partage et collabore avec l'équipe tout en gardant le contrôle. Il ajoute que son rôle est de faire rencontrer les personnes pour mieux comprendre les contraintes de chacun (il cite l'exemple des professionnels de nuit et de jour).

Justin explique : « *Tout ça c'est un gros travail parce que finalement aujourd'hui, ce qui me paraît naturel (le travail collectif), ça ne l'était pas y a quelques mois* ».

Enfin, Mary apporte une autre dimension à cette posture d'animation. Dans la continuité de la formation, Mary est désireuse d'apprendre quotidiennement et essaie de transmettre cette envie aux personnes de l'équipe. Elle dit : « *J'incite les équipes à se reposer des questions dans la façon dont on fait les choses* ». Elle confie que son environnement de travail est favorable puisqu'elle qualifie l'équipe d'« *autonome* » et qui a « *beaucoup d'envie* ». Elle dit accompagner les projets professionnels des personnes en les intégrant dans l'organisation de travail et en leur donnant les conditions pour acquérir les connaissances. Elle évoque notamment le soutien apporté au projet professionnel d'une personne qui souhaite changer de poste. Dans cette perspective, elle assouplit le cadre institutionnel en ne respectant pas le préavis recommandé, et ce pour permettre à la personne d'obtenir sa nouvelle affectation.

#### ✓ **Une écoute et une présence ajustée auprès des professionnels et des stagiaires**

Clémence aborde sa fonction en précisant qu'elle gère deux équipes de travail différentes<sup>10</sup>. Cela nécessite une écoute, une tolérance, une disponibilité et « *de l'énergie pour apprendre à se connaître* ». Clémence dit « *adopter des postures différentes* » pour s'adapter à chaque brancardier. Pour elle, il convient d'accepter la singularité sans chercher à « *gommer la diversité* ». Cela nécessite « *un travail sur soi pour accepter l'autre tel qu'il est* », pour qu'il soit performant.

De son côté, Justin dit « *apprendre à connaître les personnes* », notamment par un recueil de données lors des entretiens annuels d'évaluation. La connaissance des personnes nécessite de prendre du temps. Par ailleurs, Mary aborde la notion de proximité qui nous interroge lors de l'entretien. Elle répond à notre demande de précision en ces termes :

« *Les gens voient que je suis là [...] C'est dire que, moi je suis le bureau ouvert, présente, l'équipe gère, je les laisse gérer pas mal de situations seuls mais je connais bien l'organisation de travail, j'ai un regard sur la charge de travail, voilà !* »

Virginie prend une expression similaire en décrivant l'accompagnement des étudiants. Elle nous livre son discours à leur arrivée dans l'unité en ces termes : « *Ici on parle, on est à l'écoute [...] La porte est toujours ouverte.* » Quant à Justin, il cite la disponibilité et la confiance qu'il offre à l'équipe. Il déclare : « *J'ai envie de faire confiance* ».

---

<sup>10</sup> Il s'agit d'une équipe de 50 brancardiers dans un service de transport des patients et d'une équipe d'une dizaine de soignants dans un service d'hospitalisation ambulatoire.

### 3. Des conceptions et des postures de la fonction d'accompagnateur

Les cadres évoquent leur position d'interface dans l'organisation. D'une part, ils remplissent les missions confiées par l'institution et d'autre part, ils se soucient de donner des conditions de travail convenables pour que les équipes de travail assurent un travail de qualité. Dans leur discours, nous retrouvons l'objectif de performance dans un contexte fortement contraint. Le travail réalisé avec l'équipe témoigne de la fonction d'accompagnement (M. Beauvais, 2009) pour laquelle ils adoptent une posture d'animation. Ils facilitent ainsi la dynamique d'équipe par la promotion d'un travail collectif tout en laissant une part d'initiative.

En revanche, même s'ils évoquent l'écoute, la disponibilité, la présence, il existe une divergence entre la posture d'accompagnement telle que nous la concevons en formation (G. Le Bouëdec, 2007) et celle que les cadres peuvent adopter dans ce contexte. Justin nous fait part de son questionnement au terme du deuxième entretien et nous interpelle dans la discussion. Il remet en question des propos relatés lors du premier entretien et développe sa réflexion en ces termes<sup>11</sup> :

*« J'avais dit « ne pas manipuler [en parlant des professionnels] [...] Et finalement j'ai pas l'impression de manipuler, mais heu finalement, je manipule quand même. Je manipule pas pour mon propre intérêt mais finalement on est appelé à manipuler en fait [...] Comme on connaît la façon de faire ou le sens que certains veulent donner à leur travail, heu finalement c'est ça qu'on utilise en fait [...] Finalement on se fait manipuler, nous ! »*

Les propos de Justin illustrent le fait que les cadres de santé « utilisent » les potentialités des personnes pour atteindre les objectifs fixés par l'institution. Néanmoins, Justin précise qu'il vit également la situation et que « ça va dans les deux sens ».

Pour conclure sur ce point, nous discernons une différence entre l'accompagnement des professionnels et celui des étudiants dans le discours de plusieurs cadres. Virginie nous dit qu'elle essaie de prendre en compte la singularité des étudiants et de ne pas juger. « *Chacun a une route, chacun a une expérience* ». Elle part de l'étudiant et de ses objectifs et a confiance en la réussite de l'autre : « *Chacun va s'en sortir* ». Elle décline sa conception de l'accompagnement et confirme une différence avec le tutorat<sup>12</sup>:

---

<sup>11</sup> Nous ne faisons figurer qu'un court extrait de la réflexion de Justin.

<sup>12</sup> C'est un point développé lors du premier entretien et Virginie le confirme en l'argumentant de nouveau.

*« Dans le tutorat, le cadre est bien défini, demandé, avec des objectifs précis [...] Dans l'accompagnement, on peut sortir du cadre. Proposer autre chose de ce cadre en fait [...] L'accompagnant, il sait pas toujours [...] On s'adapte tellement à l'autre, on sait pas toujours là où on va l'emmener en fait. Parce que on part de son stade, de ce qu'il est, vers ce qu'il veut devenir en fait. Et il le sait pas toujours ».*

Virginie illustre ainsi l'incertitude liée à l'accompagnement des étudiants. À l'inverse, l'accompagnement individuel et collectif des professionnels est fortement dépendant de la performance prescrite par l'institution, à la différence de l'accompagnement en formation qui vise le projet et l'autonomisation de la personne.

## **II - Une première expérience en tant qu'ingénieur**

Lors de cette deuxième phase d'entretiens, nous avons pu rencontrer trois ingénieurs sur huit : Florence, Raphaël et Marc. Comme nous pouvons l'observer à l'annexe 2, Thérèse et Stéphanie n'ont pas répondu à notre appel. Anaïs, Capucine et Quentin sont partis sur un autre continent ou dans une autre région et nous n'avons pas pu organiser de nouvel entretien avant leur départ.

### **1. Des missions diversifiées liées à des métiers différents**

Les jeunes diplômés exercent des métiers différents, et nous comprenons l'intérêt de la formation généraliste qui s'achève par une spécialisation. Pour préciser davantage, nous exposons les métiers des personnes rencontrées. Florence est animatrice dans une fédération départementale d'exploitants agricoles (pour la production animale) ; Raphaël est auto-entrepreneur (marketing, création de supports visuels) pour un tiers de son temps et enseignant à l'Institut d'ingénieurs (en infographie, informatique et marketing) pour deux tiers de son temps ; Stéphanie est chargée d'études biomasse ; Marc est conseiller à l'installation auprès de jeunes agriculteurs. En outre, nous savons qu'Anaïs est partie en Afrique pour monter des projets de développement en Côte d'Ivoire avec une Organisation Non Gouvernementale ; Quentin occupe un premier poste d'ouvrier agricole dans une entreprise de maraîchage biologique à visée de réinsertion sociale, en vue de créer son entreprise dans le secteur de l'agriculture biologique.

Malgré les métiers exercés dans des contextes différents, Florence et Marc remplissent des missions principales similaires. Ainsi, ils défendent les intérêts des agriculteurs, jouent un rôle d'interface entre les instances officielles et les exploitants, animent des réunions d'information. Marc développe davantage une fonction d'accompagnateur par le conseil qu'il

exerce dans le montage des dossiers. Florence se situe dans une posture militante, dans la mesure où elle organise des manifestations et rédige des articles dans la presse. Enfin, Raphaël découvre les missions relatives à l'enseignement et de manière concomitante développe son entreprise.

Ce qui nous surprend c'est la dimension sociale des métiers. Par ailleurs, nous constatons que ces jeunes diplômés n'exercent pas une fonction de management mais d'animateur, de conseiller, d'entrepreneur et d'enseignant.

## 2. Des conceptions et des stratégies

Avant de mettre en exergue des thématiques communes issues des discours des ingénieurs, nous relatons les propos de Marc qui évoque la diversité des métiers :

*« Quand on parle d'ingénieur, qu'est-ce que ça veut dire ? Tout et rien ! C'est des gens qui sont surtout capables de s'adapter face à une situation je pense. Après ben dans différents domaines et qui sont... [...] Moi à l'I. c'est dans l'agriculture, y en a c'est en agro-alimentaire, d'autres en environnement [...] Après d'autres domaines c'est quoi ? C'est en industrie. Mais heu... On n'est pas spécialiste d'une machine ni d'un système. Normalement heu si j'ai bien compris, le but de la formation c'est de nous adapter à, nous apprendre à être capables de nous adapter assez vite. C'est en ce sens là que techniquement on connaît pas grand-chose. Mais bon la technique heu... y a toujours un bon bouquin pour nous l'apprendre ! »*

La formation généraliste permet une adaptation dans des contextes diversifiés. Néanmoins, elle nécessite un travail d'approfondissement quant aux spécificités techniques liées au poste.

Des discours des trois ingénieurs émergent quatre thématiques liées à la construction de postures professionnelles :

- Un projet professionnel relié à un projet de vie,
- Une fonction d'accompagnateur dans une dimension collective,
- Une fonction d'accompagnateur dans une dimension individuelle
- Une posture d'enseignant.

### ✓ Un projet professionnel relié à un projet de vie

Nous remarquons que Marc, Florence et Raphaël exercent une activité en lien avec le fil conducteur de leur projet professionnel, déjà présenté lors du premier entretien. Pour Marc, il s'agit de l'animation et du conseil, pour Florence, du milieu animal et pour Raphaël, de la création.



Florence relate l'évolution de son projet initial<sup>13</sup>, uniquement orienté vers la production animale. Elle évoque l'opportunité saisie pour démarrer sur le marché du travail et entrer dans un réseau professionnel : « *Ça peut être un boulot tremplin parce qu'on rencontre pas mal de monde [...] au moins pour débiter c'est pas mal pour se faire un réseau et se faire connaître* ».

Marc expose ses aspirations professionnelles qui sont d'aider un groupe à « faire germer un projet » ou aider un jeune agriculteur à construire son projet. Il est à noter que dans le domaine extra-professionnel, Marc anime des camps et colonies depuis plusieurs années en saison estivale. L'année dernière, il a occupé le poste de directeur adjoint, responsable d'une équipe d'animation et a acquis une expérience d'animation (notamment d'animation de réunion) afin de gérer l'équipe de la colonie. En occupant le poste de conseiller à l'installation, il remplit des missions qui correspondent à ses centres d'intérêt, à savoir, l'animation de réunions d'information et le conseil<sup>14</sup>. Il dit éprouver du plaisir au travail et trouve le rôle d'animation « *très intéressant* » selon ses termes. Néanmoins, Marc nous confie qu'il projette de changer de poste dans trois ans. Il dit avoir acquis des « *automatismes* » en six mois, et craint de « *s'ennuyer au bout de deux ans d'exercice professionnel* ».

Quant à Raphaël, il dit avoir découvert le domaine de la création lors d'un stage, plus précisément dans le marketing. Il est à noter que Raphaël créait des sites internet avant sa formation. La création est une forme d'activité qui lui convient. À cet égard, il crée progressivement son activité d'enseignant à l'Institut puisqu'on lui attribue des matières supplémentaires<sup>15</sup>. Il aimerait vivre dans son propre appartement et acquérir une certaine stabilité, d'où le besoin de percevoir un revenu fixe. Cependant, il négocie son temps de travail avec l'Institut afin de poursuivre simultanément son activité d'auto-entrepreneur. Il explique : « *Ma décision pour l'instant c'est de faire les deux. Bon j'ai pas trop le choix, y a l'I. qui va prendre le dessus sur l'entreprise. Je veux pas abandonner l'entreprise* ».

---

<sup>13</sup> Florence n'a pas pu être embauchée sur son lieu de stage de fin d'études (dans le domaine de la production animale) du fait d'une absence de création de poste. En outre, elle n'a pas répondu à une offre dans ce même domaine compte tenu de contraintes personnelles (le temps de trajet entre le domicile et le lieu de travail).

<sup>14</sup> Le poste de Marc se décline en deux rôles, à savoir :

- Un rôle d'accompagnement d'un jeune agriculteur, avec le montage de dossiers économiques.
- Un rôle d'animation d'un point info installation. C'est un rôle de promotion de politique publique. Ce rôle se décline par l'animation de quelques demi-journées.

<sup>15</sup> Raphaël confie que la mission d'enseignement à l'Institut a été confiée suite à l'observation par les professeurs d'une passion (l'informatique) et de compétences dans les domaines de l'informatique, du marketing et de l'infographie.

Enfin, Raphaël communique le besoin de mener plusieurs missions de front. À l'instar de Marc, il dit : « *J'ai peur de m'ennuyer* ». Florence rejoint leur point de vue en précisant que la diversité est source de motivation. Elle déclare : « *C'est le travail différent tous les jours [...] qui me donne envie de me lever tous les matins* ».

Ces propos nous montrent que les trois jeunes ingénieurs débutent leur activité professionnelle dans un métier qu'ils ont choisi en saisissant des opportunités. Ils concrétisent un projet professionnel cohérent avec un fil conducteur construit au fur et à mesure de leur vie personnelle et de la formation. Ce premier métier est un « *tremplin* » pour l'avenir et ils se projettent déjà dans le changement d'activité. Nous identifions deux motifs relatifs au projet de mobilité : d'une part, la peur de l'ennui, et d'autre part, l'évolution du salaire<sup>16</sup>.

### ✓ Une fonction d'accompagnateur dans une dimension collective

Florence et Marc évoquent une fonction d'accompagnateur dans des contextes différents. Florence expose son positionnement dans un environnement de travail militant et marqué par les pressions exercées par les interlocuteurs. Elle illustre cette idée par ces propos :

*« Je me suis trouvée confrontée aux jeunes agriculteurs [...] Ils veulent imposer leurs idées [...] Il faut s'imposer un peu parce qu'on arrive, on est la petite nouvelle la petite jeune qui veut nous imposer des idées [...] C'est beaucoup une relation d'écoute au départ pour prouver aux agriculteurs qu'y a des gens qui [...] essaient de régler leurs problèmes ».*

Puis Florence décrit son rôle d'animatrice lors des manifestations et des réunions. Il s'agit de prendre sa place, de gérer les conflits avec diplomatie, de réguler les échanges et de s'exprimer au nom de l'institution. Elle dit :

*« C'est une action fédérée<sup>17</sup> donc entre guillemets on laisse un peu faire mais par contre on encadre quand même j'essayais de tasser un peu en disant, bon ben on va pas s'énerver [...] Il faut aussi être diplomate [...] Mais bon au bout de la quatrième fois j'ai remis les choses en place [...] Surtout savoir défendre les idées de son syndicat, quelquefois c'est pas évident ».*

Quant à Marc, il réalise des présentations collectives « *qui correspondent à la personne type* » auprès de jeunes agriculteurs qui désirent s'installer. Puis il anime la réunion en répondant aux spécificités de chacun.

---

<sup>16</sup> Marc confie qu'il identifie « *une évolution possible des besoins personnels* » en termes de salaire. Or, « *la base salariale dans le poste est moyenne pour un débutant et n'évoluera pas avec le temps* ».

<sup>17</sup> Florence évoque une manifestation organisée par la fédération.

Dans ces discours, nous saisissons que la fonction d'accompagnateur s'exerce afin de défendre les droits des agriculteurs et/ou de communiquer les informations nécessaires à leur installation. Il semble que Florence s'investisse assez fortement dans la régulation des échanges, dans une « période-test<sup>18</sup> ». Elle confie disposer d'un « caractère » qui l'aide : « *Moi dans mon caractère souvent je me laisse pas trop faire [...] J'ai un caractère qui est pas forcément bien perçu tout le temps mais au moins pour le boulot c'est un avantage* ».

### ✓ Une fonction d'accompagnateur dans une dimension individuelle

Florence et Marc évoquent l'accompagnement qu'ils réalisent auprès des agriculteurs lors de rencontres individuelles. Florence souligne l'écoute et l'attention qu'elle porte à leurs demandes :

*« Souvent on peut avoir des agriculteurs pendant vingt minutes juste pour discuter parce qu'ils ont besoin de discuter [...] Je mets quand même un point d'honneur dans le sens où j'aime pas qu'on me réponde pas ».*

En outre, elle fait part d'une authenticité du discours envers les agriculteurs : « *Quand je sais pas ben je dis clairement je sais pas mais par contre je me renseigne derrière et je rappelle pour passer les informations* ».

Marc présente sa posture de conseiller pour accompagner un jeune agriculteur à construire son projet<sup>19</sup>. Selon lui, le projet d'installation correspond à un projet de vie et un projet familial qui ne se décide pas seul. Marc déclare : « Et du point de vue familial, il faut que la famille l'accepte ». Il communique son intérêt pour le métier de conseiller et non de comptable (« qui fait uniquement le calcul »). Il définit l'activité de conseil économique par le fait de « *voir les chiffres et comprendre pourquoi ces chiffres apparaissent et ce qu'ils permettent de faire* ». Dans cette perspective, Marc réalise les entretiens individuels en binôme avec un professionnel de la formation afin de prendre en compte le parcours scolaire et professionnel de la personne.

---

<sup>18</sup> Florence dit : « *Il faut quand même savoir dire les choses parce que là clairement c'était un test, c'était pour voir avec la petite nouvelle qui arrive, on va voir jusqu'où il est possible, ce qu'elle est capable de faire.* »

<sup>19</sup> La finalité de la fonction est de « *monter le dossier d'installation du jeune le plus rapidement possible* ». Le parcours d'installation dure environ six à sept mois, avec une durée variable selon les personnes. Marc présente le projet d'installation du jeune agriculteur auprès d'une commission d'élus agricoles, ce qui nécessite qu'il connaisse le projet dans sa globalité. Le dispositif de montage du dossier comporte deux étapes :

- L'explication du dispositif aux personnes de manière collective et individuelle,
- La discussion du projet au cours d'entretiens individuels : « *le plan de professionnalisation individualisé (PPP)* » qui s'établit au cours de deux étapes (l'auto-diagnostic avec présentation du cursus et du projet, et entretien d'une heure et demie avec un binôme de professionnels).

Il est à noter que le montage de l'étude économique peut être réalisé en collaboration avec d'autres conseillers.

Marc se définit comme un « référent » pour l'ensemble du parcours du jeune puisqu'il répond à l'expression de ses besoins, notamment lors des appels téléphoniques. Il conçoit sa fonction par un rôle pédagogique qui vise à expliquer le montage du dossier. Néanmoins, il témoigne d'une authenticité envers les personnes en précisant son expérience débutante. Il précise : « *Les premiers que j'ai accompagnés intégralement, je leur ai dit heu « j'suis débutant »* ». Il fait remarquer qu'il existe une certaine réciprocité entre le jeune agriculteur et lui-même qui débutent tous deux.

Enfin, Marc relate son attachement à « *défendre des valeurs* » qui lui correspondent, notamment de « *laisser faire la personne* ». Il expose son idée au regard d'une prestation supplémentaire qui peut être facturée.

*« On force pas à la vente. Vraiment c'est pas chercher à créer le besoin, c'est... Déceler une demande et proposer quelque chose d'adapté à ça. Ça aide la personne à réussir son projet. On n'est pas là pour les plomber ! »*

Il précise que ses valeurs sont liées à « son caractère et à son éducation ».

### ✓ **Une posture d'enseignant**

Nous choisissons de nous attarder sur la posture d'enseignant<sup>20</sup> plus spécifique à Raphaël. Ce dernier aborde longuement son expérience en faisant part de ses motivations et de ses prises de conscience. Tout d'abord, Raphaël témoigne du souci de « bien faire » pour faciliter la compréhension des étudiants de l'Institut, dans un contexte difficile du fait de la planification des modules :

*« J'veux qu'ils comprennent ce que je suis venu leur expliquer [...] Avoir les étudiants de 8 heures à 18 heures, pour capter leur attention pendant une semaine complète, c'est très difficile ! Parce qu'il n'y a pas du tout d'alternance, on parle de la même chose pendant 35 heures d'affilée. C'est dur ! »*

Il relate des expériences négatives et positives lors de cours d'enseignants qui font émerger une envie de communiquer l'intérêt qu'il porte à l'apprentissage des étudiants. Il exprime sa motivation en ces termes : « *J'ai envie de montrer aux étudiants que je suis intéressé par ce que j'explique, et je suis intéressé aussi par le fait de leur apprendre.* » Dans cette perspective, il observe, est à l'écoute des étudiants et repère leurs besoins : « *J'ai remarqué que les étudiants de l'I. avaient besoin de pratique [...] Ils demandent toujours : mais*

---

<sup>20</sup> Nous considérons la posture d'enseignant de Raphaël dans le cadre de son activité d'enseignement en informatique, infographie et marketing à l'Institut.

*concrètement ça sert à quoi ?* » Il dit réaliser « *beaucoup d'efforts pour communiquer* » afin de se faire comprendre.

Enfin, il révèle la prise de conscience d'un enjeu important et d'une responsabilité envers les étudiants et l'institution en ces termes :

*« Là j'suis complètement livré à moi-même ! Et j'ai 25 personnes devant moi ou même 125 personnes qui vont peut-être appliquer ça en stage, en entreprise, et donc y a un enjeu. Y a un enjeu énorme pour moi [...] C'est plus impliquant pour les gens [...] Je sais que sur l'entreprise, je peux faire une boulette, y a une assurance qui va marcher s'il faut rembourser quelqu'un [...] Là si je rate mon cours complètement et au bout des 40 heures les étudiants n'ont rien compris, c'est un véritable échec ! Et je peux rien faire ! »*

Vis-à-vis de l'institution, il ajoute que le directeur a besoin de savoir « *ce qui se passe dans l'amphi* ». Il est conscient du contrôle exercé par l'institution, d'autant qu'il débute son expérience dans l'enseignement. Dans le souci de « bien faire », il se questionne et sollicite un accompagnement par des professionnels de l'Institut (professeurs et directeur des études), ce qui lui semble indispensable pour être rassuré. Il dit : « *Ben le fait d'en parler, ça rassure ! [...] Elle m'a rassuré en m'disant, ça va bien !* »

### **3. Vers la création de postures professionnelles**

Que nous donnent à penser les propos des jeunes ingénieurs ? Au regard d'une diversité des métiers de l'ingénieur, nous constatons que les professionnels développent des capacités d'adaptation du fait de leur formation généraliste. Ils développent des compétences techniques en situation de travail et sollicitent un accompagnement des professionnels plus expérimentés selon leurs besoins. Les métiers de chacun sont cohérents avec leur projet professionnel et un projet de vie. Les jeunes concrétisent *leur* projet et non celui conçu *pour* eux (J.-P. Boutinet, 2007), à partir d'un fil conducteur qui donne sens<sup>21</sup> à l'activité menée. Certains se découvrent des talents et sont surpris de l'activité exercée. C'est le cas de Raphaël qui confie : « *Je suis content de ce que je fais parce que je me voyais pas du tout professeur* ». Ainsi, ils s'engagent pleinement dans un environnement dans lequel ils doivent faire leurs preuves et rendre des comptes. Pour autant, les jeunes professionnels considèrent cette première expérience comme une première pierre à l'édifice. Ils poursuivent leur projection professionnelle par peur de l'ennui et pour certains, pour accroître leur salaire.

---

<sup>21</sup> Nous faisons référence à la dimension existentielle du projet, selon J.-P. Boutinet (2005, p. 360).

Nous avons vu que le métier d'ingénieur se transformait en celui de manager<sup>22</sup>, selon les travaux de C. Bourgeois et A. Gillet (2009). Or, nous n'avons pas retrouvé ce profil parmi les jeunes que nous avons rencontrés. Nous constatons qu'ils agissent en tant qu'accompagnateur, animateur, enseignant ou créateur d'entreprise. Nous supposons qu'ils utilisent pleinement le socle scientifique de connaissances acquis en formation.

Néanmoins, lors des entretiens, l'essentiel des propos concerne l'aspect relationnel, voire éthique de leur métier. D'une part, les propos témoignent d'un investissement en termes de positionnement dans la structure. Il s'agit de « faire et prendre sa place » dans une organisation constituée afin de remplir les missions confiées. D'autre part, les discours expriment le souci de « bien faire » afin de répondre aux demandes des personnes. Dans cette perspective, les jeunes diplômés prennent conscience de leurs responsabilités envers les personnes et les institutions.

Cette première expérience contribue à leur autonomisation<sup>23</sup> et à l'entrée dans la vie d'adulte « actif » sur le marché du travail. Tous témoignent d'un développement de la connaissance en contexte (au sens d'E. Morin, 1986). Ils développent des stratégies d'action. Florence mentionne l'apprentissage de stratégies afin d'entrer en relation avec les agriculteurs. Elle dit : « *La machine à café, ça joue beaucoup aussi là-dedans [...] Ça permet de rompre* ». Raphaël consacre un temps à se former par soi-même. Il déclare : « *En ce moment, je me forme beaucoup [...] Je consacre 20 à 25 % de mon temps à me former moi-même* ».

Puis, les jeunes ingénieurs élaborent progressivement leurs conceptions du métier. Par exemple, Raphaël fait part de sa conception de l'apprentissage pour les ingénieurs : « *Je ressens le besoin de continuer mon activité d'entreprise, pour apporter quelque chose de plus aux étudiants* ».

Enfin, les propos recueillis lors des entretiens témoignent d'une mise à distance de l'activité professionnelle et de la formation, de prises de conscience qui évoquent une forme de réflexivité. À cet égard, nous sommes consciente de la confiance qui nous a été accordée lors de ces rencontres. De notre côté, nous accueillons la démarche d'élucidation des jeunes ingénieurs sans chercher à discerner le vrai du faux<sup>24</sup> (F. Giust-Desprairies, 2006, p. 171).

---

<sup>22</sup> Cf. Troisième partie, au chapitre 2, point A-I.

<sup>23</sup> Dans le sens où il développe ses propres stratégies d'organisation dans un environnement contraint (E. Morin, 1980).

<sup>24</sup> En affirmant cela, nous faisons écho aux spécificités de la production de savoir par la démarche clinique, développés dans la première partie, au chapitre 3, point B-I-3.

## **B - DES POSTURES DE CADRES SOCIO-ÉDUCATIFS EN FORMATION**

Dans ce deuxième point, notre intention est d'introduire de nouvelles pistes de réflexion par un troisième type d'accompagnement, celui des cadres socio-éducatifs. Nous rappelons que nous n'avons pas l'intention de comparer les modalités d'accompagnement des cadres socio-éducatifs avec celui des ingénieurs et des cadres de santé<sup>25</sup>. Nous recueillons des informations auprès de quatre personnes<sup>26</sup>, à savoir, Philippe (le responsable de l'École du Travail Social), Flora, Jérôme et Sarah (trois personnes en formation). Nous ne réalisons pas deux séries d'entretien auprès de ces personnes mais communiquons notre compréhension des idées par message informatique. Seule Flora valide notre document. Nous n'obtenons pas de réponse des autres personnes.

Comme nous l'exposerons dans le contexte, les personnes bénéficient de la formation en poursuivant leur activité professionnelle. Par conséquent, au cours de cette unique rencontre, nous recueillons des propos évocateurs de l'accompagnement en formation et d'autres évocateurs des postures professionnelles. Nous sommes consciente que les personnes n'ont pas encore la possibilité de prendre une distance avec la formation puisque les entretiens ont lieu en décembre, au terme des sessions de formation.

### **I - Le contexte de l'accompagnement**

Dans une approche systémique, nous abordons le contexte aux niveaux sociopolitique (le référentiel professionnel), organisationnel (le projet pédagogique) et au niveau des acteurs (notamment les motivations des personnes à entrer en formation).

#### **1. Un référentiel professionnel dans un contexte en mutation**

La formation des cadres socio-éducatifs est régie par le Décret n° 2004-289 du 25 mars 2004 et l'Arrêté du 8 juin 2004 relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS). L'annexe I de l'Arrêté présente un référentiel professionnel des encadrants et responsables d'unité d'intervention sociale qui se décline en un référentiel d'activités, de compétences, de certification et de formation. Nous retrouvons la logique de professionnalisation basée sur les compétences. Nous n'avons pas

---

<sup>25</sup> Dans la première partie, au chapitre 3, point C-II, nous avons exposé le ré-ajustement de la méthode au regard des aléas de la recherche, notamment la perte du terrain social. A cet égard, nous avons présenté le statut donné aux terrains.

<sup>26</sup> La population enquêtée est présentée à l'annexe 1.

l'intention de développer l'ensemble du référentiel mais de citer quelques points-clés qui permettront de comprendre le discours des personnes.

En premier lieu, il convient de situer le contexte de l'intervention, relaté à l'Annexe I : « *Les encadrants et responsables d'unité d'intervention sociale sont des acteurs de la mise en œuvre de l'action sociale et médico-sociale qui tend à promouvoir l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets [...] Ils sont à leur niveau garants du respect des droits des usagers et se doivent de favoriser et d'impulser une réflexion éthique au sein de leur En responsabilité d'une unité de travail, ils ont pour mission principale l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers. Ils pilotent l'action dans le cadre du projet de service dans le respect du projet de l'organisation* ». Le référentiel mentionne dans ce paragraphe que les cadres « *sont un maillon essentiel de l'organisation* ».

En deuxième lieu, la formation est organisée sur une amplitude maximale de 24 mois. Elle comporte 400 heures d'enseignement théorique et 420 heures de formation pratique. L'enseignement théorique est composé de quatre unités de formation, à savoir, la conception et conduite de projets, l'expertise technique, le management d'équipe et la gestion administrative et budgétaire. Enfin, trois épreuves de certification sont organisées afin d'évaluer des enseignements théoriques. Les personnes réalisent un mémoire soutenu et validé au terme de leur formation. En dernier lieu, les personnes accèdent à la formation par le biais d'une sélection réalisée sur dossier puis d'un entretien.

## **2. Un projet pédagogique pour des professionnels en formation**

Lors de notre entretien avec Philippe, nous recueillons des informations qui permettent de comprendre le projet pédagogique, et nous complétons notre quête de données par la lecture de documents produits par l'école. Nous n'effectuerons pas de corrélations entre l'entretien exploratoire réalisé auprès d'un directeur d'une autre école et celui de Philippe puisque les contextes sont différents. Pour autant, dans la plaquette d'information de l'école, nous remarquons des similitudes dans la finalité de la formation, à savoir l'acquisition d'une posture professionnelle, « *au-delà des outils* »<sup>27</sup>. À l'École du travail social (ETS), le projet pédagogique comporte cinq principes clés en évolution :

---

<sup>27</sup> Nous rappelons que lors de la phase exploratoire, le directeur énonce la finalité en ces termes : « *Développer une posture professionnelle de manager, c'est-à-dire d'articuler le geste et l'éthique* ». Les objectifs du deuxième terrain sont énoncés en ces termes : « *La formation vise à former des cadres intermédiaires du secteur social et médico-social de la branche professionnelle. Au-delà des outils, il s'agit d'acquérir une posture. Les*



- La promotion sociale, qui reste une valeur et un principe clé. Selon Philippe, il convient de « *permettre une promotion individuelle des personnes en formation, des professionnels en formation, à travers une série de dispositifs qualifiants* ».
- L'alternance : c'est un principe auquel l'école tient, qui, selon Philippe, pourrait être menacé par l'universitarisation.
- La recherche-action ou l'action-recherche, comme principe méthodologique. Le centre de formation est attaché à « *travailler au plus proche des problématiques rencontrées sur le terrain* ».
- La réflexivité : les formations « *visent à aider les gens à se fabriquer comme des praticiens réflexifs* », selon les termes de Philippe.
- La dimension européenne.

L'ensemble de ces principes est le fruit d'un travail collectif réalisé par l'équipe pédagogique de l'école, aidée par un consultant extérieur. La formation est le siège de trois logiques en tensions (M. Fabre, 1994). Philippe souligne plus particulièrement la logique d'adaptation socioculturelle (Ibid., p. 25) pour une fonction d'encadrement intermédiaire en évolution. Il relate le « *virage pris* » dans les années 2000, avec l'abandon de l'approche clinique et le développement des domaines tels que le projet, le management et la gestion.

Les propos des personnes en formation font également écho aux trois logiques en tensions et aux principes clés du projet pédagogique. Flora fait apparaître l'importance du mémoire et son intérêt pour les institutions. Elle déclare : « *C'est [le mémoire] le gros pavé de la formation* » et précise que le sujet est en lien avec une expérience vécue. Jérôme confie que la formation apporte un bénéfice pour la structure, par la façon de « *voir les choses autrement et d'arriver avec des outils* ». Elle confère une légitimité pour amener les choses au directeur de la structure et permet de partager des idées avec les collègues de travail.

Par ailleurs les professionnels abordent la logique didactique de la formation (M. Fabre, 1994, p. 25). Ils insistent particulièrement sur le principe d'alternance, l'un des principes-clés du projet pédagogique et utilisent tous, à maintes reprises, l'expression « *lien théorie-pratique* ». Sarah souligne que les contenus de formation (le management, le projet) s'articulent avec le vécu professionnel quotidien.

---

*apports des différentes unités de formation viseront à faire acquérir diverses compétences transversales, nécessaires à un exercice de la fonction qui tienne compte des enjeux du contexte (les lois de décentralisation, la loi de modernisation sociale, la loi du 2 janvier 2002, la loi de lutte contre les exclusions...) et de l'analyse de la réalité socio-économique d'un territoire.*

Enfin, Jérôme développe assez longuement la logique psychologique de la formation (M. Fabre, 1994, p. 27) en faisant ressentir les émotions et changements suscités chez lui. Il utilise des termes évocateurs d'une douleur (« *ça fait mal, ça pique !* ») et d'une secousse (« *ça a été une grosse claque !* »). Il dit avoir bénéficié d'un apport personnel par l'approfondissement du statut, de la fonction et de la posture de cadre. Il relate : « *Et ce sont des choses qui se travaillent personnellement. Y a pas de commande toute faite. Ça renvoie chacun à ses valeurs, à sa façon d'être, sa personnalité, son caractère. Donc c'est aussi une formation de connaissance de soi-même* ».

Enfin, la formation théorique se déroule sur la base de séminaires à raison de onze séminaires pour la première année et huit séminaires pour la seconde année. Chaque séminaire se déroule sur trois jours de formation. La promotion se compose de treize personnes<sup>28</sup> qui font connaissance par une présentation mutuelle en début d'année. Les motivations des personnes à entrer en formation sont diverses. Pour Jérôme, il s'agit de formaliser un statut de cadre dans un contexte de réformes dans le domaine social. Sarah a pris progressivement conscience de la nécessité de se former par des lectures professionnelles, des discussions avec des collègues du réseau par rapport à la fonction cadre et l'expérience d'un intérim de direction. Cette expérience est un événement pour « *formaliser une formation* ».

Que retenons-nous du contexte de l'accompagnement ? La formation des cadres socio-éducatifs s'inscrit dans une logique de professionnalisation de personnes, pour la majorité en activité dans le domaine social et médico-social. D'un point de vue réglementaire, les missions concernent le pilotage d'actions dans le cadre de projets institutionnels et de service, ainsi que l'encadrement d'une équipe de travail auprès des usagers. Le projet pédagogique de l'ETS s'articule autour de points-clés retenus par l'équipe pédagogique de l'école qui priorise la promotion sociale, l'alternance, la recherche-action, la réflexivité et la dimension européenne. Enfin, la formation vise à la professionnalisation et articule trois logiques en tension (M. Fabre, 1994), vécues par les personnes.

## **II - Une organisation et des relations professionnelles**

Nous cherchons maintenant à comprendre comment, dans le cadre de ce référentiel, l'équipe pédagogique de l'école conçoit et met en œuvre l'accompagnement des apprenants. Comme pour la formation des cadres de santé et des ingénieurs, nous considérons le niveau de

---

<sup>28</sup> Toutes les personnes de la promotion sont des professionnels du secteur social et médico-social sauf l'une d'entre elles qui est issue d'un cursus universitaire.

l'organisation (le dispositif) et le niveau des acteurs (la relation). Nous confrontons les conceptions de l'équipe et le vécu des apprenants et en dégageons des principes éthiques qui fondent l'accompagnement à l'ETS. Au terme de ce paragraphe, nous recueillerons ainsi des pistes de réflexion autour de la question : que produit la conception de l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans les formes d'accompagnement ? Nous tenons à préciser que sur ce terrain, l'équipe pédagogique est représentée par le responsable de formation, ce qui ne nous permettra pas de confronter différents points de vue, en ce qui concerne l'équipe pédagogique. En outre, nous présenterons les informations recueillies en associant d'emblée le discours du responsable et des trois professionnels.

### **1. Un dispositif d'accompagnement au changement de métier**

Selon Philippe, la finalité de l'accompagnement est « *d'accompagner la transaction identitaire* » en vue d'« *acquérir une posture de cadre* ». Selon sa conception, la transaction identitaire s'opère en étant confronté à « *des modèles d'identification pertinents* », c'est-à-dire « *pérennes* ». Philippe ajoute : « *Faut mettre des directeurs en face de futurs chefs de service ou de futurs directeurs de service* ». La transaction identitaire se construit sur des savoirs et l'acquisition de compétences (en conformité avec le référentiel professionnel). Philippe précise qu'il souhaite « *favoriser le transfert* » par une équipe restreinte de formateurs, plutôt que par une diversité d'intervenants extérieurs « *compétents et pointus* ». Ainsi, Philippe énonce trois idées-clés co-construites en équipe, qui traduisent des choix pédagogiques :

- « *L'individualisation, voire la personnalisation de l'accompagnement* », par un formateur référent (qui a 3 ou 4 personnes en référence). Il accompagne pour l'alternance (stage) et les travaux certifiants.
- « *Une équipe restreinte de formateurs composée de 2 cercles* » : « *un premier cercle qui correspond au noyau dur* » (4 directeurs ou directeurs adjoints de structures sociales ou médico-sociales, détenteurs d'un diplôme de master 2 ou un doctorat). Et « *un deuxième cercle* » (2 formateurs plus spécifiquement pour la dimension juridique et budgétaire).
- Le « *recrutement prioritaire* » de professionnels en formation qui font fonction de cadre.

Dans les propos de Philippe, nous remarquons l'intervention d'un formateur référent issu du milieu professionnel dans une fonction de direction ou avec une expertise disciplinaire et/ou technique. Comment les apprenants perçoivent-ils ce dispositif conçu par l'équipe ?

Les trois professionnels interviewés évoquent le tutorat mis en place à l'école. En outre, Jérôme souligne que les apprenants peuvent choisir le tuteur à l'entrée de la formation en fonction de ses centres d'intérêt. Il dit : « *Comme je savais que c'était quelque chose qui m'intéressait*<sup>29</sup> *je suis parti sur ce formateur là* ». Jérôme explique qu'il a bénéficié d'un temps de rencontre individuel lors de chaque semaine du parcours de formation. Selon Flora et Jérôme, le tuteur accompagne également pour la réalisation des travaux écrits, notamment le dossier d'expertise technique et le mémoire. Enfin le cadre de fonctionnement est connu par les apprenants. À cet égard, Jérôme évoque une contractualisation avec l'école. Il dit : « *Le contrat il est clair dès le départ, il faut l'accepter tel qu'il est. Avec les règles du jeu* »

Ainsi, les professionnels bénéficient d'un tutorat organisé par l'institution et mis en œuvre par des formateurs issus du milieu professionnel, qualifiés pour leur expertise disciplinaire et/ou technique.

## **2. Des relations d'accompagnement internes au milieu professionnel**

Les trois apprenants se disent accompagnés par les formateurs tuteurs et les collègues de la promotion.

Dans les propos des personnes, nous repérons deux thématiques relatives à la relation d'accompagnement :

- ✓ Une « posture contractuelle » du tuteur,
- ✓ Des échanges avec les collègues de promotion.

### **✓ Une « posture contractuelle » du tuteur**

Nous employons ces termes en référence à G. Le Bouëdec (2007, p. 175) et en écho aux propos des apprenants. Ces derniers mentionnent le suivi réalisé par le tuteur. À travers les propos des apprenants, nous percevons les fonctions de socialisation et de formation du tutorat<sup>30</sup> (M. Paul, 2004, p. 38). D'une part, les apprenants apprécient les compétences et l'origine professionnelle des tuteurs.

Jérôme affirme :

*« C'est l'équipe de formateurs là qui à mon sens est... pertinemment très bien choisie on va dire, par le centre de formation, à savoir que ce sont des formateurs qui sont*

<sup>29</sup> Jérôme cite l'éthique dans le management et la philosophie.

<sup>30</sup> Dans la deuxième partie, au chapitre 2, point B-II, nous avons vu que la fonction de socialisation inscrit le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles, tandis que la fonction de formation est fondée sur la transmission des pratiques professionnelles (M. Paul, 2004, p. 38).

*tous avec des niveaux 1<sup>31</sup>, donc avec heu... Pour la plupart des travaux de thèse ou de doctorat, disons au niveau théorie, ils maîtrisent, mais qui sont issus du champ et qui sont issus du terrain. Donc heu... c'est vrai que les liens se font d'autant plus facilement, et il y a une perception chez eux, comme ils sont tous en poste de directeur, il y a une perception chez eux de... des êtres qu'ils ont en face d'eux ».*

De son côté, Sarah confie que les formateurs sont des gens de terrain « *qui sont vraiment des directeurs des courants modernes des directions* », contrairement aux directions « *un peu passéistes* » côtoyées dans l'exercice professionnel. Elle ajoute que la promotion lui fait penser à « *un comité de direction* » composé de cadres de différents secteurs avec des formateurs directeurs de structure ou directeurs généraux.

D'autre part, les apprenants illustrent la fonction de formation du tutorat. Flora exprime que le tuteur est une personne qui suit les écrits, conseille et guide. Jérôme relate une relation individuelle dans un collectif de travail :

*« C'est une formation collective mais avec une bonne part de formation individuelle, une prise en compte de l'individu [...] C'est une dynamique de formation [...] professionnelle et personnelle ».*

Il mentionne l'orientation du parcours de formation et l'aide apportée dans la théorisation de la pratique. Il déclare :

*« Nous avons la chance au niveau de cette formation d'avoir des tuteurs qui vont plus loin [...] Quand on est plongé dans la pratique, on a du mal à se décoller de la pratique et amener de la théorie et y a un travail de maturation à faire par rapport à ça et là le tuteur de formation il est là pour ça ».*

Ainsi, le tuteur accompagne les apprenants dans l'alternance. Enfin, Jérôme souligne que le tuteur instaure des échanges « *pour que l'autre puisse prendre conscience de ses forces, de sa faiblesse, etc.* » Il précise que lors de l'accompagnement du mémoire, des échanges favorisent une connaissance de l'autre et une orientation sur certaines pistes. « *C'est plus que du suivi mémoire* ».

### ✓ **Des échanges avec les collègues de promotion**

Les trois apprenants font apparaître l'accompagnement informel des collègues de promotion lors des échanges professionnels et lors des périodes de doute. Sarah apprécie les échanges avec des collègues provenant de lieux diversifiés, les réflexions partagées lors des cours et

---

<sup>31</sup> Le niveau 1 correspond au niveau des directeurs des établissements.

perçoit une croissance par les « *richesses de tout le monde* », selon ses propos. Elle exprime : « *Ça fait un peu comme si on était en comité cadre et qu'on doit débattre sur un sujet* ». À cet égard, Sarah compare l'école avec le milieu du travail où les échanges existent mais restent internes à l'établissement.

De son côté, Flora apprécie d'être en comité restreint, notamment pour la dynamique de groupe. Elle relate le soutien mis en œuvre lors des périodes de doute : « *Entre nous, on se remontait l'un et l'autre aussi, quand c'était un peu plus compliqué* ». Néanmoins, elle témoigne d'une retenue dans la promotion quant à l'évocation des problèmes d'organisation<sup>32</sup>:

*« Est-ce que c'est... Parce que c'est une formation de cadre et... Qu'il faut pas, peut être pas trop se dévoiler et trop montrer qu'on peut être en difficultés, je sais pas... Peut être, je le dirais peut être un peu comme ça... »*

Que saisissons-nous des formes d'accompagnement mis en œuvre par l'équipe pédagogique de l'ETS ? Le dispositif conçu par l'équipe pédagogique vise à accompagner les personnes vers un changement de métier et l'acquisition d'une posture de cadre. Dans le cadre d'une logique de professionnalisation par le développement des compétences, le responsable évoque la notion de « *modèle* » et expose les choix réalisés en termes de recrutement des formateurs. Nous percevons une prégnance de la logique d'adaptation socioculturelle et de la logique didactique (M. Fabre, 1994) dans cette formation, transmise par des formateurs-tuteurs issus du milieu professionnel en poste de direction et/ou experts dans un domaine (le droit et la gestion budgétaire). Le responsable associe une partie des formateurs (« *le noyau dur* ») à des « *passeurs de discipline et de méthodologie* ».

En outre, l'école institue un dispositif de tutorat dont le cadre est contractualisé avec les apprenants. Le tuteur offre un suivi qui guide, donne des conseils et une orientation dans le parcours des apprenants. Ces derniers retiennent l'aide apportée par les tuteurs dans la réalisation « *des liens théorie-pratique* » en cohérence avec l'alternance, l'un des principes clés du projet pédagogique. Le tuteur est considéré comme un facilitateur qui accompagne l'apprenant dans la réflexion et la compréhension, notamment lors de la rédaction du mémoire. Enfin, un accompagnement informel se crée au sein de la promotion et apporte du soutien lors des périodes de doute. L'origine diversifiée des participants confère une richesse des échanges et des réflexions.

---

<sup>32</sup> Flora évoque des problèmes d'organisation liée à la reprise de la formation. Elle raconte : « *C'est une formation de 19 mois donc c'est quand même... C'est pas très long mais malgré tout suffisamment conséquent pour venir bouleverser heu... A la fois le rythme du terrain employeur, la vie perso [...]* ».

### 3. Des principes éthiques sous-jacents

Comme pour les cadres de santé et les ingénieurs, nous cherchons à repérer les principes éthiques qui fondent la conception de l'accompagnement à l'ETS. Les accompagnateurs sont des experts dans le domaine social, médico-social et/ou dans une discipline scientifique. Ils s'engagent à mettre leur savoir et leur savoir-faire au service des personnes en formation, selon un principe de bienfaisance (G. Le Bouëdec, 2001, p. 168). Les professionnels apprécient cette transmission de savoir qui les aide à agir dans leur pratique quotidienne. Par exemple, Flora déclare qu'ils donnent des façons d'agir en « *donnant un petit peu la conduite à tenir* ». Par ailleurs, c'est un modèle d'intervention qui est souhaité et conçu par l'institution, dans une logique de professionnalisation.

Certains apprenants font part d'une déstabilisation à l'arrivée en formation du fait du bouleversement engendré dans leur vie personnelle et professionnelle. En outre, ils éprouvent des difficultés à théoriser leur pratique professionnelle et doivent réinitier une dynamique d'apprentissage. Les accompagnateurs agissent sur « *le mode de la sollicitude* » (M. Paul, 2004, p. 67) afin de rassurer les apprenants.

Néanmoins, et nous avançons cela avec prudence, il semble que le suivi soit une forme principale d'accompagnement des apprenants. Dans les trois entretiens apparaissent à maintes reprises des termes relatifs au champ sémantique de « guider<sup>33</sup> » à partir duquel se développe le registre du conseil et de l'orientation (M. Paul, 2004, p. 67-68). Nous supposons que les formateurs et tuteurs guident en faisant référence à leurs savoirs, et nous pensons que dans certaines situations déstabilisantes pour l'apprenant, il est légitime de faire savoir qu'on sait, selon la formulation de M. Beauvais (2008, p. 132).

Ce qui nous interroge est le caractère indispensable du suivi pour certains étudiants. Par exemple, l'un d'entre eux affirme que la connaissance de soi ne peut être réalisée « *que par le fait du suivi de parcours individualisé* ». Or, selon notre conception, la connaissance de soi qui participe à l'autonomisation de la personne en formation<sup>34</sup>, peut être facilitée par un tiers extérieur mais pas de manière exclusive. Nous nous interrogeons sur la manière dont des apprenants s'approprient la notion de réflexivité puisque nous avons vu qu'elle constitue un principe clé du projet pédagogique, afin de « *se fabriquer comme un praticien réflexif* », selon les propos du responsable de formation.

---

<sup>33</sup> Nous nous référons au développement réalisé dans la deuxième partie, au chapitre 2, point I-1.

<sup>34</sup> Nous nous référons à la relation récursive entre l'autonomie et la connaissance, selon les travaux d'E. Morin (1986).

### III - Une construction progressive des postures professionnelles

Les trois apprenants ont un poste de responsable dans une structure sociale ou médico-sociale. Afin de comprendre leur cheminement vers une posture professionnelle de cadre, nous articulons le développement des idées en deux points, à savoir : des conceptions de la fonction cadre et des stratégies mises en œuvre.

#### 1. Des conceptions du métier de cadre

Dans les discours de Flora, Jérôme et Sarah, nous recueillons des informations qui témoignent de leurs conceptions du métier de cadre construites dans l'interaction entre la formation et leur contexte de travail.

Nous repérons principalement trois thématiques, à savoir :

- ✓ La connaissance : une aide pour agir,
- ✓ La fonction d'accompagnateur,
- ✓ Une attitude réflexive au regard de la gestion des ressources humaines

#### ✓ La connaissance : une aide pour agir

Flora exprime que les références acquises en formation aident à agir et à se positionner. Pour elle, l'intuition n'est pas suffisante pour agir. Flora relate :

*« Je pense qu'on ne peut pas le faire n'importe comment et qu'il faut vraiment être formé à ça, il faut des références en tête pour que quand ça nous arrive en pleine face, on ait du répondant tout en étant droit dans ses bottes ».*

Quant à Jérôme, il déclare que le cadre est « un maillon stratégique important qui requiert pas mal de compétences ». Il est nécessaire qu'il s'informe et anticipe. Pour lui, c'est une fonction qui requiert une certaine expertise.

#### ✓ La fonction d'accompagnateur

Tout d'abord, Sarah se réfère à son expérience et aborde l'accompagnement d'une équipe de travail dont les salariés sont issus de cultures professionnelles différentes. Elle s'interroge sur sa posture d'animation auprès d'une telle équipe et déclare : « *J'ai toujours pensé que ça s'accompagnait* ». Elle signifie ainsi qu'elle détenait cette conception avant la formation. Cependant, Sarah approfondit cette thématique par la réalisation de son mémoire dont le sujet est : « *la démarche projet comme levier des accompagnements professionnels* ». Elle témoigne d'une visée autonomisante de l'accompagnement par l'utilisation d'une démarche



participative des salariés qui « *sont souvent dans la commande* » selon ses propos. Sarah exprime sa pensée en ces termes :

*« Aujourd'hui le salarié c'est aussi un participant au projet, c'est pas qu'un consommateur, il est pas là pour lire ce qu'il y a à faire ; il est là aussi pour témoigner que lui en temps que professionnel, il a des atouts, des compétences, des difficultés et que tout ça, ça s'échange ».*

De son côté, Jérôme énonce, pour le cadre, une fonction de guide pour la mise en œuvre des réformes. Il prend l'exemple de la mise en place de l'entretien d'évaluation pour lequel le cadre doit « *montrer la voie* ». Il cite la notion d'exemplarité qui, pour nous, fait du cadre un modèle. Jérôme illustre sa pensée par ces propos : « *Le fait qu'elles (les équipes) puissent voir que le cadre y est passé aussi [...] au filtre du contrôle, ça rassure et ça sécurise* ». En outre, il développe sa conception de la posture d'accompagnement des personnes en formation. Il compte accompagner « *de la même manière qu'on m'a accompagné ici, c'est-à-dire pas rester sur un aspect professionnel uniquement* ».

Il pense qu'être intervenant dans le domaine social « *renvoie tout ce qui touche à la posture et à l'être [...] Les capacités à être sont très importantes. Et que ça c'est un travail qu'on ne peut pas avoir par la théorie. C'est du relationnel* ». On se « *forge* » au travers de débats, d'échanges, de rencontres et d'entretiens. Mais il ne faut pas en rester là, « *il faut aussi qu'à un moment donné il y ait une capacité de décision, que ce soit à l'interne pour l'autre* ». Il conclut en affirmant qu'il faut « *savoir aller percuter l'autre pour que ça prenne tout son sens chez lui. En fonction de ce qu'il est, etc.*».

#### ✓ **Une attitude réflexive au regard de la gestion des ressources humaines**

A travers des situations vécues, Flora s'interroge sur des difficultés éprouvées par certains professionnels pour travailler dans le domaine social malgré le choix de ce secteur professionnel. Elle se questionne en ces termes :

*« On n'est pas dans le social pour rien [...] Il y a des sensibilités à avoir [...] et qu'on ne retrouve pas forcément dans le quotidien [...] Est-ce que ça s'use au fil du temps [...] Est-ce qu'on fait illusion le temps d'un entretien ? »*

Puis, elle se questionne sur sa place de cadre dans une équipe qui se recompose. Enfin, elle énonce des interrogations relatives au management d'une équipe qui se crée et de l'analyse des pratiques sans conflit. Elle dit : « *Comment je manage cette équipe-là, comme je leur propose aussi des choses, comment on met à plat nos pratiques sans se sauter à la gorge ?* » Nous constatons que Flora remet en question des comportements et des pratiques et

développe ainsi une réflexivité (E. Morin, 1986). Enfin, Sarah se remet en question sur la manière de considérer les salariés. Elle s'exprime en ces termes : « *Dans notre démarche de cadre, on peut à un moment donné sans le vouloir avoir un discours où le personnel se sent disqualifié* ».

Pour conclure sur ce point, nous dirons que les futurs cadres socio-éducatifs font apparaître l'aide apportée par la connaissance dans l'agir professionnel. Ces propos font écho à la connaissance qui, selon J. Legroux (2008, p. 121), est un savoir intégré parce que vécu en contexte. Les cadres socio-éducatifs bénéficient d'apports didactiques qui croisent des expériences vécues immédiatement en contexte puisqu'ils sont en activité professionnelle.

Par ailleurs, selon le modèle anthropologique de la connaissance (E. Morin, 1986), les savoirs nourrissent la pensée qui produit des conceptions traduites dans un langage ordinaire (Ibid., p. 186). Le professionnel peut ainsi argumenter ses actes et se positionner. En outre, les apprenants mettent en évidence la fonction d'accompagnateur auprès des équipes de travail. Il convient de les guider dans un contexte de réformes. L'un des apprenants met en exergue la spécificité de l'accompagnement auprès de personnes en formation. Il évoque davantage une posture qui se situe « *aux côtés* » des personnes, contrairement aux salariés qu'il guide.

Enfin, certains professionnels communiquent leur remise en question et témoignent ainsi de leur réflexivité. Nous remarquons d'ailleurs que les discours, interrogations et remises en question concernent les thématiques relatives aux relations humaines. Les cadres socio-éducatifs abordent très peu les thématiques d'ordre technique, comme par exemple la gestion budgétaire.

## **2. Des stratégies personnelles de formation**

Contrairement aux cadres de santé et aux ingénieurs, les cadres socio-éducatifs adoptent des stratégies personnelles afin de mener conjointement leur activité professionnelle et leur formation. Dans cette perspective, Sarah communique sa manière d'agir. Elle relate qu'elle ne se rend pas dans sa structure pendant la formation et dit : « *Quand je suis en formation, je suis en formation, je suis pas sur le terrain professionnel* ». Elle favorise la prise de responsabilités des personnes du terrain professionnel et réalise une prise de conscience à cet égard : « *C'est aussi à chacun de s'assumer [...] Quand on se rend compte que les gens savent s'assumer [...]* ». Enfin, Sarah a créé une organisation qui est de traiter en différé lors du retour de formation, les points « *insurmontables* » pour les salariés.

Quant à Flora, elle a mis en place une coordination avec l'équipe de cadres et la direction afin de donner des repères aux éducateurs qui ont besoin d'être rassurés par la présence d'un cadre. L'organisation a été proposée en réunion de cadres et validée par l'ensemble des participants. Elle fait remarquer qu'un manque de coordination peut engendrer des conflits par incompréhension. Elle souhaite que les éducateurs s'autonomisent, c'est-à-dire qu'ils puissent aussi fonctionner sans le cadre. Elle déclare : « *Il faut qu'ils apprennent à vivre aussi sans le cadre en permanence* ». À l'inverse, elle assure un contrôle sur certains points pour se positionner auprès de l'équipe.

Ainsi, les cadres socio-éducatifs s'organisent avec intelligence, selon le sens donné par E. Morin (1986) afin de s'auto-organiser dans un espace composé de deux environnements, de travail et de formation. Par la création de stratégies personnelles, ils tissent des savoirs et expériences relatives aux deux milieux et construisent ainsi leur posture professionnelle.

### **C - UNE CRÉATION DE CONTEXTES D'ÉMERGENCE PAR L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION**

C'est à cette étape de la recherche et au regard de la question - dans l'accompagnement en formation, en quoi des modes d'intervention favorisent-ils l'émergence d'une posture professionnelle de cadre ? -, que nous sommes en mesure de formuler la thèse suivante : *l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence.*

Dans le premier point, nous développons ce qui nous conduit à énoncer cette thèse en posant un regard transversal sur les trois formations de cadres. À partir du discours des cadres, nous mettons en exergue des tensions, continuités et ruptures vécues par ces derniers sur l'ensemble de leur parcours de formation et de travail. Dans le deuxième point, nous développons notre réflexion à partir d'un mode d'intervention<sup>35</sup> et tentons de comprendre en quoi il favorise, d'une part la gestion de ces tensions, continuités et ruptures et d'autre part, l'émergence d'une posture professionnelle.

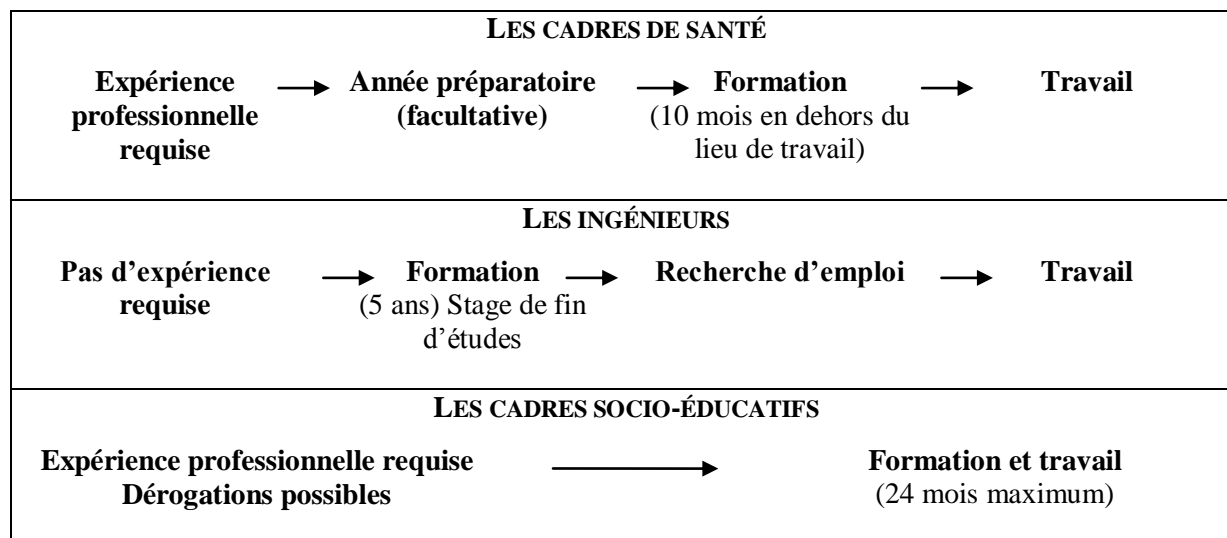
---

<sup>35</sup> Nous choisissons un mode d'intervention pour chacune des formations à partir du discours des cadres. Nous considérons le mode d'intervention au niveau organisationnel ou au niveau de la relation entre les acteurs.

## I - Des tensions, continuités et ruptures vécues par les nouveaux diplômés

Nous cherchons à identifier des tensions, continuités et ruptures vécues par les cadres dans les trois domaines d'exercice professionnel. Dans un premier temps, nous nous situons au niveau des programmes ou des référentiels de formation et exposons un schéma qui illustre la spécificité des contextes de formation (cf. figure 29). Nous représentons le parcours des cadres à partir du triptyque suivant : période pré-formation-formation-travail<sup>36</sup>.

### (29) Le parcours des personnes



Sur ce schéma, nous constatons des points de convergence et de divergence dans les trois formations de cadres. Tout d'abord, les cadres de santé et socio-éducatifs sont des professionnels du domaine et entrent avec une expérience de plusieurs années. Ils font fréquemment référence à leur expérience personnelle et professionnelle lors des entretiens. Quant aux ingénieurs, certains d'entre eux bénéficient également d'expériences professionnelles qui se poursuivent pendant la formation. Par exemple, Quentin a travaillé durant un an en Australie avant l'entrée à l'Institut et Marc est animateur de colonies de vacances. Ce dernier a d'ailleurs construit son projet professionnel à partir de l'animation comme fil conducteur. Nous ne pouvons pas affirmer qu'à l'entrée en formation d'ingénieurs, les jeunes sortent du lycée et ne bénéficient pas d'expérience. Chacun a un parcours singulier, ce qui confère une hétérogénéité dans la promotion de première année. Par ailleurs, nous

<sup>36</sup> Le terme « travail » concerne l'exercice professionnel. Nous ne négligeons pas le fait que durant les études, les apprenants réalisent des activités relatives à l'apprentissage, ce qui correspond à une autre forme de travail.

avons vu que Thérèse et Florence ont suivi une formation avant l'entrée à l'I. et ont ainsi une expérience de l'enseignement supérieur.

Enfin, nous constatons que les formations de cadres de santé et d'ingénieurs et le travail sont dissociées de la période de travail. Les premiers qui sont des professionnels quittent leur activité professionnelle pendant dix mois et se consacrent uniquement à la formation. Les deuxièmes étudient pendant cinq années avant d'entrer sur le marché du travail. Pour ces deux populations, le principe d'alternance est mis en œuvre par des périodes de stage couplées à des situations pédagogiques dans une visée de production de savoir (G. Lerbet, 1993). Les cadres socio-éducatifs se distinguent par une période de formation de 24 mois au maximum couplée à l'activité salariale. Dans ce cas, le principe d'alternance est mis en œuvre sur l'ensemble de la formation.

Nous retenons que les cadres de santé et socio-éducatifs entrent en formation après plusieurs années d'expérience professionnelle dans leur domaine, contrairement aux ingénieurs qui proviennent d'un cursus scolaire enrichi pour certains d'une activité professionnelle ou d'un cursus de formation antérieur. Par ailleurs, les cadres de santé et ingénieurs vivent séparément la période de formation et celle du travail, contrairement aux cadres socio-éducatifs qui intègrent et suivent la formation en occupant un poste de travail. Pour les trois personnes interviewées, c'est un poste de responsable de service ou de direction.

Compte tenu des contextes différents, nous exposons par formation les tensions, les continuités et les ruptures vécues par les étudiants.

### **1. Tensions, ruptures et continuités chez les cadres de santé**

Quelles ruptures, tensions et continuités repérons-nous en formation de cadres de santé ? Nous n'avons pas l'intention de dresser une liste pour chacune des catégories mais de faire ressortir quelques points repérés dans le discours des cadres. Dans un souci de lisibilité, nous les consignons dans le tableau 30. Nous considérons l'ensemble du parcours (qui pour certains débute avant l'entrée en formation) jusqu'au moment du deuxième entretien. Ainsi, nous articulerons notre réflexion autour du triptyque « personne-formation-travail ».

### (30) Tensions, ruptures et continuités chez les cadres de santé

Tensions	Ruptures	Continuités
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une compréhension / incompréhension avec des collègues en formation et dans les postes de travail</li> <li>- Entre des conceptions personnelles et celles du lieu de travail</li> <li>- Un autre regard sur les pratiques de travail après la formation</li> <li>- Un « décalage » et une frustration dans l'agir après la formation.</li> <li>- Une ouverture en formation et une fermeture au travail. Un sentiment d'impuissance pour agir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une rupture avec l'environnement professionnel lors de l'entrée en formation</li> <li>- Une perte de repères à la fin de la formation lors de la prise de fonction</li> <li>- Entre le milieu de la formation et de travail : une perte de l'accompagnement, du travail collectif et de la réflexion avec d'autres cadres</li> <li>- Avec l'établissement employeur lors d'une demande de mutation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des valeurs</li> <li>- L'autonomie pour soi et les autres</li> <li>- Un désir d'apprendre et d'enrichir sa connaissance. Des lectures.</li> <li>- Une construction et une progression personnelles</li> <li>- Une réflexion sur la posture de cadre</li> </ul>

#### ✓ Des tensions

Certains cadres vivent des tensions entre des conceptions personnelles et celles de l'institution, d'autant qu'ils portent un regard différent sur les pratiques de travail après la formation. Ils ressentent un décalage, une frustration et un sentiment d'impuissance pour agir. C'est le cas d'Héloïse et de Clémence. La première travaille dans un Institut de formation en soins infirmiers. Après avoir produit un mémoire sur l'alternance en formation, elle vit difficilement le fait qu'une partie de l'équipe pédagogique se situe fortement dans la dispensation des savoirs. Elle évoque le fait que la formation a créé « *un décalage* » par rapport à sa pratique et ressent une sorte de « *fermeture* ». Elle relate :

*« Ma réflexion elle sert à rien. Elle est pas réutilisée heu, donc en termes de valorisation c'est un peu dommage parce que du coup, j'ai l'impression d'entrer dans un système du faire pour faire. Et j'me dis « ben finalement j'étais un pion dans un système, il fallait qu'je sois cadre parce que il faut être cadre pour être en formation » mais heu mon cheminement personnel en tant que cadre, de la formation, ça sert à rien ! »*

De son côté, Clémence évoque une souffrance au travail<sup>37</sup> liée aux tensions entre ses conceptions personnelles et celles de l'institution. Elle déclare que pour l'institution, « les priorités sont plus les bonnes », que la priorité est « de ne pas perdre de temps, de ne pas perdre de rendement ». Elle ajoute que le système se déshumanise en disant : « *Le rendement déshumanise la prise en charge du patient* ».

Enfin, si la diversité des profils engendre parfois des difficultés à travailler avec d'autres lors de la formation, le retour dans le lieu de travail comporte également cet écueil. Mary décrit une compréhension avec les équipes de travail mais une incompréhension avec les pairs en termes de management des équipes. Héloïse décrit ce problème d'autant plus important dans un Institut de formation puisque contrairement au cadre d'unité qui travaille seul, le formateur travaille « en équipe avec des cadres ».

Pour certains cadres, la formation crée des tensions entre la personne qui acquiert un autre regard et l'institution, tant au niveau des acteurs en place que des valeurs. Lorsque les tensions deviennent insupportables, la personne choisit de rompre avec son environnement, en demandant notamment une mutation. C'est, par exemple, le cas de Clémence.

### ✓ **Des ruptures**

Presqu'une année après la formation, Clémence décide de changer d'environnement de travail parce qu'elle désire « *être cadre avec certaines valeurs* ». En outre, elle aurait souhaité être accompagnée par la hiérarchie dans les projets. Elle déclare : « *J'aurais eu envie d'un retour et d'une implication de ma hiérarchie face à ces différents projets et là y en a aucune* ». Elle intégrera un établissement<sup>38</sup> dont l'approche de la direction semble plus humaine, tant au niveau des patients, des agents que des cadres. En outre, les niveaux décisionnels sont moins nombreux et le travail avec la hiérarchie est possible.

Par ailleurs, lorsque certains futurs cadres intègrent l'Institut de formation, ils vivent une rupture avec l'environnement professionnel. Perrine fait apparaître une souffrance liée à la rapidité du changement de milieu<sup>39</sup>.

Nous retenons que des cadres vivent une rupture lors de l'entrée en formation et/ou lors de la sortie, dès la prise de fonction. Dans les deux situations, les personnes vivent un

---

<sup>37</sup> Clémence utilise ces termes : « *Je suis meurtrie tous les jours* ».

<sup>38</sup> Clémence a réalisé un stage dans l'établissement et en a apprécié le fonctionnement. Elle confie que malgré les problèmes budgétaires identiques à de nombreux établissements, elle apprécie la qualité de travail grâce au travail collectif : une écoute, une réflexion et une prise de décision collective.

<sup>39</sup> Perrine n'a pas suivi d'année préparatoire à la formation qui procure une transition plus douce.

changement qui amène un autre regard sur la pratique professionnelle et qui peut placer le nouveau diplômé dans un décalage vis-à-vis de son environnement de travail.

### ✓ **Des continuités**

Malgré les tensions et les ruptures, les propos des cadres évoquent des continuités que nous situons dans ce que nous nommons « les fondements » d'une pratique, à savoir, les valeurs et la réflexion sur la posture professionnelle. D'autre part, plusieurs personnes abordent une poursuite de la formation par un désir d'apprendre et d'enrichir sa connaissance, une construction et une progression personnelles. Mary souligne l'importance « *d'avoir une autonomie pour soi en tant que cadre* » et transpose cela aux équipes de travail. Elle développe son besoin d'autonomie dès la période de « *faisant fonction* », puis pendant la formation et enfin lors de la prise de fonction. De son côté, Justin relate que ses valeurs ne changent pas après la formation. Il illustre par des exemples tels que l'équité, l'écoute, l'épanouissement de chacun.

Pour conclure sur ce point, certains cadres de santé vivent des tensions, ruptures et continuités sur un continuum formation-travail. À l'entrée, l'éloignement du lieu de travail provoque une perte de repères, et à la sortie de la formation, ils ressentent de nouveau un changement de repères qui les incite à poursuivre la construction personnelle amorcée en formation (selon le discours de Perrine). Nous notons que les valeurs de la personne demeurent identiques.

## **2. Tensions, ruptures et continuités chez les ingénieurs**

Tout comme pour les cadres de santé, le tableau 31 intitulé « tensions, ruptures et continuités chez les ingénieurs » donne un aperçu du vécu des apprenants.



### (31) Tensions, ruptures et continuités chez les ingénieurs

Tensions	Ruptures	Continuités
<ul style="list-style-type: none"><li>- Le passage d'un statut d'étudiant à un statut de professionnel</li><li>- Entre des aspirations personnelles et professionnelles et le marché de l'emploi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La rupture (activité salariée pendant 5 mois au minimum) entraîne une séparation avec les environnements familiaux (Institut de formation, entourage amical et familial).</li><li>- Le changement de projet professionnel suite à la rupture</li><li>- Une rupture avec l'Institut au terme de la formation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Le fil conducteur du projet professionnel</li><li>- Des valeurs et des idéaux</li><li>- Entre le stage de fin d'études et le premier emploi</li><li>- Un accompagnement pendant la formation et dans le travail</li><li>- La poursuite des apprentissages dans le milieu du travail</li></ul>

#### ✓ Des tensions

Les jeunes ingénieurs vivent le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel et de manière concomitante, le passage du statut d'adolescent à celui d'adulte. Ils vivent deux étapes-clés de l'existence<sup>40</sup> : leur orientation vers un avenir professionnel et l'intégration dans un milieu de travail dans lequel ils assument des responsabilités. Ce passage est source de tensions, espace dans lequel les ingénieurs construisent et « re-construisent<sup>41</sup> » leur projet professionnel. Il semble que les ingénieurs vivent progressivement ce passage lors de leurs études, d'une part en choisissant des options et une spécialisation, et d'autre part, en instaurant une relation avec les professeurs lors des travaux de groupe<sup>42</sup>. Par ailleurs, les tensions s'accroissent au terme de la formation lorsque les futurs ingénieurs projettent de faire coïncider leurs aspirations et les possibilités d'emploi. Il s'agit de concilier un projet professionnel, les exigences d'un employeur et un projet de vie.

<sup>40</sup> Nous avons exposé les enjeux de ces étapes-clés de l'existence dans la deuxième partie, au chapitre premier, point B-III-2.

<sup>41</sup> Le préfixe « re » fait référence à la dynamique récursive (E. Morin, 2005) de la construction.

<sup>42</sup> Nous avons relaté dans cette troisième partie, au chapitre 2, point C-III que les étudiants se sentent plus proches des enseignants, d'un point de vue professionnel.

### ✓ Des ruptures

Les jeunes ingénieurs abordent tous « la rupture » comme événement dans leur parcours de formation. Cette rupture organisée par l'Institut les sépare de leur milieu familial, amical et de l'Institut. Ils se retrouvent seuls dans un environnement inconnu et dans l'obligation de se constituer un réseau pour vivre. Stéphanie dit :

*« Le fait d'être en rupture on est forcé, comme on connaît personne ben on est obligé d'aller vers les autres sinon ben on est tout seul. Et puis la solitude au bout d'un moment, ça va pas ».*

La rupture provoque des « déclics » chez les apprenants sur les plans personnel, professionnel, familial et amical. Suite à cette période vécue par certains d'entre eux comme une contrainte, ils modifient leurs relations avec l'entourage proche et se sentent prêts à entrer en cycle ingénieur. En outre, cette expérience de séparation avec les environnements familiaux engendre parfois une rupture avec le projet professionnel initial. Quentin le relate dans son discours<sup>43</sup>. Enfin, certains jeunes mentionnent la fin du cycle d'études et le passage à la vie active. Stéphanie confie :

*« Si je fais un comparatif entre ce que j'étais en première année et ce que je suis maintenant [...] Ça n'a rien à voir. Après c'est le cheminement de chacun qui fait que voilà ! Je regrette sans regretter mais aujourd'hui je me dis « la vie active c'est pas pareil quoi ! » Après je suis peut-être trop attachée à tout ça mais j'étais bien marquée par mon école ». Lors de la reformulation de ses propos, Stéphanie précise : « Ben non mais regrets plutôt dans le sens de la nostalgie, [...] Mais c'est juste que là c'est le début de la vie active et que... [...] En bref c'est une page qui se tourne en fait. Ben c'est une nouvelle qui commence mais c'est aussi une page qui se tourne ».*

Il semble que Stéphanie éprouve quelques difficultés à quitter l'Institut auquel elle est attachée et prend conscience du démarrage de la vie active. Elle réalise la transformation qui s'est opérée chez elle au cours de la formation. Stéphanie ne l'aborde pas uniquement sous l'angle professionnel, mais dans une dimension globale de la personne<sup>44</sup>.

### ✓ Des continuités

Dans les discours des ingénieurs, nous repérons trois axes de continuité entre la formation et le travail : le fil conducteur du projet professionnel, la jonction entre la fin de la formation et

---

<sup>43</sup> Dans cette troisième partie, au chapitre 2, point B-II, nous avons recueilli les propos de Quentin qui relate le changement de son projet professionnel suite à l'expérience de la rupture.

<sup>44</sup> Stéphanie emploie le verbe être dans son discours : « Si je fais un comparatif entre ce que j'étais en première année et ce que je suis maintenant [...] Ça n'a rien à voir ».

le premier emploi (par la spécialisation, le stage de fin d'études et l'accompagnement), et le développement de la connaissance.

Tout d'abord, pour plusieurs ingénieurs, le projet professionnel se construit et évolue au fur et à mesure des expériences. Lors d'un changement de projet, celui-ci reste attaché à un fil conducteur qui guide la ré-orientation et facilite la re-construction du projet. Le fil conducteur peut se décliner en termes de valeurs, d'idéaux et de passions. Florence confie : « *Le milieu des animaux, c'est ma passion* ». Quentin s'attache à un idéal qu'il exprime en ces termes : « *Mon souci c'est la faim dans le monde* ». Puis, pour plusieurs ingénieurs, on observe une continuité entre le stage de fin d'études et le premier poste de travail. C'est par exemple le cas d'Anaïs qui a développé des savoirs dans le domaine du développement durable (par la conduite de projet et la construction de bâtiments) pour les transférer dans son premier emploi en Côte d'Ivoire. Quant à Thérèse, elle expose également le choix stratégique de sa spécialisation et de son stage de fin d'études dans un contexte peu propice à l'emploi<sup>45</sup>.

Les expériences de Marc et de Florence illustrent non seulement la continuité entre leur spécialisation, stage de fin d'études et premier emploi<sup>46</sup>, mais également l'accompagnement qui facilite la prise de fonction. Marc relate que lors de l'arrivée dans la structure, il a bénéficié d'un accompagnement direct pendant un mois par son prédécesseur qui s'est montré disponible. En outre, il a eu la possibilité de le contacter après son départ. Marc communique également son questionnement auprès de collègues expérimentés pour des aspects techniques du métier<sup>47</sup>.

Florence accompagne les agriculteurs tout en étant elle-même accompagnée par un animateur. Elle dit : « *Un (animateur) qui m'a pris tout de suite entre guillemets sous son aile au départ [...] Il m'emmène partout et il m'explique tout, enfin il me met en route* ». Elle confie que la relation est devenue amicale. En outre, Florence ressent le fait d'être « *entourée* » par la directrice et les animateurs qui lui donnent des conseils. L'accompagnement de Florence s'apparente à une forme de compagnonnage qui vise à transmettre les savoirs techniques du métier. Enfin, Capucine et Raphaël continuent à bénéficier d'un parrainage conçu par l'Institut et le réseau des ingénieurs lors de l'entrée dans la vie active.

---

<sup>45</sup> Thérèse a réalisé son stage de fin d'études et son mémoire dans une banque et y travaille actuellement en tant que conseiller pour les professionnels, c'est-à-dire les agriculteurs et les artisans.

<sup>46</sup> Marc a choisi une spécialisation dans le domaine de l'agriculture, a effectué son stage et son mémoire dans un groupe de recherche économique et occupe aujourd'hui un poste de conseiller à l'installation auprès de jeunes agriculteurs. Sa mission première est de les accompagner dans le montage du dossier économique. Nous supposons qu'il utilise les savoirs produits lors du stage de fin d'études par la réalisation de son mémoire.

<sup>47</sup> Il précise par exemple faire appel aux conseillers de gestion pour les « *réflexes économiques* ».

Le troisième et dernier axe concerne le développement de la connaissance. La plupart des jeunes ingénieurs relatent la poursuite de l'apprentissage puisqu'ils disposent d'un socle de connaissances théoriques qui est nécessaire mais non suffisant pour remplir leurs missions. Florence traduit cela en ces termes : « *Quand on me parlait de quelque chose, je savais de quoi on me parlait mais après, de là à savoir comment c'est mis en application sur le terrain...* » Elle ajoute que la formation est « *assez complète* » et donne des notions dans de nombreux domaines mais il n'est pas possible de les approfondir. Quentin et Raphaël partagent cet avis. Tous trois décrivent des stratégies personnelles d'apprentissage et une auto-organisation. Florence utilise l'observation et la recherche informatique. Raphaël poursuit sa formation par les lectures et un entraînement :

*« Pour la partie graphisme, des livres [...] sinon pour l'informatique, ça s'apprend avec des livres [...] On peut apprendre tout seul par soi-même et il faut... C'est beaucoup d'exercices ».*

De son côté, Quentin revisite l'ensemble de son parcours et révèle qu'il apprend dans de multiples situations : d'une part en formation et d'autre part en dehors par des missions associatives qu'il poursuit encore aujourd'hui. En abordant son expérience dans des associations<sup>48</sup> de l'Institut, il affirme : « *[...] Ça permet d'apprendre aussi, autre qu'en ayant [...] les fesses sur une chaise* ». Il complète son discours en précisant sa nature personnelle : « *J'ai toujours aussi été hyperactif<sup>49</sup>* ». Il possède une capacité à gérer son temps et son organisation personnelle. Enfin, Quentin fait le choix d'être ouvrier agricole afin d'être rémunéré et de se former pour son projet professionnel. Il dit :

*« Je vais être rémunéré et je vais aussi apprendre. Toujours continuer à apprendre, pour quelque chose que je vais faire par moi-même après, c'est-à-dire démarrer mon entreprise ».*

Pour conclure sur ce point, les ingénieurs construisent leur parcours formation-travail à partir de tensions, ruptures et continuités vécues. Pour eux, l'enjeu est de passer d'un statut d'étudiant à un statut d'ingénieur et de conjointer leurs aspirations personnelles, professionnelles et les exigences de l'employeur. Des ruptures jalonnent le parcours formation-travail et font émerger des prises de conscience essentielles pour l'évolution du projet professionnel et le passage à la vie adulte. Pour dépasser ces ruptures, les jeunes

---

<sup>48</sup> Quentin fait partie d'une association humanitaire depuis cinq ans et poursuit encore aujourd'hui. Le projet est la mise en place d'une porcherie en Afrique dont les bénéfices servent à construire des salles de classe. Il participe à l'association de théâtre et occupe une fonction de communication au bureau des étudiants de l'Institut.

<sup>49</sup> Quentin fait référence à la scolarité antérieure avec l'investissement important dans une activité musicale.

ingénieurs s'accrochent à des balises<sup>50</sup> qui leur procurent une certaine stabilité, favorisent leur progression et rétablissent ainsi des continuités. Enfin, ces jeunes diplômés poursuivent leur professionnalisation en adoptant des stratégies personnelles. Ils *se* forment et s'inscrivent ainsi dans la boucle récursive de l'autonomie et de la connaissance.

### 3. Le vécu des cadres socio-éducatifs

Comme nous l'avons annoncé dans la première partie, la triangulation est l'un des critères de choix des terrains de recherche. Dans un premier temps, nous proposons de faire ressortir des points marquants dans les discours des cadres de santé et des ingénieurs. Dans un deuxième temps, nous les remettons en question en faisant intervenir les propos des cadres socio-éducatifs.

Tout au long du parcours « période pré-formation-formation-travail », les cadres de santé et ingénieurs vivent des tensions et ruptures spécifiques à leurs situations. Néanmoins, nous observons des convergences en termes de continuités, à savoir, l'attachement à des valeurs et idéaux et une poursuite des apprentissages dans le milieu de travail. Les valeurs guident la pratique des uns et des autres et fondent leur positionnement.

Dans des situations d'extrême tension entre les valeurs de la personne et le fonctionnement de l'institution, il se crée parfois une rupture qui engendre un nouveau projet professionnel<sup>51</sup>. Il faut aller puiser dans ses ressources personnelles et créer des stratégies d'adaptation. Les discours des personnes font apparaître les lectures, les exercices d'entraînement, l'apprentissage des gestes techniques en situation de travail et le recours à l'accompagnement des pairs.

Enfin, la dynamique d'apprentissage initiée en formation<sup>52</sup> favorise le développement de la connaissance chez les cadres de santé et les ingénieurs, qui se décline en stratégies, conceptions et prises de conscience (E. Morin, 1986). D'une part, la connaissance au sens du modèle anthropologique d'E. Morin (1986) fonde la posture professionnelle et favorise l'autonomisation des personnes. D'autre part, l'accompagnement en formation crée les conditions du développement de la connaissance, par la mise en place d'un dispositif ou

---

<sup>50</sup> Nous avons repéré des balises telles que le fil conducteur du projet, des valeurs et idéaux et un accompagnement sur le lieu de travail et/ou un parrainage.

<sup>51</sup> Clémence reste attachée à ses valeurs et choisit de travailler dans une autre institution. Quentin décide de faire évoluer son projet professionnel.

<sup>52</sup> Nous précisons que l'initiation concerne les savoirs relatifs à la fonction cadre et au positionnement dans les environnements de travail. Nous ne négligeons pas la dynamique d'apprentissage enclenchée avant l'entrée en formation, par l'expérience personnelle, professionnelle et/ou l'acquisition de savoirs académiques.

l'instauration d'une relation. Mais n'allons pas plus loin dans notre réflexion... Avant de mettre en exergue des lignes de convergence de l'accompagnement en formation, nous ferons un dernier détour en étudiant le vécu des cadres socio-éducatifs, en termes de tensions, ruptures et continuités.

Nous avons vu que les cadres socio-éducatifs sont les seuls à se former tout en poursuivant leur activité professionnelle<sup>53</sup>. Nous nous interrogeons sur les incidences de cette organisation pour la formation des personnes. Rappelons que nous avons recueilli les données au terme de la formation, au cours d'un seul entretien et sur le lieu de formation. Il nous semble que les personnes ne disposent pas d'une distance suffisante avec la formation, néanmoins, elles évoquent tout autant leur parcours professionnel que celui de la formation. Les discours des trois cadres font ressortir des points-clés exposés dans le tableau 32 intitulé « Tensions, ruptures et continuités chez les cadres socio-éducatifs ».

**(32) Tensions, ruptures et continuités chez les cadres socio-éducatifs**

Tensions	Ruptures	Continuités
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une gestion concomitante des contraintes dans trois environnements différents : la formation, l'activité professionnelle et la vie personnelle</li> <li>- Entre la pratique quotidienne et l'évolution des métiers dans le domaine social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un changement de métier</li> <li>- Le projet de changer de structure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la formation et le travail : une mise en lien de « <i>la théorie et la pratique</i><sup>54</sup> »</li> <li>- Le choix d'un stage et d'un thème de mémoire relié à une problématique de travail et au projet professionnel</li> <li>- L'accompagnement du tuteur sur le lieu de formation et pendant l'activité professionnelle</li> <li>- Une conception de l'accompagnement sur le modèle de son propre accompagnement</li> <li>- Le projet de poursuivre la formation</li> </ul>

<sup>53</sup> Cf. figure 29.

<sup>54</sup> Nous reprenons l'expression des futurs cadres socio-éducatifs.

### ✓ Des tensions

En écoutant les trois personnes, nous repérons une idée majeure qui est la gestion simultanée des contraintes dans trois environnements : la formation, l'activité professionnelle et la vie personnelle. Flora expose les priorités réalisées et les stratégies adoptées afin de s'organiser. Par exemple, elle cite l'utilisation des astreintes du week-end pour accomplir le travail relatif à la structure. Elle dit : « *C'est une organisation à avoir* ». Jérôme évoque la gestion du temps dans les stratégies d'auto-organisation. Il s'exclame : « *On peut toujours trouver le temps ! Ça dépend comment on s'organise et comment on organise les choses* ».

Sarah développe une stratégie de prise de distance avec son lieu d'exercice. Elle relate : « *Quand je suis en formation, je suis en formation, je suis pas sur le terrain professionnel* ». Son absence engendre une prise de responsabilité des personnes du terrain professionnel et une prise de conscience de sa part : « *C'est aussi à chacun de s'assumer [...] Quand on se rend compte que les gens savent s'assumer [...]* ».

Par ailleurs, les futurs cadres vivent leur pratique quotidienne en tension avec l'évolution des métiers dans le secteur social. Jérôme relate que le métier de cadre est complètement différent du métier de chef de service des années 1990 et 2000 et que les attentes ont changé. Il est nécessaire de mettre en œuvre les réformes dans les établissements, néanmoins, ceci doit se faire progressivement auprès des équipes de travail. Il affirme : « *Mettre en place des choses qui sont dénuées de tout sens, c'est ridicule. Ça ne portera pas ses fruits, donc il faut vraiment que ça soit constructif* ». Il confie que « *la formation ramène à la réalité du changement de métier [...] Même si ça fait mal parce que ça fait longtemps que je ne suis pas allé en formation* ».

La formation crée des tensions chez les apprenants, d'une part en termes d'organisation dans trois environnements différents et d'autre part, en termes de prise de conscience des changements relatifs au métier de cadre.

### ✓ Des ruptures

Nous percevons uniquement le vécu d'une rupture au regard du changement de métier. Nous venons de voir que cela crée des tensions auprès des apprenants chargés de mettre en œuvre ces réformes. Par ailleurs, un autre type de rupture émerge du projet professionnel de la personne. Il semble que pour certaines personnes, la formation crée le désir de changer de structure et d'organisation. Jérôme et Sarah évoquent cette idée. Le premier exprime que le diplôme CAFERUIS est un tremplin pour d'autres postes et offre l'opportunité d' « *intégrer*

*de nouveaux projets dans de nouvelles structures* ». Sarah envisage deux scénarios différents après la formation : entamer un autre diplôme et rester dans la même structure ou changer de lieu professionnel. Elle relate la manière de gérer son projet professionnel en disant :

*« Il faut pas tout faire en même temps [...] Ça dépendra aussi des opportunités [...] Ça c'est mon projet et là il faut que je l'articule un peu [...] Après il faut mettre tout ça dans l'ordre aussi ».*

La formation est un tremplin qui permet d'envisager la poursuite du projet professionnel d'une personne. Si les cadres nouvellement diplômés prennent conscience de leurs responsabilités dans la mise en œuvre des réformes, ils ne comptent pas nécessairement le réaliser au sein de leur structure de travail et accordent une priorité à l'évolution de leur projet professionnel. Nous pensons que dans une société qui valorise l'autonomie de l'individu<sup>55</sup> (A. Ehrenberg, 2010, p. 16), ce dernier intègre cette injonction et s'en saisit pour servir ses propres finalités.

#### ✓ **Des continuités**

Nous repérons trois axes de continuité entre la formation et le travail : la mise en lien « *théorie-pratique* », l'accompagnement d'une personne en formation et le développement de la connaissance. Sachant que les deux formes d'activité (formation et travail) sont concomitantes, nous considérons les continuités dans une même temporalité puisque nous avons rencontré les personnes au terme de leur formation.

En premier lieu, les apprenants sont dans une recherche assez prononcée (selon notre perception<sup>56</sup>) de mise en lien entre « *la théorie et la pratique* ». Deux moyens les aident à réaliser ces liens, à savoir, l'expérience antérieure<sup>57</sup> et l'accompagnement du tuteur. En outre, ils associent le choix de leur stage et leur thème de mémoire à une problématique vécue sur leur lieu de travail et à leur projet professionnel. Ceci fait écho à deux principes clés<sup>58</sup> de l'ETS : l'alternance et la recherche-action. Par exemple, Flora écrit un mémoire sur la gestion des ressources humaines et confie : « *J'y suis sensible personnellement et [...] c'est l'action que j'ai à cœur sur mon boulot, donc j'ai envie de développer vraiment cet axe là* ». De son côté, Sarah relate une projection professionnelle exposée dans son mémoire : « *On est dans la*

---

<sup>55</sup> Nous avons développé ce point dans la première partie, au chapitre premier, point A-II-1.

<sup>56</sup> Nous entendons cette thématique à plusieurs reprises dans chaque entretien.

<sup>57</sup> Jérôme déclare que l'expérience du poste depuis 2003 aide à réaliser les liens théorie-pratique.

<sup>58</sup> Dans cette troisième partie, au chapitre 3, point B-I-2, nous avons cité les cinq principes-clés cités par Philippe, responsable de l'école.



*rédaction du mémoire et c'est vrai que je me dis aujourd'hui [...] telle approche, je vais la remonter comme ça auprès des salariés ».*

L'écriture du mémoire vise la production de savoir (G. Lerbet, 1993) dans une logique d'adaptation socioculturelle de la formation, selon M. Fabre (1994). Il s'agit de comprendre pour soi et de se positionner en tant qu'acteur dans l'institution. Néanmoins, Sarah fait part d'une différence entre la réflexion de l'ETS et celle de son institution. Elle témoigne d'une prise de distance ou une « *prise de recul* » selon les termes des futurs cadres :

*« On sort un petit peu du terrain professionnel et on est moins dans les exemples typiques, on est vraiment dans la recherche théorique [...] dans la recherche carrément même ».*

En deuxième lieu, l'accompagnement du tuteur est formalisé par des entretiens individuels à l'école et se poursuit à distance lors du retour dans la structure. Flora cite des moyens tels que les entretiens téléphoniques ou des messages électroniques. Jérôme apprécie particulièrement son accompagnement et confie qu'il le conçoit de cette manière pour les étudiants qu'il accompagnera. Il précise son idée par ces propos : « *De la même manière qu'on m'a accompagné ici, c'est-à-dire pas rester sur un aspect professionnel uniquement.* »

En troisième et dernier lieu, Sarah et Flora projettent de poursuivre leur cursus par une autre formation. Flora compte ainsi garder le bénéfice de l'organisation mise en place pendant cette période. Quant à Sarah, elle estime nécessaire de prendre du recul après la formation et de prendre le temps de choisir ce qui lui convient, en cohérence avec son projet professionnel<sup>59</sup>.

Pour conclure sur ce point, les cadres socio-éducatifs s'ingénient à concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'organisation afin de conjointre la formation, l'activité professionnelle et la vie personnelle. La dynamique d'apprentissage enclenchée en formation crée pour certains le désir de changer de structure et/ou de poursuivre par une autre formation. Pour produire leurs savoirs (notamment par l'écriture du mémoire) et gérer les absences liées à la formation, certains créent une distance avec leur milieu professionnel et mettent en œuvre une organisation basée sur la responsabilisation des salariés. Ils marquent ainsi une sorte de rupture dans l'alternance instituée par le dispositif de formation. Enfin, l'accompagnement (direct ou à distance) réalisé par un tuteur maintient une continuité entre la formation et l'activité professionnelle. Pour l'un des futurs cadres, il dépasse la dimension professionnelle et représente un modèle pour sa fonction d'accompagnateur.

---

<sup>59</sup> Sarah envisage d'être directrice d'une structure.

## II - Des lignes de convergence de l'accompagnement en formation

*L'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence* est la thèse que nous défendons. Avant de développer notre réflexion, nous estimons nécessaire de préciser la signification de « contextes d'émergence », une signification personnelle élaborée à cette étape de la recherche, et qui ne correspond pas à une définition décontextualisée.

En formation d'adultes, les contextes représentent des environnements qui interagissent avec la personne, et dans une approche systémique, ils se situent d'une part, au niveau de l'organisation c'est-à-dire du dispositif d'accompagnement et d'autre part, au niveau des acteurs, c'est-à-dire de la relation d'accompagnement. Par ailleurs, dans une approche complexe, les contextes sont formalisés par une équipe pédagogique et/ou se construisent progressivement et de manière imprévisible à partir de situations. En quoi peuvent-ils devenir des contextes d'émergence ?

En reprenant les quatre traits<sup>60</sup> caractéristiques de l'émergence, nous dirons que les contextes d'émergence possèdent les quatre caractéristiques suivantes :

- Ils sont susceptibles de provoquer un événement ou « un déclic » chez la personne qui se forme. À ce moment, il se crée une rupture qui peut surprendre, déstabiliser, confirmer et ou ré-orienter la personne dans sa voie ou une nouvelle voie.
- Ils sont composés d'unités qui peuvent être appréhendées séparément puis combinées et intégrées singulièrement par les personnes. En formation, les unités peuvent être représentées par des mises en situation, des interventions magistrales, des périodes de stage couplées à des travaux à l'institut, l'écriture d'un mémoire, etc.
- Ils sont susceptibles d'engendrer une (des) transformation(s) de la personne, par exemple, le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel. Une qualité nouvelle apparaît sous les traits d'un nouveau métier, d'un nouveau statut, de nouveaux modes de relation, etc.
- Ils s'appuient sur une souplesse de l'organisation, c'est-à-dire un équilibre entre une rigidité des règles de fonctionnement et une absence de règles. La souplesse permet l'ajustement des contextes prévus, compte tenu des aléas relatifs aux situations et aux

---

<sup>60</sup> Cf. première partie, chapitre 1, point B-III-3

L'émergence se caractérise par quatre traits :

- 1- Elle surgit à l'occasion d'événements dans un système constitué,
- 2- Elle se produit à partir de composants intégrés de manière singulière par un système.
- 3- C'est une « *qualité nouvelle* » de ce qui se produit.
- 4- Elle est favorisée par une souplesse de l'organisation.

différents acteurs. Il s'agit d'anticiper une organisation tout en laissant une place à l'imprévisible.

Nous précisons que ces quatre caractéristiques se combinent de manière aléatoire et singulière, et ce tissage échappe au contrôle des concepteurs de dispositifs. Par conséquent, si nous cherchons des exemples de création de contextes d'émergence dans les trois formations de cadre, nous ne nous inscrivons pas dans une démarche de preuve mais de compréhension.

Dans les lignes qui suivent, nous discutons notre thèse à partir d'exemples issus de l'approche empirique en choisissant une situation commune aux trois formations : l'accompagnement du projet professionnel lié au projet de vie de la personne. Nous prendrons des exemples qui font intervenir la notion de présence-distance ajustée dans l'accompagnement. Nous avons vu dans les deux premiers chapitres<sup>61</sup> que ce point transparaît dans les discours des accompagnateurs et des futurs cadres.

Dans un premier temps, nous nous situons au niveau de la relation chez les cadres de santé et ciblons notre réflexion sur la posture d'accompagnement de la formatrice référente. Dans un deuxième temps, nous considérons le dispositif d'accompagnement des ingénieurs sous l'angle de la période de « rupture » organisée entre le cycle préparatoire intégré et le cycle ingénieur. Dans un troisième et dernier temps, nous étudions le tutorat dans un dispositif d'alternance chez les cadres socio-éducatifs.

### **1. Une posture d'accompagnement de la formatrice référente chez les cadres de santé**

Chez les cadres de santé, une formatrice référente accompagne plus particulièrement quelques étudiants dans la construction de leur projet professionnel. Les discours des étudiants font ressortir une disponibilité, une écoute et une réciprocité dans la relation qui s'ajuste aux besoins de l'étudiant. En adoptant cette posture, les formatrices accompagnent les étudiants à *se prendre en projet* (G. Liiceanu, 1994) et ne prennent pas leur place. Elles ne donnent pas de solutions à leurs interrogations, au risque de provoquer une déstabilisation lors de l'entrée en formation.

Quelques mois après la prise de fonction, les cadres nouvellement diplômés développent un positionnement auprès des acteurs institutionnels (l'équipe de travail, la hiérarchie et la direction) en revendiquant une part d'autonomie dans les missions confiées. S'ils comprennent leur rôle de promoteur des changements pensés par l'institution, ils restent

---

<sup>61</sup> Aux points C-III.

attachés aux valeurs qui sont les leurs avant d'entrer en formation et qu'ils confirment après la formation<sup>62</sup>. Ces valeurs les guident dans leurs prises de décision et l'agir quotidien, dans un environnement fortement contraint et mouvant. Parfois, le positionnement crée une rupture importante avec l'institution et dans le cas de Clémence, peut aboutir à une demande de mutation :

*« Je ne vais pas décider d'adhérer à quelque chose qui ne me correspond absolument pas. Je vais pas bien le vivre et au final, je vais pas être cadre de santé non plus [...] Alors souvenez-vous, j'avais travaillé<sup>63</sup> sur les écarts constructifs etc. Donc heu certes je me suis enrichie de beaucoup de choses, mais y a eu quand même des choses que je veux pas enrichir (rires) je ne peux pas m'enrichir de ça ».*

Il faut alors reprendre le chemin de la construction personnelle et de la ré-élaboration du projet professionnel.

En quoi la posture d'accompagnement constitue-t-elle un contexte d'émergence dans l'élaboration du projet professionnel ? La posture d'accompagnement telle que nous la concevons<sup>64</sup> offre un espace de circulation de la parole propice aux prises de conscience. Certains cadres de santé évoquent des « déclics » provoqués à la suite de ces rencontres. Héloïse utilise la métaphore de la « naissance ». Clémence dit que « *la formation n'est pas une parenthèse, c'est [...] le début d'une belle aventure* ». En relatant son prochain départ de l'institution, elle confie que l'accompagnement permet de rebondir lors d'événements difficiles dans la vie professionnelle.

Par ailleurs, la posture d'accompagnement s'inscrit dans un cadre de fonctionnement souple, inédit, convenu et négocié par l'accompagnateur et l'apprenant qui s'en saisissent. Elle offre une présence compréhensive, ajustée et tout en retenue. Malgré cette qualité de la présence, des incompréhensions surviennent lorsque l'accompagnateur ne donne pas les conseils attendus par l'apprenant. Il s'agit de ré-élucider le cadre de fonctionnement convenu antérieurement.

Enfin, la posture d'accompagnement favorise l'émergence d'une posture professionnelle de cadre hors du milieu du travail puisque malgré les stages effectués et l'intervention de professionnels en formation, les cadres de santé se forment durant dix mois en dehors de leur lieu d'exercice professionnel. Lors de leur prise de fonction, ils doivent se construire leur

---

<sup>62</sup>Clémence déclare : « *Je suis quand même venue je vous dis avec certaines idées, certaines valeurs et j'avais vraiment quand même une définition du cadre de proximité. Et cette année-là a vraiment conforté cette idée là* ».

<sup>63</sup>Clémence fait référence à son mémoire.

<sup>64</sup> Cf. le deuxième modèle de lecture exposé dans la conclusion de la deuxième partie.

formation qui, selon leur discours, n'est pas prévue par l'institution. Dans cette perspective, la plupart des personnes poursuivent le développement de leur connaissance en cultivant un questionnement et une réflexivité quotidienne. Ceci participe à leur autonomisation dans un nouvel environnement, et réactive en même temps de nouvelles tensions, voire de nouvelles ruptures, et d'autres émergences.

## **2. La période de la « rupture » chez les ingénieurs**

Les ingénieurs associent les termes de « *révélation* », « *événement* » et « *choc* » à la rupture. Cette période crée des déclics qui favorisent des prises de conscience à une étape charnière de la formation, l'entrée en cycle ingénieur. Il s'agira de choisir des options qui orienteront progressivement l'apprenant vers une spécialisation cohérente avec son projet professionnel. La rupture engendre pour certains une précision ou une ré-orientation du projet professionnel, une découverte de soi, un changement de mode de relation avec les proches et une capacité à affronter le monde de l'entreprise. Elle permet de repenser ses valeurs, ses idéaux, ses passions et ses centres d'intérêt qui constituent le fil conducteur du projet professionnel.

En quoi la période de rupture constitue-t-elle un contexte d'émergence dans l'élaboration du projet professionnel ? Tout d'abord, il se crée des événements sur les plans professionnel, personnel, amical et familial. Nous pouvons dire que la personne vit une transformation globale. La rupture favorise la compréhension de soi dans un environnement inconnu qui devient un environnement ressource pour l'apprenant. Puis, l'émergence du projet professionnel est reliée à l'articulation de la rupture avec des séances formalisées de débriefing. Les étudiants combinent ces deux temps, selon le discours des accompagnateurs. Les apprenants ne mentionnent pas ces séances, mais les échanges informels avec leurs pairs. L'expérience vécue dans un nouvel environnement s'intègre à la personne par le langage. Les changements fondamentaux réalisés par et chez la personne résultent d'interactions entre :

- La rupture et les séances de débriefing (des artéfacts créés par l'Institut),
- Entre la rupture et des échanges entre pairs : le dispositif prévu par l'Institut est couplé à une forme d'accompagnement à l'initiative des étudiants,
- Entre ces différents moyens et des ressources cognitives, à l'initiative de l'étudiant.

Nous pouvons dire que l'émergence du projet professionnel résulte d'un savant « bricolage » organisé par l'étudiant. La rupture est un événement marquant dans le parcours des ingénieurs. Néanmoins, la distance effective entre les étudiants, les accompagnateurs de l'Institut et l'entourage engendre une maturation des personnes, de leurs projets et de leurs motivations. La rupture laisse un creux à partir duquel l'étudiant peut se construire et exercer

sa conscience, par un travail de réflexivité. Celui-ci est accompagné par une présence formalisée des accompagnateurs et des pairs lors de séances collectives. Nous pensons que le jeu de l'absence-présence laisse un espace et crée une distance ajustée. Il donne à la personne la possibilité de faire émerger *son* projet.

### **3. Le tutorat dans un dispositif d'alternance chez les cadres socio-éducatifs.**

Chez les cadres socio-éducatifs, le tutorat est un dispositif qui s'inscrit dans le principe d'alternance d'une formation professionnelle. Il s'agit d'aider l'apprenant à changer de métier dans un environnement marqué par les réformes, en croisant des situations vécues et des savoirs théoriques spécifiques. Le tuteur est un directeur expérimenté ou un expert dans son domaine. Il conseille et donne parfois des solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain. Il instaure des échanges individuels et collectifs qui facilitent des prises de conscience chez le futur cadre. Les apprenants apprécient de se retrouver en groupe, comme s'ils étaient « en comité cadre ».

En quoi le tutorat inscrit dans un dispositif d'alternance constitue-t-il un contexte d'émergence dans l'élaboration du projet professionnel ? Tout d'abord, il crée un espace réservé à l'articulation de l'expérience, des productions personnelles et du projet professionnel. Le tuteur accompagne dans cet espace, soit en mode présentiel, soit à distance. Il représente un modèle d'identification auquel l'apprenant se réfère pour fabriquer ses conceptions, d'une part lors des échanges individuels et collectifs et d'autre part, lors de l'écriture des travaux prescrits et du mémoire. Le tutorat facilite l'évolution de la personne vers le changement de métier. Les espaces de rencontre formalisés par le tuteur sont des artéfacts qui favorisent la compréhension de soi par l'exercice d'une réflexivité. Les futurs cadres sont en attente d'une « prise de recul » et organisent une mise à distance de la formation en créant des stratégies personnelles d'organisation. En créant cette distance avec leur milieu de travail durant les journées de formation, ils découvrent de nouveaux modes d'organisation et provoquent des « déclics » chez les salariés qui modifient également leur fonctionnement.

Pour clore ce chapitre, nous dirons que pour chacune des catégories de cadres, des tensions, ruptures et continuités se vivent à des niveaux différents sur un continuum singulier pré-formation-formation-travail. Durant ce passage en formation, des tensions et des ruptures parfois très perturbatrices révèlent aux personnes des points d'ancrage qui procurent une certaine stabilité (par exemple, des valeurs et des idéaux personnels chez les cadres de santé et les ingénieurs). Pour ces derniers, la formation se poursuit de manière autonome et/ou

accompagnée afin d'acquérir des savoirs techniques spécifiques et nécessaires à l'exercice de la fonction. Le cas des cadres socio-éducatifs offre une autre configuration de l'accompagnement. En effet, ces cadres ne quittent pas leur milieu professionnel de manière continue pendant la formation. Dès lors, ils tentent de *se* créer une rupture avec ce milieu en adoptant des stratégies personnelles. Ils aspirent à une certaine distanciation. Pour conclure, nous pensons que la rupture, qu'elle soit conçue et organisée par l'institution et/ou par l'apprenant, constitue un point fixe essentiel pour que se crée un espace, un creux qui laisse place à une (re)construction de l'apprenant. Une rupture accompagnée d'une présence ajustée et « à distance » (dans le temps et l'espace) peut constituer un contexte favorable à l'émergence d'une posture professionnelle.

### **Conclusion de partie : Une présence ajustée aux acteurs**

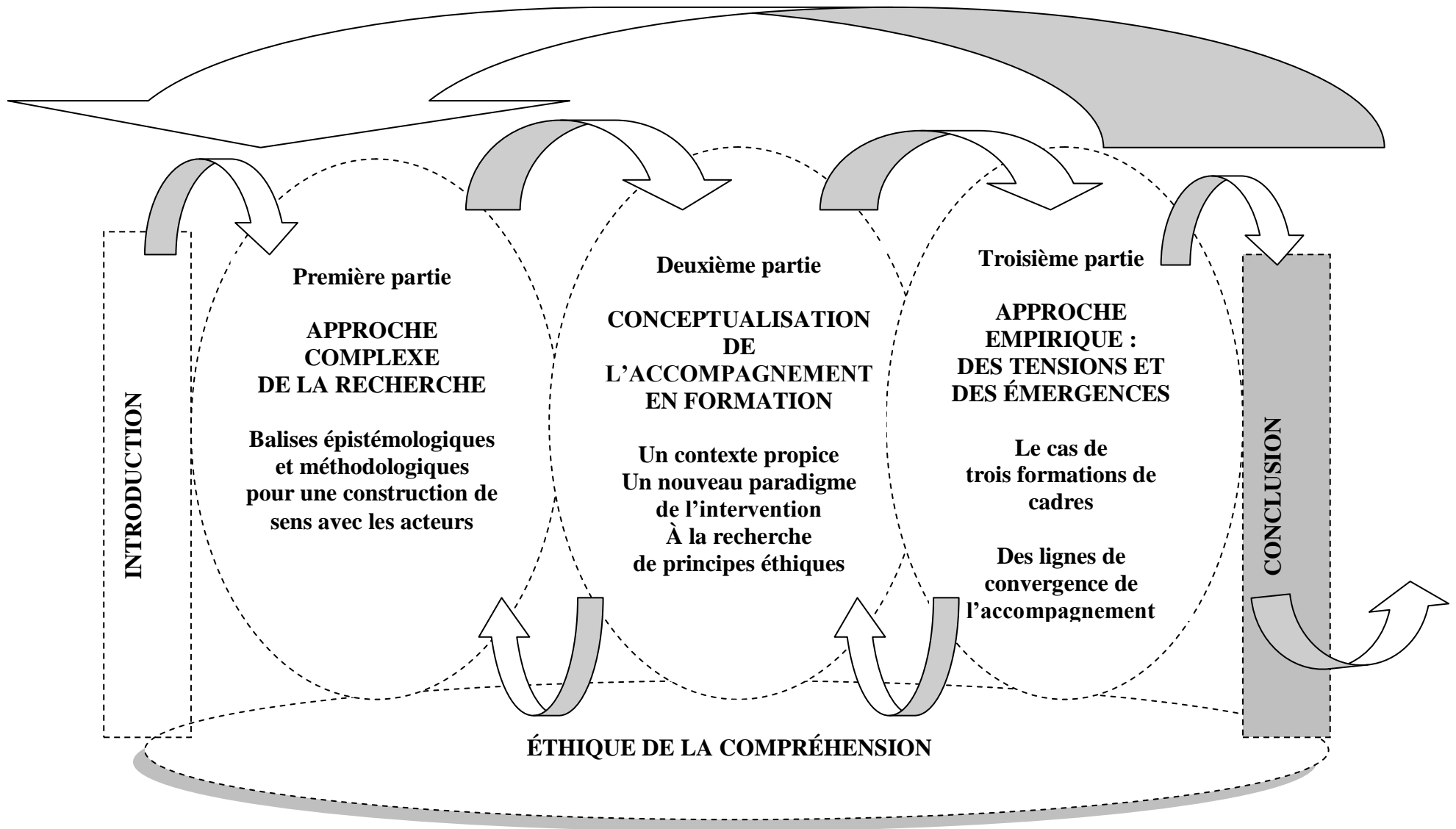
Dans cette troisième partie, nos investigations nous permettent d'une part, de dégager des lignes de convergence de l'accompagnement en formation et d'autre part, de réaliser un retour réflexif sur la posture de chercheur. Il se trouve que la présence est une notion-clé, tant sur le plan de l'accompagnement en formation que celui de la démarche clinique de recherche. Elle se couple avec la distanciation dans une dynamique récursive, pour laquelle l'ajustement et la souplesse apparaissent fondamentaux.

Dans l'accompagnement en formation, la présence-distanciation requiert une compréhension de l'Autre et de Soi, et s'appuie sur une réflexivité. Il s'agit de laisser une tierce place pour que le futur professionnel construise sa posture professionnelle. Si nous défendons la thèse selon laquelle l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence, la présence-distanciation en est une condition. Il convient d'intervenir en manifestant sa présence, avec une distance ajustée. Parfois, la formalisation de la distance est telle qu'elle crée une rupture, ce que nous avons pu constater chez les ingénieurs dans le dispositif institutionnel. En revanche, lorsqu'il s'agit de la relation d'accompagnement, la présence s'ajuste entre les acteurs. Elle vise parfois à rétablir une continuité ou à maintenir une distance. En cela, l'accompagnement est le siège de tensions dans lesquelles le futur cadre s'autonomise par la connaissance et construit sa posture professionnelle.

La présence est également une condition de la démarche clinique, afin d'accueillir le sens de ce qui se vit chez les acteurs de la recherche. Elle repose sur un engagement et une posture de chercheur construite « chemin faisant ». Cependant, comme pour l'accompagnement, il convient de s'interroger sur les limites que l'on peut conférer à la présence, dans une démarche de recherche. En ce sens, la présence invite à penser de nouvelles postures de chercheur, comme celle de chercheur accompagnateur (M. Beauvais, 2007).



(33) Le dessin de la thèse



**Conclusion générale.**

*D'un projet de recherche à une  
pratique raisonnable*

Comprendre l'accompagnement en formation de cadres afin d'en dégager une conception dynamique, globale et évolutive, au sens d'E. Morin (1986), c'est-à-dire une pensée fondée sur une approche multi-référentielle, qui s'inspire et se distancie d'une expérience professionnelle par l'ouverture à d'autres contextes et d'autres pensées, telle a été la visée de ce travail de recherche. Dans cette perspective, notre pensée s'est organisée, pas à pas, à partir d'un triptyque sujet-projet-objet. Puis, le cheminement a fait émerger une thèse, selon laquelle l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence. Enfin, la thèse fait émerger un questionnement à un méta-niveau qui interroge le caractère raisonnable de l'accompagnement. Des perspectives de recherche se dessinent.

### **SUJET-PROJET-OBJET DE RECHERCHE**

Tout d'abord, nous rappelons que notre recherche s'enracine dans une expérience professionnelle d'une vingtaine d'années en tant que formatrice auprès d'étudiants en formation professionnelle initiale et continue. Successivement infirmière puis formatrice auprès d'étudiants en soins infirmiers et aujourd'hui d'étudiants cadres de santé, nous nous interrogeons de manière récurrente sur l'accompagnement – mot, notion ou concept en vogue s'il en est- dans des contextes professionnels différents. À ce jour, notre questionnement porte sur la place du sujet-apprenant en formation de cadres dans un dispositif pensé et organisé *pour* lui en extériorité. Plus précisément, nous cherchons à comprendre en quoi, dans l'accompagnement en formation, des modes d'intervention favorisent l'émergence d'une posture singulière, professionnelle de cadre. Nous situons la recherche dans un « entre-deux » (D. Sibony, 1991), entre l'accompagnement centré sur la personne et un dispositif qui vise à la professionnalisation. En tant que praticienne et doctorante, nous sommes impliquée en tant que sujet dans l'objet de recherche, puisque nous accompagnons des futurs cadres et sommes accompagnée dans notre formation doctorale.

Le projet se concrétise par l'articulation de quatre approches interdépendantes : épistémologique, méthodologique, théorique et empirique. Toutes quatre se fondent sur la pensée complexe (E. Morin, 1977). Dans un premier temps, des balises épistémologiques et méthodologiques font émerger une démarche qui s'inspire de l' « *a-méthode* » (E. Morin, 1977, p. 15). Il s'agit d'élucider et de fabriquer progressivement une démarche qui relie les dimensions subjective et objective, c'est-à-dire de conjointre des expériences et des savoirs scientifiques en contexte(s). La recherche revêt trois dimensions enchevêtrées : pragmatique, épistémique et éthique. Elle s'inscrit dans le paradigme compréhensif et dans une approche qualitative. Fondée sur une épistémologie complexe « *dépourvue de fondements* » (E. Morin,

1986, p. 24), la recherche repose néanmoins sur trois principes : les principes dialogique, de récursion organisationnelle et hologrammatique (E. Morin, 2005, p. 99-100). Adopter ces principes en recherche présente un risque et ouvre la porte de l'incertitude, voire de la confusion, mais aussi de la reliance et de la compréhension globale, par la réalisation de multiples bouclages. Au fur et à mesure, la posture de création de savoirs par la recherche (J. Donnay, 2001) se clarifie à partir de trois critères de scientificité de la démarche : l'élucidation progressive, la prudence interprétative et le doute, qui invite à réfuter les savoirs produits.

L'objet de recherche s'élucide peu à peu par l'émergence d'un premier modèle de lecture de l'accompagnement en formation, issu d'une phase exploratoire. Cette étape constitue un « événement » dans la construction progressive de l'« *a-méthode* » (E. Morin, 1977, p. 15) et la conceptualisation de l'objet qui, progressivement, évoluent dans une certaine cohérence. D'une part, trois entretiens exploratoires auprès de formateurs et/ou responsables de formation permettent un ajustement de la démarche qui se fonde, dès lors, sur des principes de la démarche clinique (F. Giust-Desprairies, 2006). Elle s'inscrit dans une dimension éthique, en donnant une place aux acteurs de la recherche (les étudiants et professionnels interviewés). La posture de chercheur se construit en adéquation avec cette démarche. D'autre part, un modèle de lecture *a minima* déclenche la mise en œuvre de l'approche conceptuelle, qui aboutit à l'élaboration d'un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation.

L'accompagnement s'enracine dans une conception de la personne qui s'autonomise par la connaissance. Dans une approche systémique, il s'inscrit dans une relation récursive, tendue entre l'organisation d'un dispositif commun à tous et la relation entre des acteurs dans des situations singulières. D'une part, dans une dimension collective et une visée professionnalisante, il s'agit de concevoir des projets « *pour* » l'apprenant (projet de formation, projet pédagogique) et d'instaurer une fonction d'accompagnateur balisée par des règles collectives débattues en équipe pédagogique, notamment en termes de confiance, de présence et d'ajustement de la distance. D'autre part, il convient d'accompagner les projets singuliers « *de* » l'apprenant en adoptant des postures éducatives en adéquation avec les situations. Diriger, suivre, animer, accompagner (G. Le Bouëdec, 2007) : autant de modes d'interventions qui caractérisent le caractère aléatoire de l'accompagnement, aléatoire dans une certaine mesure. En effet, adopter une posture d'accompagnement repose sur une réflexivité du professionnel qui s'interroge sur ses propres conceptions de la personne, de la formation, de ses cadres de référence, épistémologique, théorique et éthique. Sans ce travail d'élucidation de sa posture, l'accompagnateur pourrait courir le risque de devenir indifférent à

la personne ou à l'inverse de devenir aliénant. Le doute constitue ainsi un impératif éthique dans la compréhension de Soi et de l'Autre. Il se cultive en le partageant dans un collectif de travail qui peut jouer le rôle de « garde-fou », contre toute tentation d'instrumentalisation de l'Autre ou de risque d'instrumentalisation de Soi par l'Autre.

Puis, les approches épistémologique, méthodologique et conceptuelle sont confrontées à une approche empirique basée sur une construction de sens avec les acteurs. L'objectif est de comprendre l'accompagnement par une approche située dans trois contextes différents (la santé, l'entreprise, le social) dont le point commun est la formation de cadres. Deux phases d'entretien auprès d'étudiants/cadres<sup>1</sup> et de professionnels de la formation mettent en exergue d'une part, des conceptions et des vécus de l'accompagnement, et d'autre part, des tensions, ruptures et continuités vécues par les cadres sur un continuum formation-travail. Il s'avère qu'une rupture couplée à une présence ajustée peut constituer un contexte favorable à l'émergence d'une posture professionnelle. Il s'agit parfois de se retenir d'intervenir, voire de rompre une continuité tout en étant présent.

### **L'ÉMERGENCE D'UNE THÈSE**

Enfin, ces différentes approches nous conduisent à défendre la thèse selon laquelle l'accompagnement en formation est une création de contextes d'émergence. Selon notre conception, les contextes d'émergence se caractérisent par quatre traits : ils sont susceptibles de provoquer un événement chez la personne qui se forme ; ils sont composés d'unités appréhendées séparément, combinées et intégrées singulièrement par les apprenants ; ils sont susceptibles de faire apparaître une qualité nouvelle chez la personne ; enfin, ils s'appuient sur une souplesse de l'organisation.

Arrêtons-nous sur la notion de contexte. Nous l'entendons provisoirement au sens d'un « ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un événement, se situe une action<sup>2</sup> ». Les circonstances comprennent le lieu, la manière d'agir et le temps. Le contexte prend ainsi en compte l'expérience vécue par une personne dans un lieu, à un moment donné et en lien avec une manière d'agir. Contexte et situation peuvent être considérés comme synonymes. Or, selon L. Quéré (1997, p. 184), ces deux termes se différencient par la structure temporelle

---

<sup>1</sup> La forme d'écriture « étudiant/cadre » signifie qu'ils sont successivement étudiants puis cadres.

<sup>2</sup> Définition tirée du dictionnaire Larousse.

et l'implication dans l'expérience<sup>3</sup>. Pour nous, contexte signifie que l'action vécue par la personne est située, c'est-à-dire qu'elle intègre l'ensemble des circonstances de l'action.

Revenons à notre objet de recherche et à la thèse défendue. Le contexte d'émergence inclut une manière d'agir (selon les quatre traits précédemment exposés), ce que, dans notre questionnement initial, nous avons intitulé « mode d'intervention ». Dans une approche systémique de l'accompagnement, le mode d'intervention représente un dispositif conçu *a priori* articulé à des postures singulières. Cela signifie qu'une posture professionnelle émerge d'une part, de contextes organisés et prévus par une équipe pédagogique et d'autre part, de situations imprédictibles vécues par des acteurs. Contextes et situations interagissent de manière récursive. Nous les relient et les nommons « contextes d'émergence ».

### L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU QUESTIONNEMENT ET DE PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Ces contextes ouvrent vers un questionnement plus global. Dans un environnement sociétal marqué par une logique marchande de la formation, la certification des formations apparaît incontournable. Des référentiels construits à partir de normes (parfois tirées de l'entreprise) constituent des supports imposés aux instituts de formation. Ils offrent un cadre apparemment rigoureux (nous sommes tentée de dire, rigides) afin de prouver la pertinence du dispositif de formation. Cette pression induite par l'évaluation externe tend à développer une propension à la traçabilité, la visibilité et la clarification des processus à l'œuvre dans l'accompagnement, tant du point de vue des apprenants que des accompagnateurs. Il faut prouver par des procédés fixés que l'on a mis en place des moyens pour accompagner vers la réussite, et la manière dont les apprenants les ont utilisés, voire intégrés. Or, dans l'accompagnement en formation, en quoi est-ce raisonnable de clarifier les processus à l'œuvre dans l'apprentissage, du point de vue du futur professionnel ?

Il convient de nous arrêter brièvement sur la signification du terme « raisonnable » afin de complexifier notre questionnement. Selon J. Ladrière (1999, p. 403), la raison est le siège d'une dualité entre deux figures qui s'articulent : le « *rationnel* » et le « *raisonnable* ». Le rationnel est porteur de légitimité par une démarche dont on prouve la validité, « *conformément à certains critères eux-mêmes reconnus comme valables et défendables*

---

<sup>3</sup> « S'il est évident qu'une situation est « un tout contextuel », un certain nombre de contextes ne sont pas à proprement parler des situations (il leur manque par exemple une structure temporelle). On peut ici aussi prendre l'implication dans l'expérience comme critère de différenciation : « nous n'expérimentons (sic) jamais ni ne formons jamais de jugements à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une situation ». (L. Quéré, 1997, p. 184).

*devant une critique éventuelle* » (Ibid., p. 405). Par ailleurs, il implique de passer d'une « *configuration finie à une autre, conformément à une prescription fixée* » (J. Ladrière, 1999, p. 409) et de ce fait, il limite le champ des actions et des significations possibles. En effet, nous savons que de nouvelles significations émergent d'une relation entre des actions, des expériences et la possibilité d'un nouvel horizon<sup>4</sup>, ce que le rationnel ne veut pas ou ne peut pas prendre pas en compte. En revanche, le « raisonnable » confère à l'effort de raison un caractère dynamique et un sens, c'est-à-dire une finalité (Ibid., p. 414). Ainsi, les deux figures de la raison s'articulent, dans le sens où le raisonnable est la signification du rationnel pour l'être humain.

Reprenons notre question. Dans l'accompagnement en formation, en quoi est-ce raisonnable de clarifier les processus à l'œuvre dans l'apprentissage, du point de vue du futur professionnel ? D'emblée, nous pouvons dire que l'action raisonnable ne se réduit pas à l'utilisation d'indicateurs fixés en extériorité qui, *a fortiori*, n'intègrent pas les finalités de l'apprenant. Clarifier pour quoi ? Pour quoi faire ? Pour qui ? Depuis bon nombre d'années et encore aujourd'hui, nous assistons à un essor de techniques et d'outils<sup>5</sup> qui visent à « faire prendre conscience » aux apprenants la manière dont ils apprennent et ils fonctionnent. On observe notamment la programmation d'entretiens de « suivi » qui sont le lieu d'utilisation de ces techniques et outils. Or, cette pratique frise la dérive vers une mise en œuvre rationnelle (au sens de J. Ladrière, 1999) de l'accompagnement, au nom de l'autonomie et de la responsabilité de l'étudiant. En outre, quelles limites fixe-t-on à la clarification avec l'étudiant ? Il serait raisonnable de ne pas confondre les finalités *de* l'étudiant et celles que l'accompagnateur fixe *pour* l'étudiant, au nom de l'institution. Réduire l'accompagnement à un suivi peut constituer, de notre point de vue, une dérive, qui donne une place prépondérante au contrôle (tout en donnant une impression de liberté de parole et d'action) et à une vision programmatique et technicienne de l'accompagnement.

Lors d'une transition professionnelle ou de l'entrée sur le marché du travail, la dimension existentielle du projet est forte puisque la personne s'oriente ou se ré-orienté vers un avenir chargé d'incertitude. Il s'agit de créer des contextes d'émergence d'une posture professionnelle qui prennent en compte la finalité institutionnelle (commune à tous) *et* les

---

<sup>4</sup> « *De façon formelle, on peut dire que la signification est une relation qui renvoie, d'une parole, d'un acte, d'un objet, d'une situation, à d'autres éléments du champ de l'expérience, et par leur intermédiaire, de proche en proche, à une totalité de type « horizon », fonctionnant comme le lieu d'inscription de toutes ces médiations* ». (J. Ladrière, 1999, p. 409)

<sup>5</sup> Nous pensons aux entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 2003), aux portfolios, aux contrats d'objectifs pédagogiques, etc.

finalités singulières des apprenants. De notre point de vue, il conviendrait de lâcher-prise dans la clarification excessive des processus singuliers qui peut s'avérer contre-productive. De manière triviale, nous pourrions dire qu'à trop vouloir éclairer, nous pourrions faire de l'ombre et empêcher les avancées autonomes de l'apprenant. Cela signifie que les accompagnateurs acceptent de ne pas être informés de manière standardisée (dans le temps, sur la forme, dans le contenu) sur la progression et les difficultés des apprenants. Chaque situation fait appel à des procédés singuliers, malgré une trame commune convenue par tous au niveau de l'organisation. L'ordre et le désordre se combinent et apportent des productions inédites.

C'est à ce moment que peut intervenir la création. Elle fait émerger des productions originales que nous qualifierons de raisonnables, c'est-à-dire des productions « sensées » au service des finalités singulières des apprenants et de la construction de leur posture professionnelle. Ainsi, si des dispositifs conçus *a priori* procurent un cadre de fonctionnement « clair », ces constructions rationnelles sont nécessaires mais non suffisantes afin d'accompagner les apprenants de manière originale.

Dès lors, le travail d'invention prend toute sa mesure. Chaque accompagnateur s'ingénie à découvrir et à créer des contextes (au sens défini précédemment) susceptibles de faire émerger une posture professionnelle chez l'apprenant. La posture d'accompagnateur s'ajuste en situation, en s'appuyant sur des principes éthiques érigés collectivement et/ou individuellement. Pour autant, qui peut expliquer ou comprendre la façon dont il crée les choses, de manière rationnelle ? La création renvoie à des zones d'ombre parfois mises en lumière<sup>6</sup> à l'occasion d'événements imprédictibles. Il est possible de prendre conscience des processus de création en développant une réflexivité. Or, l'art réflexif est lié à la boucle conscience-inconscience (E. Morin, 1986, p. 193). Ainsi, les processus d'invention demeurent parfois dans la partie immergée de l'iceberg, ce qu'E. Morin nomme « *l'iceberg d'inconscience* » (1986, p. 192).

Malgré la pression exercée par la logique marchande et la certification des instituts de formation, il n'est pas raisonnable de préjuger des processus à l'œuvre dans la création de contextes d'émergence, au niveau de la relation d'accompagnement. Il n'est pas non plus concevable d'établir des grilles chargées d'indicateurs qui réduisent la situation en une série

---

<sup>6</sup> « *Le moment créatif renvoie à un originaire obscur, qui est comme le présupposé de tous les actes, et en particulier des actes d'invention. Ce présupposé, c'est l'existence même, et la lumière qu'elle porte en elle. C'est aussi, par conséquent, son rapport au sens, par quoi peut advenir la signification des institutions du rationnel* » (J. Ladrière, 1999, p. 414).



de points à observer pour « bien » accompagner. En revanche, une trame souple composée de balises<sup>7</sup> qui font sens pour l'apprenant, peut apporter un caractère rationnel à un accompagnement raisonnable. Dans un contexte où les cadres détaillés sur un mode analytique sont prégnants, la proposition de cadres souples et synthétiques peut s'avérer imprécise et manquer de sérieux. Néanmoins, il faut prendre en compte ces cadres rigides mais y résister, les assouplir, les interpréter, afin de ne pas instrumentaliser la personne qui se forme et ainsi, la déposséder de ses propres finalités.

Pour conclure, de nouvelles perspectives de recherche se dessinent à l'horizon. Nous projetons d'approfondir cette notion de « création de contextes d'émergence » dans une dimension éthique, plus précisément en termes de responsabilité, que nous qualifierons de raisonnable pour l'apprenant et l'accompagnateur. En quoi l'apprenant s'engage-t-il dans la création de contextes d'émergence ? Quelle est sa part de responsabilité, et quelle est la part de responsabilité de l'accompagnateur ? Comment les responsabilités se tissent-elles pour que chacun soit sujet dans cette création ? Pour quels objets de l'accompagnement ? Dans cette perspective, nous restons attachée (sans toutefois nous sentir aliénée) au paradigme de la complexité qui inscrit l'humain dans un horizon ouvert et une dynamique d'émergence.

---

<sup>7</sup> À titre indicatif, les balises peuvent être le projet, les centres d'intérêt, etc.

## Glossaire

ANI : Accord National Interprofessionnel

CAFDES : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social

CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et Responsable d'Unité  
d'Intervention Sociale

CEFIEC : Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres

ETS : École du Travail Social

I : Institut des ingénieurs

IFCS : Institut de Formation des Cadres de Santé

IFSI : Institut de formation en Soins Infirmiers

ITS : Institut du Travail Social

## Annexes

<b>Annexe 1. Présentation de la population.....</b>	<b>353</b>
Tableau 1 : Présentation des personnes interviewées à l'IFCS .....	353
Tableau 2 : Présentation des personnes interviewées à l'Institut des ingénieurs .....	353
Tableau 3 : Présentation des personnes interviewées à l'ETS.....	354
<b>Annexe 2. Planification des entretiens .....</b>	<b>355</b>
Tableau 4 : Planification des entretiens à l'IFCS.....	355
Tableau 5 : Planification des entretiens à l'Institut des ingénieurs.....	355
Tableau 6 : Planification des entretiens à l'ETS.....	356
<b>Annexe 3. Analyse d'entretiens : documents remis à Mary .....</b>	<b>357</b>
<b>Annexe 4. Analyse d'entretiens : documents remis à Marc .....</b>	<b>362</b>
<b>Annexe 5. Analyse croisée à l'IFCS : document remis à l'équipe pédagogique .....</b>	<b>368</b>

## Annexe 1. PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Pour les formations de cadres de santé et d'ingénieurs, le statut des apprenants est noté de part et d'autre d'une barre oblique.

À gauche : le statut lors du premier entretien

À droite : le statut lors du deuxième entretien

N.B. Certains apprenants sont déjà professionnels lors du premier entretien

**Tableau 1 : Présentation des personnes interviewées à l'IFCS**

Prénom	Statut
Équipe pédagogique	
Pascale	Directrice
Aline	Formatrice
Muriel	Formatrice
Isabelle	Formatrice
Camille	Formatrice
Étudiants / cadres de santé	
Mary	Étudiante / Cadre de santé en unité hospitalière
Clémence	Étudiante / Cadre de santé en unité hospitalière
Héloïse	Étudiante / Cadre de santé formatrice en IFSI
Perrine	Étudiante / Cadre de santé en unité hospitalière (pharmacie et service de soins)
Émilie	Étudiante / Cadre de santé en structure de personnes âgées
Justin	Étudiant / Cadre de santé en unité hospitalière (radiologie)
Virginie	Étudiant / Cadre de santé en unité hospitalière

**Tableau 2 : Présentation des personnes interviewées à l'Institut des ingénieurs**

Prénom	Statut
Équipe pédagogique	
Roland	Directeur des études
Bérenger	Responsable du cycle ingénieur
Vivien	Enseignant-chercheur
Thomas	Enseignant-chercheur
Christophe	Responsable marketing en entreprise
Étudiants / ingénieurs	
Anaïs	Étudiante /
Thérèse	Conseillère en banque /
Florence	Étudiante / Animatrice dans une fédération départementale des syndicats d'exploitants agricoles
Capucine	Étudiante /
Raphaël	Auto-entrepreneur et enseignant en informatique
Stéphanie	Chargée d'études /
Marc	Conseiller à l'installation auprès d'agriculteurs
Quentin	Étudiant /

**Entretien exploratoire :** Charles, Directeur Général de l'ITS

**Nouveau terrain :** ETS

*Tableau 3 : Présentation des personnes interviewées à l'ETS*

<b>Prénom</b>	<b>Fonction</b>
Équipe pédagogique	
Philippe	Responsable de site
Responsables socio éducatifs	
Flora	Responsable de service
Jérôme	Responsable de service
Sarah	Responsable d'unité et directrice par intérim

## Annexe 2. PLANIFICATION DES ENTRETIENS

**Tableau 4 : Planification des entretiens à l'IFCS**

**Sollicitation du terrain** : 20/01/08

**Entretien exploratoire (Aline)** : 22/01/08 validé le 13/05/08

Prénom	Entretien n°1	Entretien n°2
<b>Équipe pédagogique</b>		
Pascale	21/04/10	1/09/10
Aline	21/01/10	-
Muriel	25/02/10	19/01/11
Isabelle	15/04/10	-
Camille	11/05/10	-
Focus groupe : 23/11/10		
<b>Étudiants / Cadres de santé</b>		
Mary	14/05/09	11/03/10
Clémence	15/05/09	28/05/10
Héloïse	15/05/09	24/02/10
Perrine	19/05/09	16/04/10
Émilie	15/06/09	-
Justin	23/06/09	21/04/10
Virginie	10/07/09	13/04/10

**Tableau 5 : Planification des entretiens à l'Institut des ingénieurs**

**Sollicitation du terrain** : 22/01/08

**Entretien exploratoire (Bérenger)** : 29/01/08 validé le 31/03/08

Prénom	Entretien n°1	Entretien n°2
<b>Équipe pédagogique</b>		
Roland	2/12/09	20/07/10
Bérenger	25/01/10	31/08/10
Vivien	30/11/09	2/07/10
Thomas	20/01/10	29/09/10
Christophe	27/11/09	-
<b>Étudiants / Ingénieurs</b>		
Anaïs	27/08/09	Afrique
Thérèse	26/10/09	-
Florence	2/11/09	24/07/10
Capucine	1/12/09	Hors région
Raphaël	3/12/09	25/05/10
Stéphanie	17/12/09	-
Marc	17/12/09	14/05/10
Quentin	2/02/10	Mexique

**Tableau 6 : Planification des entretiens à l'ETS**

**(Nouveau terrain)**

**Prise de contact avec le groupe des responsables socio éducatifs : 18/11/10**

<b>Prénom</b>	<b>Entretien</b>
Équipe pédagogique	
Philippe	23/03/11
Responsables socio éducatifs	
Flora	9/12/10
Jérôme	22/12/10
Sarah	22/12/10

**L'entretien exploratoire a eu lieu à l'ITS (Charles) : le 25/01/2008 validé le 7/05/2008**

### Annexe 3. ANALYSE D'ENTRETIENS : DOCUMENTS REMIS À MARY

#### Entretiens réalisés les 14/05/2009 et 11/03/2010

N.B. Les zones surlignées correspondent aux idées ajoutées lors du deuxième entretien.

Intérêt de revoir ses propos. Confirmation des idées émises et précision de certains points.

**Question initiale :** pouvez-vous me parler de votre parcours de formation ?

#### 1- Exposé chronologique des propos de l'entretien n°1

- Précision demandée / début du parcours (à partir de l'année cadre ?)
- Projet cadre a mûri longuement : choix de carrière réalisés avec cet objectif en tête
- Projet en accord avec la personnalité
- Regard critique sur la fonction cadre, à partir de l'observation de personnes en fonction.
- Choix d'évoluer vers d'autres fonctions que celle de l'infirmière. Envie de changement (métier différent), mais continuité dans le goût d'apprendre et de découvrir.
- Découverte de la fonction par l'expérience, avec une temporalité satisfaisante (deux ans) qui dépend du parcours singulier de chacun. Le passage de la fonction infirmière à la fonction cadre a été apprécié.
- Ce qui a été particulièrement apprécié : la rencontre des personnes qui me correspondaient : elles ont laissé une grande autonomie et ont fait confiance (de la part du tuteur, de l'encadrement médical et paramédical)
- Tuteur : présente mais laissait découvrir. Était à côté, en laissant mon autonomie et ma liberté.
- Expérience professionnelle riche car toutes les fonctions du cadre ont été balayées.
- École a servi parce que différente sans être différente du terrain. Sur le terrain, on est dans l'agir, l'opérationnel.
- Qu'apporte la formation ? Se positionner, prendre de la hauteur, du recul et échanger avec des personnes de filières différentes. Croiser les choses théoriques et les expériences du terrain.
- Les personnes me laissent de l'autonomie parce que j'aime ce que je fais, je fais les choses avec envie, je cherche les informations. Une confiance s'installe naturellement et progressivement, ainsi que l'autonomie, par le fait de travailler avec d'autres.
- Tâches confiées en fonction des capacités.
- Envie de faire les choses d'une certaine manière, tout en respectant le système. Cohérence entre l'action et la pensée.
- Le fait d'avoir tant de liberté et d'autonomie a permis d'apprécier le métier. C'est variable et singulier d'une personne à l'autre. Il y a des différences. Je n'ai pas besoin d'être rassurée, contrairement à d'autres personnes.
- Je n'envisage pas l'accompagnement comme un garde rapproché. C'est à côté, en ayant chacun sa liberté. Une confiance s'instaure. Les rapports sont simples.
- A l'IFCS, les formatrices essaient de connaître la personne et de s'adapter à ses attentes (tous des personnes différentes / la progression, la maturité).
- Possibilité de naviguer à ma façon et de voir les personnes qui m'intéressaient.
- Pas de ressenti de pression ou d'incitation pour faire les choses comme il faudrait : c'est ce que j'attendais de la formation, qu'elle m'apporte des choses pour moi.
- Dans la formation, il y a des choix possibles (stages, rapports de stage), il y a des lignes directrices avec une liberté, une autonomie, une confiance et la possibilité d'avoir un échange.



- Point fort : avoir une stabilité dans les formatrices et la personne qui accompagne, depuis deux ans. Elle connaît notre fonctionnement. C'est important car le parcours chamboule et on a des doutes (année chargée personnellement / contenus et choix professionnels futurs).
- Connaissance plus intime / personnalité et singularité fait que la formatrice s'adapte à la personne. Ca demande un investissement personnel et des capacités d'adaptation à l'autre.
- Dans la formation, l'expression est possible, assez libre.
- Développement de l'idée / doutes : sur le terrain, stimulation en permanence, et en formation, une autre forme de stimulation, intellectuelle, ce qui rend l'articulation entre les deux difficile. Intensité du travail différente. Doute = période de creux.
- A l'IFCS, travail de maturation plus long. Pas séparé / terrain. Mise en parallèle avec le mémoire (qui donne un regard plus large, un sens aux actions, et un socle de connaissances plus étoffé).
- Dans les moments de doute, accompagnement par une amie proche dans la formation, qui a des ressemblances, l'entourage personnel. Pas d'attache dans le grand groupe. Pas besoin de parler à une formatrice, même si c'est possible.
- Projet futur de mobilité pour rencontrer d'autres personnes, et reprendre une formation.
  
- En ce qui concerne l'accompagnement, pas besoin d'un accompagnement de proximité.
- Plus d'armes mais pas tellement de changement par rapport à avant.
- Pour les futurs étudiants accueillis sur mon terrain d'exercice, faire avec les singularités, personnaliser, proposer les choses, travail d'articulation avec l'école.
- Pour les agents, essaie de les connaître / évolution, fonctionnement et attentes. Observation du positionnement de chacun car le cadre de santé a un regard différent.
- Accompagnement des agents / leurs difficultés, leur projet professionnel. Il est individuel et collectif. Articuler l'individuel et le collectif dans une équipe. Il faut connaître les agents.
- L'accompagnement des agents, c'est une présence de proximité.
- Perception d'être connue par les formatrices :
- La formatrice référente me connaît bien car elle cerne les personnalités et les attentes et s'y adapte. Guide en laissant trouver les solutions.
- Notion d'affinités, de quelque chose qui passe dans la relation.
- Dans le petit groupe, caractéristiques très différentes des personnes : personnalités, maturité, passé, expériences professionnelles, évolution. Dans l'accompagnement proposé, chacun prend ce qu'il a à prendre.
- L'accompagnement, c'est être ensemble mais la formation est à l'étudiant.
- S'adapter à l'autre pour l'accompagner, cela demande une réflexion.

## 2- Synthèse des idées-clés (les deux entretiens)

### **A- LA FORMATION : UNE AFFAIRE PERSONNELLE DANS DES ENVIRONNEMENTS**

- Métier différent, réorientation professionnelle. Période de faisant fonction = moyen d'évaluer ses capacités en situation.
- Projet (maturation avant la formation et projection après). Construction du projet, dynamique. Projet professionnel lié au désir d'apprendre, d'enrichir son socle de connaissances, à la curiosité intellectuelle.
- Connaissance : regard critique, appétence, envie.

- Autonomie et liberté : choix réalisés dans des environnements de travail et de formation. Important d'avoir une marge de manœuvre et de pouvoir choisir, dans la formation et dans l'activité professionnelle.
- Apprentissage dans des lieux différents et non différents, mais complémentaires :
  - o Sur le terrain : stimulation permanente dans l'action (temporalité courte)
  - o A l'IFCS : stimulation intellectuelle dans la continuité (temporalité longue)
  - o qui permet de prendre du recul, de la hauteur, et avec d'autres. L'écriture du mémoire est un socle de connaissances.
- Différences dans les caractéristiques des étudiants (personnalités, maturité, passé, expériences professionnelles, évolution)

## B- QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

- Faire confiance. Donne la possibilité de « *se débrouiller* » (développement de l'intelligence).
- Partir des besoins et des attentes, ce qui nécessite une adaptation à l'autre (pas besoin d'un accompagnement de proximité de la part des formatrices, même si la présence existe). Prise en compte du vécu et de la personnalité (formation d'adultes).
- Par d'autres (amie proche dans la formation, famille)
- Guider sans donner les solutions. Observation de l'accompagnement de la formatrice. Pas une réponse, une façon de faire (respect de la singularité), guider sur la voie pour « *trouver le bon questionnement* »
- Tutorat sur le terrain. Positionnement du tuteur : un juste dosage. L'apprentissage par l'expérience permet de se poser les bonnes questions.

## C- COMMENT ACCOMPAGNER ?

- La connaissance de l'étudiant et l'adaptation aux attentes et aux besoins
- Etre ensemble
- Réfléchir pour accompagner (de la part des formatrices). L'accompagnement n'est pas un modèle qu'on va reproduire. Il est personnalisé. C'est différent pour chaque personne. Ça demande une certaine réflexion et une façon de faire (posture). L'expérience facilite peut-être.
- Comme l'accompagnement en formation, l'accompagnement du cadre nécessite de l'énergie et une réflexion.
- En tant que futur cadre, l'accompagnement des agents, c'est une présence de proximité : comprendre et connaître leur organisation du travail, l'environnement. C'est différent d'être proche, être toujours à côté d'eux, les suivre.

## D- LES MISSIONS DU CADRE DE SANTE

- Les missions sont :
  - o La conduite de projets
  - o La gestion des ressources humaines (horaires, absentéisme)
  - o La gestion du matériel
- La gestion des horaires et du matériel oblige à « *régler des choses dans l'immédiat* ». Ce sont des obstacles à la disponibilité pour penser et travailler ensemble sur l'amélioration des pratiques. Elle est vécue comme une contrainte et questionne sur le sens du travail. C'est une mission utile mais pas « *gratifiante* » pour la fonction de cadre.
- Des contraintes de l'institution (« *on me mettait une pression* » par rapport à un agent).
- Un positionnement différent **entre** la direction de soins, le cadre supérieur et le service. Intéressant mais pas toujours facile.

## **E- QUELLE POSTURE PROFESSIONNELLE ?**

Le discours révèle une conception personnelle du management, illustrée par des exemples. Le positionnement est modéré : il n'énonce pas de certitudes mais des intentions qui se concrétisent au fil de l'agir professionnel. Ceci est traduit par les expressions « j'essaie de... », « un petit peu... ». Malgré les contraintes, l'interviewé dit aimer son métier et pense que l'équipe le ressent.

### *E1- L'AUTONOMIE-CONNAISSANCE POUR SOI ET D'AUTRES DANS UN ENVIRONNEMENT « IDENTIQUE ET DIFFERENT »*

#### **E1-1 Avoir une certaine autonomie en tant que cadre**

- Important d'avoir une certaine autonomie pour soi en tant que cadre. Avoir une marge de manœuvre, pouvoir choisir. Être constante et cohérente dans les décisions.
- Responsable de l'équipe : un positionnement individuel ou avec l'équipe, selon le degré d'urgence ou d'importance du problème ou du changement.
  - o Parfois, décisions individuelles non négociables (quand l'enjeu est vital ou important, par exemple dans le cadre d'une administration thérapeutique). Application de la décision sans négociation possible, en s'assurant que le message passe bien.
  - o Lors de la mise en œuvre de nouveaux outils de travail, les décisions sont collectives (correspondent aux attentes de l'équipe et de l'activité) et basées sur les échanges (formels et beaucoup d'informels). Ajustement mutuel.
- Refaire sa place dans l'environnement (le même poste qu'avant la formation). Reprendre la place du cadre qui n'a pas été occupée pendant 1 an.
- Environnement favorable / une équipe autonome et avec « beaucoup d'envie ». Collaboration avec l'équipe médicale. Dynamique d'équipe positive. Confiance et autonomie / cadre supérieur. Importance de travailler avec d'autres car sinon le cadre se sent seul.
- Environnement moins favorable / collectif des cadres (amertume, certaines jalousies). Garder une certaine distance / ces réactions.
- Désir d'apprendre dans l'activité au quotidien.

#### **E1-2 Laisser de l'autonomie aux personnes dans un cadre donné : une intention perçue par les autres (agents et étudiants). Développer les connaissances.**

- Inquiétude de la part de l'équipe lors du retour dans le service : changement lié à la formation du cadre de santé ? (Risque de perturbation). Le regard a changé (connaissances) mais pas la façon d'être et d'agir. Changement du discours (plus posé).
- Manager l'équipe en la laissant autonome, libre : c'est être présente mais laisser gérer des situations seule, en ayant un regard sur la charge de travail.
- Adapter et personnaliser l'accompagnement : laisser de l'autonomie, de la liberté. L'objectif n'est pas de tout diriger et organiser. Pas dans le contrôle.
- Autonomie et « encadrement » des étudiants en stage. Essaye d'impulser cela auprès de l'équipe.
- Inciter les équipes à se reposer des questions / la prise en charge des patients.
- Essai de transmettre l'envie d'apprendre.
- Les équipes sont à l'image de la personne qui manage (effet miroir) (exemple sur le rythme de travail). « On déteint » sur les équipes, même involontairement.

## **E2- ACCOMPAGNEMENT ET PROJET(S)**

- Les projets du cadre et les envies influent sur la gestion et le regard porté sur les choses.
- Articulation entre les projets institutionnels, les projets de service et les projets professionnels des agents :
  - o Projet professionnel d'un agent (être cadre)
  - o Projet de recherche clinique et connaissance des agents
  - o Projet de protocole d'utilisation de thérapeutiques et connaissance des agentsMettre des limites à la mise en place de projets.
- Une centration sur les agents :

- Développer une sensibilité pour dépister les situations qui pourraient fragiliser les personnes.
- Accompagnement de projet professionnel : par la façon d'intégrer les personnes dans l'organisation du travail et les conditions pour acquérir les connaissances.
- Accompagnement de projet professionnel en assouplissant le cadre institutionnel (changement de poste de l'agent en ne respectant pas le préavis) en tenant compte du fonctionnement de l'équipe.
- Ajustement d'un cadre différent et d'un abord différent selon les agents, car ils présentent des différences (maturité, expérience).
- Similitude entre l'accompagnement des étudiants et des agents :
  - Il faut une certaine connaissance des agents (les voir agir en situation) et de l'environnement.
  - L'accompagnement est différent pour chacun. Pour certains, il est plus réfléchi.
- Retour positif des équipes / la façon d'accompagner.

### **E3- LE CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT**

« Pas dans le maternage mais [...] qu'ils aient un environnement de travail assez satisfaisant et qu'ils soient contents de venir travailler ».

- Conditions de travail : convivialité, ambiance sereine.
- Attitude du cadre : accueillante envers les personnes, souriante. Simplicité dans les échanges.
- Favoriser l'entraide.
- Valoriser le travail de l'équipe.
- L'équipe exprime une reconnaissance du travail du cadre et de sa façon d'agir.

### **E4- LA COMPREHENSION AVEC LES EQUIPES / UNE CERTAINE INCOMPREHENSION AVEC LES PAIRS**

- Compréhension des personnes par le fait d'écouter, d'entendre, d'accueillir l'autre.
- Une sollicitude envers les agents par le fait de chercher à comprendre les situations et travailler avec eux (exemple d'une jeune professionnelle).
- Se faire comprendre (dans les messages véhiculés).
- La façon de faire est vraiment liée à la façon de communiquer. Possible par la présence dans l'organisation de travail.
- L'adaptation à la charge de travail et aux difficultés de l'équipe favorise la réciprocité des échanges et la confiance.
- Façons de manager différentes selon les cadres. Désaccord avec certaines personnes. Importante taille de l'établissement donc cohabitation difficile.
- Façon d'agir liée à la notion de personnalité, à la personne.
- Un indicateur des échanges positifs : les syndicats sont présents mais pour échanger et non revendiquer.

### **E5- DES MOYENS POUR PENSER L'AGIR PROFESSIONNEL**

- Distance prise pendant 1 an (année de formation) a permis une maturation personnelle.
- Utilisation des savoirs appris pour comprendre les situations et agir (exemples donnés / différences générationnelles). Les savoirs théoriques permettent de mettre de mots sur un regard qui a changé et s'est enrichi.
- Le mémoire.
- Un principe pour guide : la prise en compte de l'individuel (l'agent) et du collectif (l'équipe), qui nécessite de « jongler » et qui n'aboutit pas toujours à une réussite.
  - La connaissance des motivations de la personne (pour des demandes particulières).
  - Le bien-être de l'équipe en tenant compte des contraintes de l'environnement.
  - Être parmi l'équipe. Le positionnement de cadre : « au sein de l'équipe ». En lien avec le mémoire réalisé dans la formation (« de proximité et à la proximité »).

## **Annexe 4. ANALYSE D'ENTRETIENS : DOCUMENTS REMIS À MARC**

### **Entretiens réalisés les 17/12/2009 et 14/05/2010**

N.B. Les zones surlignées correspondent aux idées ajoutées lors du deuxième entretien.

**Question initiale :** pouvez-vous me parler de votre parcours de formation ?

#### **1- Exposé chronologique des propos de l'entretien n°1**

- Arrivé avec un bac S biologie écologie
- Cours abordé de la première année à la fin de la formation. Passage de justesse en deuxième année suivi d'un redoublement. Stages effectués en exploitation agricole en première année, en exploitation maraîchère au Canada (rupture en fin de deuxième année), chez les jeunes agriculteurs en fin de troisième année, dans un groupe de recherche économique à A. en fin d'études. Choix de la spécialisation agricole.
- Des difficultés de la première année jusqu'au milieu de la troisième année, lié à la nécessité d'apprendre par cœur.
- Les stages ont été choisis grâce à des opportunités et trouvés grâce à un réseau personnel.
- Intéressé par les productions atypiques et les particularités.
- Options choisies par intérêt, mais pas en rapport avec une réflexion globale sur le projet professionnel. Spécialisation agricole.
- Pour le dernier stage, souhait de faire un suivi de projet. Néanmoins, vécu comme une contrainte au départ. Cela a permis de conforter les non centres d'intérêt.
- Si on est content d'apprendre, on retient mieux.
- Préférence pour faire plutôt que d'apprendre par cœur. Minimum réalisé. Dans la façon d'être, plus sur le faire et la logique plutôt que d'apprendre par cœur.
- Manque de temps et mémorisation nécessaire, alors que l'apprentissage du travail méthodique n'a pas été réalisé avant l'entrée à l'I.
- Première année vécue difficilement. Des personnes ont cru en ma réussite. La décision de redoubler moralement difficile à vivre. Puis animation de colonie pendant deux mois, dans deux milieux différents. Cela a permis d'apprendre / la façon d'être, d'animer et ses limites.
- Moment difficile à vivre lors du retour du stage de rupture des copains. Puis redoublement accepté et assimilé. C'est un événement, pas un problème.
- Soutien des parents et tutorat. Le tutorat aide car il permet de dire les choses. Prendre le temps et autorisation de ne pas venir en cours ont permis de réussir à finir.
- Plus proche du tuteur de première année car réflexion commune sur les méthodes de travail.
- Apprentissage dans des domaines différents permet de comprendre. En sortant de l'école, on n'est spécialiste de rien. Prise de conscience de l'utilité de certaines matières après coup (formation humaine) y compris dans la vie personnelle.
- Choix de travailler l'été dans une colonie plutôt que de refaire un stage. Poste de directeur adjoint, responsable d'une équipe d'animation. Réinvestissement des enseignements réalisés à l'I. (animation de réunion) pour gérer l'équipe de la colonie. Association avec le plaisir d'être en vacances.
- Intérêt pour aider un groupe à faire germer un projet et plus pour travailler avec les personnes que pour la technique. C'est lié au caractère.
- Expérience nécessaire de la démarche projet au stage de fin d'études. Mais ce n'est pas l'intérêt premier.
- Apprécie de travailler avec d'autres / projets de groupe. Rythme intense pour atteindre la finalité. Apprentissage dans la gestion des différents caractères. La création et la construction de projets permettent de voir la finalité des apprentissages (contrairement à la mémorisation de cours). Différences dans le groupe (/habitudes et façons de faire) et contraintes liées au fait de travailler ensemble.

- Connaissance de soi / l'écoute et faire trouver un accord entre les personnes.
- Constitution des groupes : choisis ou imposés par l'I. Mais peu d'importance car les copains dans la promotion précédente. Le principal est de travailler ensemble.
- Suivi de chaque projet par au moins un professeur référent. Rendre de compte au fur et à mesure (rapports) pour la remédiation du projet et la régulation avec le professeur référent.
- Occupe un poste de travail depuis 6 semaines. Emploi obtenu sur proposition de poste diffusée à l'I. et recommandation par le directeur des études de l'I. Domaine recherché = l'animation et le conseil. Satisfaction personnelle. Rapidité d'embauche (immédiatement après les entretiens). Chance.
- Mission = montage de dossier économique pour aider des jeunes agriculteurs à obtenir des aides (montage de plan de développement d'exploitation). Intérêt pour la comptabilité et la gestion mais pas avec un rôle commercial.
- Surpris de travailler dans cette structure, d'avoir ce genre de poste (qui concerne de grosses exploitations) et découverte de l'intérêt. Besoin d'aider d'autres à construire. Laisser l'autre construire et lui servir d'appui. Le questionnement aide le jeune à revoir le projet.
- Goût pour l'animation et le contact humain. Responsabilités dans ce domaine, dans l'organisation de rassemblement et soutien d'équipes, dans le milieu extra-professionnel.
- Loisirs = musique et sport mais choix nécessaires lors des études.
- Dimension éthique dans les contacts humains (ne pas vendre de choses inutiles à la personne). Envisage de travailler avec un rôle commercial mais en défendant des valeurs qui me correspondent. Certitude / valeurs : trouver ce qui va convenir à la personne. Valeurs liées au caractère personnel (naturel).
- Nombreux centres d'intérêt, donc choix à faire : en fonction de l'activité future, du besoin de souffler, de l'amusement suscité. Il ne faut pas se contraindre à des choses qu'on n'aime pas (parfois on est obligé) ou ne correspondent pas à ses valeurs, dans une certaine limite.
- La plupart des personnes découvre les responsabilités associatives à l'I. Responsabilité associative personnelle avant d'arriver à l'I. et poursuivie au cours des études, d'où une limitation des responsabilités prises dans les associations de l'I. Choix d'arrêter des activités au cours des études (musique) pour garder du temps de travail.
- N'aime pas les changements au début, puis satisfaction. Depuis 3 ans, les changements sont vécus plus facilement. Ce qui a permis cela : les expériences en camp, notamment la responsabilité, le Canada, le travail et le stage.

## 2- Synthèse des idées-clés des deux entretiens

### Commentaires :

- Confirmation des mots choisis dans la synthèse écrite. Réajustement de l'ordre des idées
- Après sa formation, il occupe un poste de conseiller à l'installation auprès de jeunes agriculteurs. Son poste se décline en deux rôles, à savoir :
  - o Un rôle d'accompagnement d'un jeune agriculteur, avec le montage de dossiers économiques.
  - o Un rôle d'animation d'un point info installation. C'est un rôle de promotion de politique publique. Ce rôle se décline par l'animation de quelques demi-journées. L'interviewé trouve cela « *très intéressant* » et éprouve du plaisir au travail.
- En ce qui concerne la définition du poste et la posture professionnelle, l'interviewé fait remarquer qu'il y a une évolution des propos eu égard au désengagement de l'état (en termes de financement des politiques publiques). La structure propose donc des services complémentaires pour gagner de l'argent. En outre, depuis le début du mois de mai, la structure est passée de 6 à 5 personnes employées pour des raisons économiques. De ce fait, la charge de travail s'est alourdie.
- Ce jeune conseiller décrit ses activités et son rôle avec précision et l'illustre par des exemples. Il est à noter qu'il a un discours pédagogique afin de nous faciliter la compréhension.

## **A- LE CHEMINEMENT D'UN PROJET PROFESSIONNEL ET PERSONNEL AUTOUR D'UN FIL CONDUCTEUR**

### *A1- LE FIL CONDUCTEUR : L'ANIMATION ET LE CONSEIL*

- Dans le domaine professionnel : l'agriculture
- Dans le domaine extra-professionnel : social (camp et colonies en saison estivale, équipes diocésaines pendant l'année)
- Aider un groupe à faire germer un projet ou aider un jeune agriculteur à construire son projet.

### *A2- DECISIONS ET CHOIX SELON DES CRITERES PERSONNELS*

- Décisions : suivi de projet dans le dernier stage, atteindre les seuils minimaux exigés dans le cursus scolaire, ne pas s'investir trop dans les associations de l'I. et garder ses responsabilités à l'extérieur, travailler dans un autre domaine (colonie).
- Les critères de choix : intérêts personnels, plaisir, contrainte et non-contrainte, connaissance de soi (besoin de contacts humains), valeurs, rythme personnel.

### *A3- DANS UN ENVIRONNEMENT AVEC SES CONTRAINTES ET SES DIFFERENCES*

- Contraintes :
  - o Cadre de travail donné par l'I. (exigence de moyenne, redoublement, mémorisation de nombreuses notions, travail de groupe avec des personnes qu'on ne connaît pas, comptes à rendre). Travailler avec d'autres permet de s'ouvrir.
  - o Données par soi (utiliser une méthodologie de projet pour le dernier stage)
- Des différences entre les étudiants : caractères, habitudes, façons de faire, expériences (/responsabilités associatives).

## **B- LES MOYENS QUI AIDENT A APPRENDRE ET A AGIR**

### *B1- LES PERSONNES*

- Les autres :
  - o Extérieurs à l'I. : le réseau familial (soutien) et social
  - o A l'I. : les autres étudiants (« les copains d classe ») le tuteur de première année (méthodes de travail et expression du vécu), le directeur des études (vécu pendant les études et recherche d'emploi), les professeurs référents des projets de groupe (régulation).
- Soi (caractère)

### *B2- SITUATIONS D'APPRENTISSAGE*

- A l'I. :
  - o stage au Canada (rupture) et autres stages,
  - o situations dans le cadre de la formation humaine, et du domaine d'approfondissement (animation de réunion, émergence de projets),
  - o création et construction d'un projet avec d'autres.
- Hors de l'I. : expérience de travail dans le domaine social (responsabilité dans un camp d'été).

## **C- QU'EST-CE QUE ÇA PRODUIT ?**

- Conforte ses centres d'intérêt et non-centres d'intérêt (en vue de la recherche d'un emploi)
- Aide à agir dans la vie professionnelle et personnelle. Néanmoins, l'école apprend des choses (des données) mais « on ne sait pas faire ». L'école apprend des automatismes (par exemple pour la comptabilité gestion). Utilisation de situations de cours.
- Découverte d'un type de poste de travail

- Vécu plus facile du changement. Apprend à s'adapter.

Signification du terme « ingénieur » : il n'a pas une signification unique mais c'est une personne capable de s'adapter face à une situation dans différents domaines spécifiques, avec des connaissances. A l'I. dans l'agriculture (pour l'interviewé), dans l'agro-alimentaire ou dans l'environnement. Dans d'autres domaines comme l'industrie. « *On n'est pas spécialiste d'une machine ni d'un système* ».

## **D- UNE FONCTION ACCOMPAGNEMENT ET UNE POSTURE PROFESSIONNELLE DE CONSEILLER**

Finalité : monter le dossier d'installation du jeune le plus rapidement possible.

Le parcours d'installation dure environ six à sept mois, avec une durée variable selon les personnes.

La constitution d'un dossier s'accompagne de contraintes et d'une lourdeur administrative (dans les documents à fournir).

L'interviewé présente le projet d'installation du jeune agriculteur auprès d'une commission d'élus agricoles, ce qui nécessite qu'il connaisse le projet dans sa globalité.

### *D1- UNE FONCTION ACCOMPAGNEMENT ET UNE POSTURE D'ANIMATEUR*

- Présentation du dispositif et des démarches, des documents à fournir pour toutes les personnes.
- Réalisation de présentations collectives (« *qui correspondent à la personne type* ») puis réponse aux spécificités de chacun.
- Des étapes du dispositif :
  - o L'explication du dispositif aux personnes de manière collective et individuelle,
  - o La discussion du projet au cours d'entretiens individuels : « *le plan de professionnalisation individualisé (PPP)* » qui s'établit au cours de deux étapes (l'auto-diagnostic avec présentation du cursus et du projet, et entretien d'une heure et demie avec un binôme de professionnels),
  - o Le montage de l'étude économique en collaboration avec d'autres conseillers (conseiller de gestion).

### *D2- UNE POSTURE DE CONSEIL POUR LA CONSTRUCTION D'UN PROJET AUPRES D'UN PUBLIC DIVERSIFIE*

#### La nature du projet

- Le projet d'installation correspond à un projet de vie, selon les propos de l'interviewé, ce qui confère un enjeu important lors de la présentation du dossier.
- Projet familial qui ne se décide pas seul. « *Et du point de vue familial, il faut que la famille l'accepte* ».

#### Modes d'intervention

- Prise en compte de la singularité des situations (« *c'est selon les gens* »).
- Intérêt pour le métier de conseiller et non de comptable (qui fait uniquement le calcul). Définition du conseil : voir les chiffres et comprendre pourquoi ces chiffres apparaissent et ce qu'ils permettent de faire.
- Rôles du conseiller :
  - o Poser des questions pour construire le projet avec les personnes (« *avec le côté toujours désagréable de poser des questions qui fâchent ! Ça fait partie du travail* »),
  - o Être un appui pour les personnes par l'utilisation d'une démarche,
  - o Faciliter l'acceptation du dossier auprès de l'administration,



- Conseil dans la stratégie à adopter pour la présentation du dossier (ruse dans la présentation des données avec la présentation des risques associés).
- Entretiens individuels avec un binôme composé d'un professionnel de la formation et d'un professionnel / projet (interviewé).
- Utilisation du questionnement pour aider à construire le projet (rôle d'appui, c'est l'autre qui construit). Accompagnement dans la réflexion sur le devenir du projet. Inventaire de l'ensemble des questions pour donner une aide à la décision.
- Un seul métier mais une diversité des profils et des projets.
- Prise en compte du parcours scolaire et professionnel de la personne. Avis donné pour la réussite du projet (« voir [...] si nous on juge qu'ils ont normalement les armes pour réussir leur projet »).
- Evaluation de la connaissance des démarches à réaliser, des savoirs (« réflexes ») / la gestion. Le jeune a les savoirs techniques. Donne un avis objectif mais respecte celui du client pour l'écriture du dossier (chiffres concernant le budget). Besoin d'une connaissance globale du projet pour le défendre auprès de la commission.
- « Référent » le long du parcours du jeune. La réponse est liée aux besoins exprimés (appels téléphoniques). Rôle pédagogique d'explication ou de ré-explication si le montage de l'étude économique est montée par un conseiller de gestion.
- L'interviewé accompagne / l'anticipation du projet et le rappel des contraintes. Le projet est idéalisé par le jeune (« on s'lance dans un projet, c'est toujours tout beau »).
- La réponse est parfois une orientation vers les différents organismes du fait de réponses attendues dans un domaine spécifique. (« Pas forcément la réponse en soi mais surtout savoir sur qui orienter »).
- Pas un rôle commercial. Evolution de la fonction. « Prestations un peu commerciales » : pré-étude facturée selon le temps passé. Le travail réalisé est supérieur au travail rémunéré. Les conseillers de gestion offrent cette prestation de manière marchande.

#### D3- TEMPORALITES DE L'ACCOMPAGNEMENT

- Les questions posées le sont pour la durée mais l'accompagnement a une fin.
- La projection est réalisée sur cinq ans (étude économique) et sur 12 à 15 ans (pour les emprunts).

#### D4- UNE DIMENSION ETHIQUE DE LA FONCTION

- Dimension éthique : défendre des valeurs qui me correspondent (laisser faire la personne). Prestation proposée à la personne en fonction de ses demandes (« à chaque fois qu'on en a fait, je pense que ça a été utile à la personne »). Une facturation est faite mais sans contrainte de la prestation pour la personne. Adaptation de la prestation en fonction de la demande.  
« On force pas à la vente. Vraiment c'est pas chercher à créer le besoin, c'est... déceler une demande et proposer quelque chose d'adapté à ça. Ça aide la personne à réussir son projet. On n'est pas là pour les plomber ! ».
- Les valeurs sont liées au caractère (naturel) et à l'éducation.  
« Des valeurs et des principes doivent être assez souples pour qu'on puisse s'asseoir dessus sans que ça casse. »
- Une légitimité des professionnels, par le fait de respecter les compétences de chacun et l'utilisation d'un réseau. « Les formateurs en agriculture sont souvent agriculteurs eux-mêmes donc sur la pratique du métier d'agriculteur, ils en savent probablement plus que moi ».
- De nombreux conseillers dans l'environnement du jeune agriculteur : conseiller technique, de gestion, fiscal, juridique. Orientation du jeune vers ces conseillers pour ne pas usurper leur rôle et dépasser ses propres compétences. (« J'ai pas la compétence (conseil juridique) et j'prétends pas l'avoir. Dans ce cas là, je renvoie sur un collègue de l'autre côté du couloir (un juriste) »).

- Auto-évaluation de ses savoirs : « *sur l'aspect formation, moi je pose pas de questions parce que [...] j'ai pas pour l'instant le recul pour connaître ça* ». Reconnaissance de ses limites.
- Authenticité envers les personnes / fait d'être débutant. (« *les premiers que j'ai accompagnés intégralement, je leur ai dit heu j'suis débutant* »). Relation de réciprocité entre le jeune agriculteur (qui débute) et l'interviewé (qui débute en tant que conseiller).

#### **D5- AUTONOMIE-CONNAISSANCE. LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE AVEC D'AUTRES ET PAR SOI-MÊME**

- C'est un bon premier travail pour apprendre beaucoup de choses.
- Apprentissage de la technique (la comptabilité gestion) et du fonctionnement de la structure dans son environnement (la connaissance des partenaires de la structure).
- Il y a beaucoup de techniques différentes, propres à chaque poste. Il faut apprendre celle qui correspond au poste.
- La technique est nécessaire pour travailler mais elle est en lien avec les finalités pour le jeune agriculteur (« *calculer ça pour savoir si l'investissement qu'il fait derrière est rentable et permet de vivre, c'est plus intéressant* »). La technique n'est « *pas une finalité en soi* ». Constitution d'un référentiel par soi-même (« *ça permet de se faire un référentiel, des réflexes de compta gestion* »).
- Une compréhension des finalités de la formation :  
« *Le but de la formation c'est de nous adapter, nous apprendre à être capables de nous adapter assez vite. C'est en ce sens là que techniquement on connaît pas grand-chose. Mais bon la technique... y a toujours un bon bouquin pour nous l'apprendre !* »

#### Apprendre par les autres et par soi-même

- La recherche de réponses aux différents projets par soi-même et en sollicitant d'autres personnes.
- La référence au travail réalisé par les conseillers de gestion.
- Un relais avec le prédécesseur durant un mois. Disponibilité de cette personne après son départ de la structure (appel durant les deux premiers mois). Il y a toujours la possibilité de l'appeler si besoin.
- Le questionnement auprès des collègues expérimentés qui connaissent très bien les démarches administratives.
- Les personnes qui ont les savoir spécialisés pour les aspects techniques (conseillers de gestion pour « *les réflexes économiques* »).
- Utilisation de l'outil informatique (l'internet).
- Les lectures des journaux spécialisés, les résultats d'analyse économique.
- La constitution par soi même de références permet de progresser (« *je suis probablement meilleur maintenant que y a trois mois, j'espère que dans trois mois, je serai encore meilleur qu'aujourd'hui* »).

#### La projection dans un futur poste

- Le projet de changer de poste après 3 ans. Acquisition « *d'automatismes* » au bout de 6 mois d'où la peur de s'ennuyer au bout de deux ans d'exercice professionnel.
- Évolution possible des besoins personnels en termes de salaire ; or la base salariale dans le poste est moyenne pour un débutant et n'évoluera pas avec le temps.

## **Annexe 5. ANALYSE CROISÉE À L'IFCS : DOCUMENT REMIS À L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE**

### **Analyse croisée des entretiens à l'IFCS : première étape**

#### **Communiquée à l'équipe pédagogique le 23/11/2010**

La formation des cadres de santé s'inscrit dans un contexte sociopolitique de réformes (loi HPST).

Afin de cerner la logique sociale de la formation (M. Fabre, 1994), il m'a semblé pertinent de connaître les attentes d'un directeur de soins envers les cadres et les besoins de ces derniers, en termes d'accompagnement.

#### **Quelles sont les attentes d'un directeur de soins envers les cadres ?**

- Être au clair avec leur fonction, notamment en termes de responsabilité, par rapport à :
  - o La réglementation (niveau sociopolitique)
  - o La position dans le pôle et l'établissement (niveau de l'organisation)
  - o L'équipe (niveau des acteurs).
- Faire passer la dynamique institutionnelle au niveau de l'équipe de l'unité, et pour ce faire, utiliser une démarche intellectuelle (appréhension et compréhension du projet) et une démarche pédagogique (traduction du projet institutionnel auprès de l'équipe).
- Gérer l'autonomie donnée par le directeur de soins, par le biais du cadre supérieur (par exemple pour la mise en œuvre des projets).
- Faire remonter les informations à la direction des soins.

#### **Quels sont les besoins des cadres d'un établissement de santé dans ce contexte ?**

- Un accompagnement au changement de métier (pour les cadres nouvellement diplômés) par un environnement humain sécurisant qui donne des repères.
- Avoir un regard distancié / la pratique.
- Une aide lors de difficultés.
- Un accompagnement au management de projet.
- Des conseils en regard de la prise de conscience de l'importante responsabilité, par un « aîné » qui a une expérience professionnelle identique (qui connaît l'environnement) et qui a cheminé.

Dans cette perspective, quelles sont les responsabilités d'une directrice d'IFCS dans la formation des futurs cadres ?

#### **Au niveau institutionnel (appropriation progressive)**

- Attentes de la direction / programme à mettre en place, avec un respect des textes.
- Attentes de la direction / management d'équipe.

#### **La prise de responsabilité pour d'autres**

- Au niveau sociopolitique : les patients et le système de santé
- Au niveau de l'ingénierie de formation : quel profil de cadre à la sortie de l'IFCS ?

- Mettre à disposition des étudiants un dispositif de formation cohérent et concret / leurs attentes. Ne pas les mettre en difficulté au sortir de la formation (lors de la prise de fonction). L'IFCS est un prestataire de service des établissements, en ne répondant pas à toutes les attentes (limites à poser).
- Respect du parcours de l'étudiant (professionnel avec une expérience, des compétences, une histoire).
- Souhait d'un accompagnement lors de la prise de fonction (formation continue proposée dans les établissements).
- Faciliter le système et non le bloquer
- **Au niveau des acteurs** : offrir des conditions de travail acceptables
  - / étudiants : s'épanouir, se questionner et vivre pleinement la formation.
  - Donner les conditions pour réaliser le changement de métier.
  - Dans le dispositif actuel, apport de contenu important, étudiants sous pression, dans le faire, la réflexion et la production. Proposition de temps de lâcher-prise et d'ateliers d'écriture pour libérer l'expression.
  - / formateurs : se donner le devoir et l'obligation de se rendre disponible.
  - Perception des attentes des formateurs : accompagnement dans la réflexion, dans la mise en œuvre des projets, échanges intellectuels, débats d'idée.

Ceci repose **sur une conception de sa propre responsabilité** qui se décline de la manière suivante :

- Ne s'abrite pas derrière sa fonction, car pas de crainte de perdre la maîtrise.
- Prend des risques sans sentiment de menace (notamment en reconnaissant les limites de ses propres connaissances).

Cette conception de la responsabilité s'objective **par une posture professionnelle ancrée dans une formation et une expérience professionnelle initiale en santé mentale.**

**Elle se décline sous la forme de deux postures, à savoir, une posture d'acteur et d'accompagnateur.**

#### **Une posture d'acteur lors d'une prise de fonction**

- Lors d'une prise de fonction, posture d'acteur et non responsable de projet.
- Respect de l'histoire et la temporalité des projets (en regard de la singularité du lieu).

#### **Une posture d'accompagnateur des personnes et des équipes, basée sur une relation de confiance avec une recherche de réciprocité**

- L'objectif : instaurer une ambiance de qualité de travail.
- Le préalable : la tendance à faire confiance spontanément.
- La recherche d'une « *vraie relation de confiance* » avec une réciprocité. La recherche d'une relation structurante et rassurante.
- Relation directe, spontanée, immédiate.
- Un ajustement de la distance dans la relation : une proximité physique et intellectuelle pour les cadres de l'établissement de santé, la non-nécessité d'être en permanence avec les professionnels de l'IFCS.

Ces postures reposent **sur des valeurs sous-jacentes** : la confiance, la simplicité (liberté de parole, demande d'accompagnement des personnes qui ont une expérience / situations), le respect (parcours des étudiants, la relation, le territoire de chacun, l'histoire du lieu), l'authenticité.

Elles reposent également sur **une autonomie de la directrice**, d'une part, quant à la façon d'appliquer le programme de formation, et d'autre part, sur la perception d'une autonomie professionnelle et d'une indépendance intellectuelle vis-à-vis du groupe des directeurs de soins (par une distance en regard des discussions qui concernent les changements vécus dans les institutions hospitalières).

Dans ce contexte sociopolitique et institutionnel, quelle est la conception de l'accompagnement de l'équipe pédagogique ? Que produit cette conception dans les formes d'accompagnement destinées aux futurs cadres ?

Ces questions ont pu être travaillées à partir d'une consigne donnée aux quatre formatrices : « *peux-tu me parler de l'accompagnement, tel que tu le pratiques à l'IFCS ?* »

### **L'accompagnement, c'est quoi ?**

L'accompagnement est **toujours une aventure au départ. C'est un processus progressif qui demande du temps**, plus ou moins important selon les personnes.

C'est aussi **une pratique difficile**. L'accompagnement « *oblige à toujours être en ouverture* », avec l'idée d'avoir des « *palpeurs* » afin de percevoir les choses et d'être **attentif à son propre ressenti et ses intuitions dans l'action**.

C'est **difficile d'accompagner tout seul**, d'où l'importance de l'équipe, pour pouvoir confronter son fonctionnement à d'autres regards. « *Le risque est de scléroser et de ne plus être dans l'accompagnement* ».

L'accompagnement s'inscrit **dans une logique sociale de la formation** (M. Fabre, 1994) qui le place au cœur de **tensions** (« *Ne pas interférer dans ce que dit l'étudiant et être vigilant qu'il réponde bien à la demande institutionnelle* », la réponse à une demande institutionnelle et l'utilisation de marges de manœuvre).

### **Des finalités**

La finalité de l'apprentissage est que **la personne devienne autonome**.

La finalité de l'accompagnement est **d'aider la personne à trouver son chemin**.

A cet égard, une question se pose : « *Comment faire pour que l'autre [...] mûrisse un petit peu sa conception de la fonction cadre et mûrisse son projet ?* » Il semble qu'il y ait une visée éthique de l'accompagnement : « *le tout est de bien faire.* »

### **Des fonctions de l'accompagnement**

- Accompagner d'un point de vue méthodologique
- Réassurer
- Aider à s'intégrer dans un groupe.

### **Des pratiques d'accompagnement**

Le tutorat, le mentorat, le suivi, le conseil, l'accompagnement.

Des temps informels ou formalisés.

### **Des cadres de fonctionnement selon les formatrices, en interaction avec un cadre institutionnel de l'accompagnement**

- **Le cadre de fonctionnement institutionnel repose sur un travail collectif** réalisé pour l'écriture du projet de formation et du synoptique du parcours de formation. Ce travail a permis de se donner une ligne de conduite, en termes d'accompagnement et de poser la place de l'étudiant.

Les formatrices ont aussi apprécié de partager des ressources documentaires et d'échanger, ce qui a permis de se connaître autrement. Néanmoins, une première phase d'écriture du projet de formation n'a pas pris en compte suffisamment la dimension collective, ce qui a demandé un travail d'appropriation individuelle pour certains.

La difficulté d'accompagner suscite le besoin de poursuivre ce travail collectif, sur la base d'échanges et de partages à partir de sources bibliographiques. Une formatrice souhaite théoriser sa pratique, dans une dimension individuelle et collective. Il s'agit de travailler ensemble avec bienveillance car il semblerait que les relations soient parfois concurrentielles.

- **Des cadres de fonctionnement inhérents aux formatrices, négociés et ajustés avec les étudiants, dans des contextes.**

Ceci repose sur une liberté dans l'accompagnement. Les formatrices se donnent des règles et des lignes de conduites, en cohérence avec le cadre institutionnel : l'une d'elle est que « *c'est l'étudiant qui prend les décisions.* »

Le cadre institutionnel prévoit un mode d'organisation à partir de groupes accompagnés pour chacun par une formatrice référente (l'utilisation de cette terminologie est questionnée par deux personnes. « *Référence en quoi ?* »)

Il existe des groupes pour l'accompagnement du parcours global de formation, et d'autres groupes pour l'accompagnement du mémoire. C'est dans ce cadre que les formatrices construisent leurs règles et leurs lignes de conduites avec les étudiants.

Selon une formatrice, elle a une responsabilité peut-être plus grande en regard de l'évolution, du bien-être, du cheminement et du vécu des étudiants du groupe.

Dans les pratiques d'accompagnement, je perçois certains thèmes qui me semblent récurrents et me questionnent, à savoir :

- **La connaissance entre l'étudiant et le formateur :**

L'histoire-trajet-projet de l'étudiant, ses attentes, ses besoins, ses passions (si elles teintent son activité professionnelle)...

Le besoin de connaître tous les étudiants (frustration d'une formatrice car les groupes sont plus grands et ce n'est plus possible). « *Ne pas chercher à connaître et laisser venir les étudiants.* » Les étudiants ne souffriraient pas de ce manque car ils viennent quand ils ont besoin.

L'objectif est de ne pas rester à une première image.

- **La visibilité :**  
Repérer des transformations et les rendre visibles pour la personne  
La visibilité des aides extérieures que l'étudiant se donne.  
La visibilité / la façon dont ils posent les situations avec leurs pairs et comment ils parlent de la formation  
La visibilité du travail de théorisation de la pratique
  - Visible pour l'équipe et non pour l'environnement extérieur.
  - L'objectif est une meilleure coordination de l'équipe et une meilleure compréhension de l'autre, par une meilleure connaissance de la vision et des choix de l'autre.
  - La visibilité des interactions dans la relation.
  
- **La distance entre l'étudiant et le formateur :**  
Dans la pratique du mentorat, le besoin de garder un contact après la formation.  
Besoin de reconnaissance du formateur pour le travail accompli, d'où le sentiment de frustration si l'étudiant ne se manifeste plus après la formation.  
Souplesse dans la notion de référente, car l'étudiant voit d'autres formatrices.
  
- **La dimension individuelle et collective de l'accompagnement. L'étudiant en tant que sujet dans un groupe en formation**  
Des étudiants sollicitent des personnes extérieures pour leur formation.  
**Une approche collective : un accompagnement du groupe**  
Organisation institutionnelle  
Inviter l'expression dans un groupe pour faciliter la construction individuelle, par les échanges (la compréhension par l'intermédiaire des autres est parfois meilleure). Les échanges renvoient chacun à ses propres fonctionnements.  
**Une approche individuelle des étudiants dans le groupe**  
Accompagner, c'est répondre à leurs demandes  
Avec pour intention de cerner la personnalité de chacun et la compréhension de leur mode de fonctionnement : leur sensibilité, leur fragilité, leur positionnement, leur capacité à entendre, à remettre en question, leur humour, leur niveau de certitude, leur niveau d'ouverture, leur contexte.  
Accompagner de façon individuelle dans le groupe si l'occasion se présente.  
Objectif : que chacun avance à son rythme.  
Cela demande de rester disponible.
  
- **La différence**  
**/ Profils d'étudiants et de professionnels**  
Acceptation des différences par une relation de bienveillance  
**/ Formes d'accompagnement :**  
Accompagnement formel ou informel : sur rendez-vous ou spontanément  
**/ L'objet de l'accompagnement :** la différence d'objet crée d'autres différences, à savoir, pas le même objectif, ni les mêmes contraintes (contraintes institutionnelles pour des travaux à rendre), des temps différents, la manière d'accompagner (sur le plan intellectuel), la relation avec l'étudiant (« *plus de retenue* » dans certaines situations), l'utilisation d'outils différents.  
**/ Expériences d'accompagnement :**  
En formation continue de manière collective, en formation initiale de manière individuelle.  
Les expériences différentes dans la formation des cadres, selon les étudiants.

**/ Chemins différents empruntés par l'étudiant.**

Intéressant de faire évoquer l'intention de l'étudiant pour emprunter des chemins différents.

**/ Idées des formateurs**

- Souhait que les différences d'idées soient acceptées. Avoir une relation bienveillante et non concurrentielle. « *On n'est pas à trouver celui ou celle qui aura la meilleure idée.* » Les idées différentes peuvent être questionnées.

**/ Moments où les formateurs se questionnent (rythmes différents).**

- **Les limites de l'accompagnement**

Se retenir d'agir, laisser le flou.

Ne pas faire à la place de l'étudiant.

Rester dans des échanges professionnels et ne pas accompagner dans la vie privée.

- **Une posture réflexive du formateur et l'utilisation du questionnement dans l'accompagnement**

Le questionnement individuel et collectif, pour l'étudiant et le formateur.

Le questionnement du formateur pour repenser et repositionner l'accompagnement.

Se questionner dans les rencontres avec l'étudiant.

Certitude qu'il faut se questionner.

Retravailler des outils (entretien d'explicitation) avec des personnes d'autres filières.

Questionnement / l'équilibre entre la production de travail réalisée par l'étudiant et l'instabilité initiale provoquée par les dires du formateur.

Ne pas se positionner en tant que détenteur du savoir

« *Essayer de les faire avancer sans penser que l'on détient la bonne parole* ».

**QUESTIONS :**

- L'observation des étudiants et la recherche de visibilité :
- Quelles finalités ? Pour qui ? Quelles limites ? Qu'y-a-t'il à connaître pour accompagner ?
- Quelles limites dans la relation « d'attachement-détachement » entre la formatrice référente et les étudiants. Quelle juste distance ?
- En quoi le flou ou les interrogations sans réponse chez les étudiants sont-elles parfois difficiles à accepter par les formateurs ?



## Bibliographie

- AMIOT, M., BILLIARD, I. , BRAMS, L. 1993. *Système et paradoxe, Autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris : Éditions du Seuil. 246 p.
- ATLAN, H. 1979. *Entre le cristal et la fumée*, Paris : Éditions du Seuil. 285 p.
- AYMARD, A. 2006. « De l'emprise à l'étayage, un site clinique », p. 11-28, In *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, CIFALI, M., GIUST-DESPRAIRIES, F. (sous la direction de). Bruxelles : Collection Perspectives en éducation et formation, Éditions De Boeck Université. 209 p.
- BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Édition De Boeck, 859 p.
- BAREL, Y. 2008, *Le paradoxe et le système*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 268 p.
- BATESON, G. 1980. *Vers une écologie de l'esprit 2*. Paris : Éditions du Seuil. 346 p.
- BEAUVAIS, M. 2003. « Savoirs-enseignés ». Question(s) de légitimité(s). Paris : Édition l'Harmattan. 247 p.
- BEAUVAIS, M. 2004. « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », p. 99-113, In *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs, Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes. Paris : L'Harmattan, 132 p.
- BEAUVAIS, M. 2007. « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », p. 44-58, In *Recherches qualitatives, Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Hors Série - numéro 3. Québec.
- BEAUVAIS, M., 2008-2, « Accompagner, c'est juger », p. 123-135, In *La question éthique*. Coord. : BEAUVAIS, M., CLÉNET, J. Arcueil : Revue Éducation Permanente, n°175, 195 p.
- BEAUVAIS, M., 2009-2, « Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement », p. 221-236, In *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*, Coord. : BEAUVAIS, M., DEMOL, J.N., Revue Transformations Recherche en éducation des adultes, Lille : Université Lille 1 – CUEEP – TRIGONE-CIREL, 272 p.
- BERNOUX, P. 2009. *La sociologie des organisations*. Paris : Éditions du Seuil, Collection Points. 466 p.
- BOURGEOIS, C. GILLET, A. 2009 « De l'ingénieur au manager : les nouveaux enjeux de la formation », p. 79-92, In *Peut-on former à la fonction d'encadrement ?*, Arcueil : Revue Éducation Permanente, n°178.

- BOUTINET, J.-P. 2002. « Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », p. 241-250, In *L'accompagnement dans tous ses états*, Arcueil : Revue Éducation Permanente, n°153.
- BOUTINET, J.-P. 2005. *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France, 126 p.
- BOUTINET, J.-P. [1990] 2005. *Anthropologie du projet*. Paris : Éditions Quadrige / Presses Universitaires de France. 392 p.
- BOUTINET, J.-P. [1993] 2006. *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France. 126 p.
- BOUTINET, J.-P. 2007. « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager ». p. 27-49, In *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. BOUTINET, J.P., DENOYEL, N., PINEAU, G., ROBIN, J.Y. Paris : Édition Presses Universitaires de France. 369 p.
- BRASSEUR, 2009. *Le coaching en entreprise*. Paris : Éditions Dunod. 126 p.
- BRU, M. 1998. « Qu'y-a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? », p. 45-65, In Recherche et éducation, Vers une « nouvelle alliance » La démarche de preuve en 10 questions, HADJI, C., BAILLE, J. Paris : Éditions De Boeck. 263 p.
- CIFALI, M., GIUST-DESPRAIRIES, F. (sous la direction de), 2006, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles : Éditions De Boeck, Collection Perspectives en éducation et formation. 209 p.
- CIFALI, M., et GIUST-DESPRAIRIES. F. 2007. « La démarche clinique en éducation et recherche ». In *Chemins de formation au fil du temps...* N° 10/11. Paris : Éditions Téraèdre. 323 p.
- CIFALI, M. THEBERGE, M. BOURASSA, M. (sous la direction de), 2010, *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris : Éditions L'Harmattan, Collection « Savoir et formation ». 208 p.
- CLENET, J. 1998 *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?* Paris. Éditions L'Harmattan. 249 p.
- CLENET, J., et al. 2000. *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de Développement de la Qualité de la Formation, Région Nord Pas-de Calais, 353 p.
- CLENET, J., 2003. Contribution au 71<sup>ème</sup> Congrès de l'ACFAS, Savoirs partagés, Colloque 609. *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : quête de savoir(s), de compétences ou de sens ?* 20 et 21 mai 2003. Québec.
- CLENET, J. 2007 « Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique et éthique... » p. 59-75, In *Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE*, Québec. Revue Recherches qualitatives, Hors Série – numéro 3.

- COLDEFY, M., LUCAS-GABRIELLI, V. 2012. « Le territoire, un outil d'organisation des soins et des politiques de santé ? », p. 1-8, In *Questions d'économie de la santé*, Institut de recherche et documentation en économie de la santé, n°175.
- COUSIN, O. 2009. « Les cadres face aux mutations du travail », p. 25-36, In «*Peut-on former à la fonction d'encadrement ?*», Arcueil : Revue Éducation Permanente, n°178.
- CRAHAY, M. 2010. « Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? » p. 35-55, In *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. PAQUAY, L., CRAHAY, M. DE KETELE, J.M. (sous la direction de), Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 285 p.
- DESCARTES, R. 1966. *Discours de la méthode*, Paris : Éditions Garnier Flammarion, 249p.
- DONNAY, J. 2001. « Chercheur, praticien même terrain ? », p. 34-53, In *Recherches qualitatives*, Vol. 22, Québec.
- DE SINGLY, C. 2009. *Rapport de la Mission Cadres Hospitaliers*, commandé par le Ministère de la Santé et des Sports.
- DUTIER, A. 2011. « Pratique de soin et logique de gestion. Le rôle médiateur des cadres de santé », p. 24-35, In *Perspective soignante*, Paris : Éditions Séli Arslan, n°41.
- EHRENBERG, A. 2010. *La société du malaise*, Paris : Édition Odile Jakob. 439 p.
- FORMARIER, M. 2008. « La clinique infirmière, une réalité à développer », In *Infirmière : utilité sociale et discipline scientifique*, Revue Recherche en Soins Infirmiers n° 93.
- FABRE, M. 1994. *Penser la formation*, Paris : Éditions Presses Universitaires de France, Paris. 274 p.
- GADREY, J., ZARIFIAN, P. 2002. *L'émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités*, Paris : Éditions Liaisons. 162 p.
- GLEE., C. 2009. « Un accompagnement de type partenarial pour des parcours professionnels durables », p. 65-76, In *La construction des parcours professionnels*, Revue Éducation Permanente, n°181.
- HADJI, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : Éditions ESF. 126 p.
- HADJI, C., BAILLE, J. (Eds), 1998. *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Collection Pédagogies en Développement. 263 p.
- HONORE, B. 1998. *Sur le chemin d'une pensée de la santé : la santé est-elle l'absence de maladie ?* p. 7-24. In *Perspective soignante*. Éditions Séli Arslan, n°1.

- HOFSTADTER, D. 1985. *Gödel, Escher Bach, les Brins d'une Guirlande Éternelle*. Paris : Interéditions. 883 p.
- HOUDE, R. 1996. *Le Mentor : transmettre un savoir-être*. Révigny-sur-Ornain. Éditions Hommes et Perspectives / Martin Média. 230 p.
- KAËS et al., 1997. *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Éditions Dunod, Collection Inconscient et culture. 324 p.
- KAUFMANN, J.C. 2004. *L'entretien compréhensif*. Paris : Collection sociologie 128, Édition Armand Colin. 127 p.
- KORZYBSKI, A. 1963. *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*, New-York. The International Non-Aristotelian Library Publishing Company.
- KORZYBSKI, A. 2007. *Une carte n'est pas le territoire*. Paris : Éditions de l'Éclat. 187 p.
- LADRIÈRE, J. 1999. « Le rationnel et le raisonnable ». p. 403-419, In *Relier les connaissances. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*. MORIN, E., Paris : Editions du Seuil. 471 p.
- LALANDE, A. 2006, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Édition Quadrige/PUF. 1323 p.
- LANI-BAYLE, M. 2007. « Aux origines de la démarche clinique ». p. 17-21, In *Chemins de formation au fil du temps... La démarche clinique en éducation et recherche*, Paris : Édition Téraèdre. 323 p.
- LAPOUJADE, J. 2007. *William James. Empirisme et pragmatisme*. Paris : Édition Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil. 153 p.
- LE BOUËDEC, G. et al. 2001. *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : Éditions L'Harmattan. 207 p.
- LE BOUËDEC, G., 2002. « La démarche d'accompagnement, un signe des temps ». p. 13-19. In *L'accompagnement dans tous ses états*. Revue Education Permanente n°153.
- LE BOUËDEC, G. 2007. « Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel ». p. 169-18. In *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. BOUTINET, J.P., DENOYEL, N., PINEAU, G., ROBIN, J.Y. (Coord.) Paris : Édition Presses Universitaires de France. 369 p.
- LEGROUX, J. 2008. *De l'information à la connaissance*. Paris : Éditions L'Harmattan. 320 p.
- LE MOIGNE, J.-L. 1999. *Les épistémologies constructivistes*, Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 127 p.
- LE MOIGNE, J.-L. 1999. *La Modélisation des systèmes complexes*. Paris : Éditions Dunod. 178 p.
- LE MOIGNE, J.-L. 2002. *Le constructivisme. Tome II. Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : Éditions L'Harmattan. 362 p.

- LERBET, G. 1993. *Approche systémique et production de savoir*. Paris : Éditions L'Harmattan. 277 p.
- LERBET, G. 1995. *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Éditions Nathan. 284 p.
- LEVINAS, E. 1982. *Éthique et infini*. Le Livre de Poche, 120 p.
- LHOTELLIER, A., 2001. « Postface. Note conjointe sur l'accompagnement », p. 183-200, In *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* LE BOUËDEC, G. et al. Paris : Éditions L'Harmattan. 207 p.
- LHOTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Éditions Séli Arslan. 254 p.
- LIICEANU, G. 1994. *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon. 192 p.
- LIMOGES, J. 1982. *S'entraider*. Montréal : Les Éditions de l'Homme. 197 p.
- LIMOGES, J. 2001. *Stratégies de maintien au travail*. Québec : Les Éditions Septembre, Collection Libre cours. 215 p.
- MARCELLI, D. 2006. *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris : Éditions Albin Michel. 312 p.
- MERIAUX, O. 2009. « Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives », p. 11-21. In *La construction des parcours professionnels*. Revue Education Permanente, n°181.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. [1991] 2003, *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck. 480 p.
- MISPELBLOM BEYER F. BISMUTH D. 2009. « Autorité et connaissance dans les dispositifs d'analyse des pratiques d'encadrement », p. 55-66, In *Peut-on former à la fonction d'encadrement ?* Revue Éducation Permanente. n°178.
- MONBARON, J. 1998. « Le formateur-chercheur, sa double fonction en formation entre méfiance et confiance ? » p. 104-112, In *Accompagnement et histoire de vie*. PINEAU, G., (Eds). Paris : Éditions L'Harmattan. 303 p.
- MORIN, E. 1977. *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*. Paris : Éditions du Seuil. 399 p.
- MORIN, E. 1980. *La Méthode. 2. La Vie de la Vie*, Paris : Éditions du Seuil. 207 p.
- MORIN, E. 1986. *La Méthode. 3. La Connaissance de la connaissance*, Paris : Éditions du Seuil. 243 p.
- MORIN, E. 2001. *La Méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Éditions du Seuil. 357 p.
- MORIN, E. 2004. *La méthode 6. Éthique*, Paris : Éditions du Seuil. 249 p.
- MORIN, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil. 158 p.

- MUCCHIELLI, A. (sous la direction de) 2004. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Éditions Armand Colin. 299 p.
- NIEWIADOMSKI, C. 2009. « Évolutions des pratiques d'accompagnement éducatives : vers la construction de savoirs de résistance ? p. 27-46, In *Travail social : accompagnement des usagers et formation des professionnels*. NIEWIADOMSKI, C., MARTEAU, E., CASANOVA, R. (coord.) Paris : Éditions Contradictions. 207 p.
- OGIEN, R. 2007. *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Éditions Gallimard. 252 p.
- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. 2005. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin. 211 p.
- PAILLE, P. (sous la direction de), 2006. *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Éditions Armand Colin. 239 p.
- PARLIER, M., 2009, « Éditorial », p. 5-10, In *La construction des parcours professionnels*, Revue Éducation Permanente, n°181.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Éditions L'Harmattan. 352 p.
- PAUL, M. 2007. « L'accompagnement ou la traversée des paradoxes », p. 251-274, In *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. BOUTINET, J.P., DENOYEL, N., PINEAU, G., ROBIN, J.Y. Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 369 p.
- PIAGET, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris : Édition Presses Universitaires de France. 282 p.
- PIAGET, J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 253 p.
- PINEAU, G. (Eds.) 1998. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : Éditions L'Harmattan, Collection Histoire de vie et Formation. 303 p.
- PINEAU, G. 2002-4. « L'accompagnement en formation : en l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité. » p. 29-41, In *L'accompagnement dans tous ses états*, Revue Éducation Permanente n°153.
- POPPER, K.R., 1991. *La connaissance objective*. Paris : Éditions Flammarion. 578 p.
- PRODHOMME, M. 2002-4. « Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir » p. 79-89, In *L'accompagnement dans tous ses états*, Revue Éducation Permanente n°153.

- QUIVY, R. VAN CAMPEHOUDT, L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Édition Dunod. 287 p.
- RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Edition du Seuil. 424 p.
- ROBERGE, M. 2002-4. « À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers » p. 101-109, In *L'accompagnement dans tous ses états*, Revue Éducation Permanente n°153.
- ROBIN, J.Y. 2007. « Ingenium de l'accompagnement. Présentation », p. 245-249, In *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. BOUTINET, J.P., DENOYEL, N., PINEAU, G., ROBIN, J.Y. Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 369 p.
- ROGERS, C. R. 1968. *Le développement de la personne*, Paris : Édition Dunod. 286 p.
- ROGERS, C. R. 1984. *Liberté pour apprendre*. Paris : Édition Dunod. 355 p.
- SCHÖN, D.A. 1998 « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », p. 201-222, In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. BARBIER, J.M. (sous la direction de) Paris : Éditions Presses Universitaires de France.
- SCOUARNEC, A. 2009. « La prospective des métiers au service des transitions professionnelles : d'une logique du subir à une logique du choisir », p. 35-45, In *La construction des parcours professionnels*, Revue Éducation Permanente, n°181.
- SIBONY, D. 1991. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil. 398 p.
- SOREL, M. 2008. « À propos de la professionnalisation : le retour du sujet... », p. 39-50, In *La professionnalisation*, Savoirs, Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes, Paris : L'Harmattan.
- SPERBER, D. 1997. « L'étude anthropologique des représentations, problèmes et perspectives », p. 133-148, In *Les représentations sociales*. JODELET, D. (sous la direction de) Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 447 p.
- TAYLOR, J.S. et BOGDAN, R. 1984. *Introduction to Qualitative Research Methods. The search for Meaning*, A. Wiley, New-York : Interscience Publication. 302 p.
- VAN DER MAREN, J.M. 2010. « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche » p. 69-84, In *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. PAQUAY, L., CRAHAY, M. DE KETELE, J.M. (sous la direction de) Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 285 p.

- VARELA, F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du seuil. 247 p.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Édition du Seuil. 377 p.
- VARELA, F. 2004. *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : Éditions La Découverte / Poche. 121 p.
- WATLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. 1975. *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Édition du Seuil. 189 p.
- WITTORSKI, R., 2008. « La professionnalisation », p. 11-36, In *La professionnalisation, Savoirs*, Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes, Paris : L'Harmattan
- ZARIFIAN, P. 2001. *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons. 203 p.



## Index Général

### A

Accompagnement/Accompagnateur  
Fonction... 91, 148, 159, 160, 161, 163, 175, 202, 204,  
217, 219, 223, 229, 247, 299, 300, 301, 303, 304,  
317, 319, 334, 345  
Posture .. 163, 165, 166, 167, 168, 173, 238, 240, 244,  
245, 273, 280, 282, 299, 318, 336, 337, 345, 349  
Alliance ..... 189, 190, 191, 375, 376  
Alternance .. 69, 70, 85, 86, 121, 125, 126, 128, 153, 162,  
214, 217, 221, 223, 225, 226, 228, 229, 247, 252, 256,  
257, 260, 261, 264, 265, 266, 274, 275, 277, 290, 305,  
310, 311, 312, 314, 315, 322, 323, 333, 334, 336, 339,  
375  
AMIOT, M. .... 106  
Approche/démarche compréhensive ... 18, 27, 41, 44, 45,  
46, 52, 102, 103  
ATLAN, H..... 7  
Autonomie/-sation/-sant(e)(s) ... 8, 10, 11, 24, 33, 54, 55,  
56, 57, 58, 59, 62, 68, 76, 79, 82, 83, 86, 87, 92, 97,  
107, 112, 113, 114, 118, 119, 121, 124, 129, 132, 134,  
141, 142, 151, 154, 155, 156, 171, 172, 173, 174, 176,  
177, 178, 179, 180, 181, 183, 189, 190, 191, 192, 195,  
199, 201, 203, 204, 207, 212, 230, 243, 246, 248, 253,  
254, 256, 266, 272, 276, 278, 279, 288, 289, 292, 296,  
297, 300, 307, 309, 316, 317, 323, 325, 330, 333, 336,  
338, 348  
Autopoièse..... 177, 178  
AYMARD, A. .... 22, 94, 95

### B

BANDURA, A..... 126  
BAREL, Y..... 33, 106, 107, 109, 374  
BATESON, G. .... 38, 176, 195, 196  
BEAUVAIS, M..... 8, 11, 12, 45, 68, 85, 92, 143, 160, 161,  
163, 171, 175, 176, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 199,  
218, 221, 230, 236, 242, 245, 248, 276, 279, 289, 292,  
316  
BERNOUX, P. .... 124, 160  
Bienfaisance..... 189, 190, 191, 248, 276, 292, 316  
BOURGEOIS, G..... 250, 251, 307  
BOUTINET, J.-P. 21, 68, 71, 72, 73, 74, 111, 112, 114, 115,  
120, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 158, 171, 172,  
173, 174, 246, 284, 306  
BRASSEUR, M. .... 157, 158  
BRU, M..... 28

### C

CIFALI, M..... 22, 94, 167, 286  
CLENET, J..... 23, 69, 70, 71, 125, 126, 161, 162, 221, 270  
Coaching ..... 150, 157, 158, 159, 174, 375  
COLDEFY, M. .... 212  
Compétence(s) .... 59, 76, 83, 84, 111, 118, 119, 120, 121,  
122, 124, 127, 131, 142, 154, 156, 159, 202, 208, 214,  
219, 222, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 264, 266, 281,  
290, 302, 306, 308, 310, 312, 313, 315, 317, 318, 375,  
379, 381  
Complexité/complexe(s) 11, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 29,  
31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 49, 50, 58,  
71, 79, 103, 116, 121, 122, 126, 131, 134, 140, 141,  
165, 169, 173, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 186,  
194, 195, 198, 199, 200, 203, 207, 213, 218, 229, 232,  
248, 250, 251, 256, 335, 377, 378  
Confiance..... 95, 152, 158, 166, 167, 170, 175, 190, 191,  
194, 200, 217, 232, 233, 240, 241, 258, 259, 263, 273,  
274, 275, 280, 282, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 298,  
299, 307, 345, 378  
Connaissance . 7, 11, 13, 14, 20, 21, 22, 27, 29, 32, 34, 35,  
44, 47, 49, 50, 70, 83, 85, 89, 97, 112, 121, 122, 134,  
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 148, 149, 158, 176,  
177, 181, 182, 183, 185, 186, 199, 200, 201, 203, 211,  
215, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 238,  
239, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 256, 263,  
276, 283, 290, 298, 307, 311, 314, 316, 317, 319, 323,  
325, 328, 329, 330, 333, 338, 345, 377, 378, 381  
Conscience-inconscience ..... 349  
Conseil . 143, 145, 150, 151, 152, 158, 159, 162, 163, 168,  
173, 251, 257, 285, 286, 300, 301, 302, 304, 316, 378  
Contexte(s) d'émergence..... 15, 210, 294, 320, 335, 336,  
337, 338, 339, 344, 346, 347, 348, 349, 350  
Counselling ..... 150, 152  
COUSIN, O..... 207, 208  
CRAHAY, M..... 89

### D

DE SINGLY, C. .... 213, 214  
Démarche clinique. 8, 9, 14, 15, 18, 20, 22, 28, 39, 88, 94,  
95, 96, 97, 102, 103, 200, 293, 307, 345, 375, 377  
Démarche déductive ..... 90  
Démarche hypothético-déductive..... 29, 30, 31  
Démarche inductive ..... 88, 89, 90, 97  
DESCARTES, R..... 24, 25, 29, 32, 157  
Dialogique... 28, 32, 33, 35, 50, 71, 92, 127, 151, 152, 181,  
202, 345

Distanciation. 36, 47, 48, 50, 83, 185, 248, 281, 288, 292, 340

DONNAY, J. .... 45, 46, 48, 345

Doute... 9, 11, 12, 20, 33, 34, 35, 41, 43, 88, 95, 119, 125, 151, 176, 184, 194, 195, 199, 203, 218, 224, 229, 230, 247, 276, 314, 315, 345, 346

DUTIER, A. .... 212

## E

EHRENBERG, A. .... 112, 113, 333

Élucidation ..... 12, 18, 41, 42, 43, 96, 141, 173, 191, 192, 200, 307, 345

Employabilité ..... 115, 116, 117, 118, 119, 124, 202, 262

Épistémologie/que .. 11, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 46, 89, 97, 103, 159, 162, 180, 184, 194, 201, 203, 215, 260, 380

Éthique de la compréhension..... 15, 28, 195, 200, 202

Éthique/Principe(s) éthique(s) ..... 54, 65, 84, 88, 95, 103, 107, 112, 132, 151, 170, 171, 175, 176, 179, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 199, 201, 203, 204, 215, 218, 220, 228, 230, 231, 236, 242, 244, 245, 248, 255, 266, 275, 277, 288, 292, 309, 312, 316, 344, 345, 349, 350

## F

FABRE, M. 69, 70, 120, 123, 124, 125, 126, 155, 214, 221, 233, 253, 255, 256, 265, 290, 310, 311, 315, 334

FORMARIER, M..... 8

## G

GADREY, J..... 111

GILLET, A..... 250, 251, 307

GIUST-DESPRAIRIES, F..... 22, 94, 95, 96, 307

GLEE, C..... 115, 118, 119

## H

HADJI, C. .... 42, 70

HOFSTADTER, D..... 7, 107

Hologrammatique ..... 25, 32, 34, 35, 345

Homéostasie ..... 177, 178, 186, 276

HONORE, B..... 124

HOUDE, R..... 153, 154, 155, 156, 235

## I

Implication 41, 43, 44, 45, 50, 95, 102, 103, 174, 324, 347

Individualisme ..... 110, 112, 113, 147

Intelligence ..... 24, 97, 121, 181, 182, 183, 185, 246, 276, 297, 320

## K

KAËS, R..... 125

KAUFMANN, J.-C..... 51, 52

KORZYBSKI, A. .... 176, 195, 196, 197, 198, 233

## L

LALANDE, A. .... 29, 106, 135, 176, 187

LANI-BAYLE, M. .... 22, 93, 94, 95, 293

LAPOUJADE, J..... 23

LE BOUËDEC, G. 77, 78, 110, 143, 144, 150, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 173, 174, 176, 189, 190, 191, 243, 248, 259, 276, 278, 282, 283, 284, 291, 292, 297, 313, 316, 345

LE MOIGNE, J.-L. .... 13, 14, 23, 24, 25, 34, 97

LEGROUX, J. .. 12, 121, 134, 135, 136, 137, 138, 148, 181, 225, 283, 319

LERBET, G. ... 10, 48, 69, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 176, 322, 334

LEVINAS, E..... 192

LHOTELLIER, A. .... 143, 151, 152, 162, 169, 170, 173, 240, 281, 285

LIICEANU, G..... 175, 201, 247, 336

LIMOGES, J..... 167, 168, 231, 240, 273

Logique d'adaptation socioculturelle.. 124, 128, 290, 310, 315, 334

Logique didactique ... 69, 70, 85, 123, 125, 126, 134, 221, 255, 265, 290, 310, 315

Logique psychologique ... 69, 70, 122, 123, 124, 126, 137, 155, 255, 265, 311

## M

MARCELLI, D..... 97, 197

Mentorat ... 74, 76, 77, 78, 85, 86, 96, 150, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 174, 235, 236, 237, 248

MERIAUX, O. .... 115, 117

Méthode/Méthodologie 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 58, 88, 89, 93, 99, 100, 103, 128, 129, 139, 140, 211, 215, 216, 222, 240, 259, 262, 308, 315, 376, 378, 379

*A-méthode* ..... 19, 29, 31, 32, 34, 35, 103, 344, 345

Qualitative ... 18, 19, 21, 23, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 50, 52, 94, 344, 374, 375, 376, 379, 380

MILES, M. B. .... 41, 45, 48, 49, 294

MISPBLBLM-BEYER, F. .... 207, 208

Modélisation.....14, 21, 24, 25, 26, 90, 91  
 MONBARON, J.....11, 194  
 MORIN, E. ...7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 27, 28,  
 31, 32, 33, 34, 35, 38, 43, 71, 79, 80, 81, 83, 103, 115,  
 121, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186,  
 189, 195, 199, 200, 203, 211, 242, 246, 247, 268, 271,  
 276, 289, 290, 307, 316, 319, 320, 326, 330, 344, 345,  
 349  
 MUCCHIELLI, A. .... 26, 27, 28, 41, 44, 45, 46, 52, 53

## N

NIEWIADOMSKI, C. .... 230

## O

Objectivité .....20, 22, 23  
 OGIEN, R. .... 187

## P

PAILLE, P. .... 26, 41, 45, 46, 52, 53  
 Parcours de formation.. 57, 62, 76, 77, 98, 117, 173, 180,  
 186, 195, 202, 217, 223, 225, 226, 239, 264, 275, 313,  
 314, 320, 327  
 Parcours de recherche..... 19, 31, 34, 35, 37, 40  
 PARLIER, M..... 115  
 Parrainage... 150, 157, 158, 257, 262, 263, 265, 273, 274,  
 275, 277, 291, 328, 330  
 PAUL, M. .... 68, 75, 76, 77, 143, 144, 145, 146, 147, 150,  
 153, 154, 157, 158, 159, 160, 164, 166, 221, 273, 279,  
 313, 316  
 PIAGET, J. .... 10, 83, 126, 136, 221  
 PINEAU, G. .... 143, 147, 148, 149, 174, 202, 277, 378  
 POPPER, K. R. .... 19, 20, 21, 22  
 Posture de recherche/du chercheur.....94, 215  
 Posture professionnelle 12, 14, 39, 65, 66, 70, 83, 84, 87,  
 90, 91, 93, 99, 102, 107, 109, 120, 122, 133, 134, 138,  
 142, 151, 155, 156, 163, 175, 176, 177, 181, 203, 207,  
 214, 294, 297, 301, 306, 308, 309, 316, 317, 320, 325,  
 330, 337, 340, 341, 344, 347, 348, 349, 379  
 Pragmatique.18, 23, 27, 28, 50, 72, 73, 98, 103, 128, 132,  
 344, 375  
 Présence/Co-présence.....92, 95, 96, 122, 144, 147, 151,  
 152, 153, 167, 168, 169, 170, 173, 175, 190, 193, 198,  
 200, 203, 204, 239, 240, 242, 243, 248, 281, 284, 285,  
 287, 288, 289, 291, 292, 296, 298, 299, 320, 336, 337,  
 339, 340, 341, 345  
 Processus interactionnels .....196, 199  
 Processus perceptuels ..... 195, 196, 377  
 PRODHOMME, M. .... 172

Production de savoir(s) . 45, 137, 138, 139, 141, 181, 307,  
 322, 334, 378  
 Professionnalisation ..... 12, 109, 118, 119, 120, 121, 122,  
 125, 147, 186, 202, 222, 252, 304, 308, 311, 315, 316,  
 330, 344, 380, 381  
 Projet  
 d'accompagnement..... 171, 173, 203  
 de formation .. 9, 10, 26, 46, 54, 57, 68, 71, 73, 74, 81,  
 85, 127, 128, 142, 161, 162, 164, 169, 171, 172,  
 174, 184, 198, 217, 218, 219, 229, 230, 231, 237,  
 246, 251, 252, 253, 254, 256, 276, 345  
 pédagogique .....46, 47, 214, 217, 308, 309, 310, 311,  
 315, 316, 345  
 personnel.....62, 73, 133, 137, 142, 274  
 professionnel ... 56, 57, 62, 68, 71, 72, 79, 85, 86, 127,  
 130, 131, 132, 134, 153, 162, 166, 167, 171, 172,  
 175, 178, 202, 204, 217, 219, 220, 221, 223, 226,  
 228, 230, 238, 246, 247, 254, 257, 259, 260, 261,  
 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274,  
 275, 276, 277, 284, 285, 288, 291, 298, 301, 303,  
 306, 321, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333,  
 334, 336, 337, 338, 339, 379  
 Prudence..... 41, 42, 43, 199, 316, 345

## Q

QUIVY, R. .... 29, 30, 31

## R

Récursion/Récurtivité..... 13, 32, 33, 35, 345  
 Réflexivité/Réflexif .... 7, 34, 37, 39, 54, 58, 66, 67, 68, 79,  
 83, 84, 87, 174, 181, 184, 185, 186, 194, 203, 242,  
 248, 276, 290, 307, 310, 311, 316, 319, 338, 339, 345,  
 349  
 Responsabilité/Responsable(s)8, 9, 10, 14, 15, 21, 27, 28,  
 39, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 64, 66, 68, 79, 81, 82, 83,  
 86, 87, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 113, 117, 119,  
 121, 125, 129, 131, 146, 153, 154, 155, 161, 164, 166,  
 171, 186, 190, 191, 192, 194, 208, 213, 214, 218, 219,  
 220, 222, 230, 243, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 257,  
 260, 261, 270, 273, 277, 279, 286, 289, 291, 292, 295,  
 296, 302, 306, 307, 308, 309, 312, 315, 316, 317, 319,  
 322, 326, 332, 333, 345, 348, 350  
 Retenue .....12, 92, 94, 191, 193, 194, 199, 218, 230, 236,  
 242, 245, 248, 315, 337  
 RICŒUR, P.....176, 187, 188, 201  
 ROBERGE, M. .... 167  
 ROBIN, J.-Y. ....95, 159  
 ROGERS, C. R. ....44, 152, 167, 168, 231, 281  
 Rupture(s) ....14, 29, 30, 31, 36, 62, 63, 68, 72, 73, 78, 86,  
 89, 92, 125, 133, 210, 253, 256, 264, 265, 266, 268,  
 269, 270, 274, 275, 276, 291, 294, 320, 321, 322, 323,  
 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336,  
 337, 338, 339, 340, 346, 377

## S

SCHÖN, D. A.....	184
SCOUARNEC, A. ....	115, 116
SIBONY, D.....	12, 344
Solidarité/Solidaire(s) ...	77, 119, 121, 147, 190, 191, 255, 277, 379
Sollicitude ...	166, 168, 175, 189, 190, 191, 201, 240, 277, 280, 316
SOREL, M. ....	120, 121, 122, 125
SPERBER, D.....	8
Stratégie(s)/stratégique.....	37, 40, 56, 58, 66, 68, 79, 99, 128, 149, 173, 178, 180, 181, 182, 183, 200, 203, 208, 246, 247, 264, 268, 276, 282, 294, 295, 296, 297, 301, 307, 317, 319, 320, 328, 329, 330, 332, 334, 339, 340
Subjectivité .....	20, 21, 23, 48, 71, 80, 112, 113, 114, 119, 132, 142, 235

## T

TAYLOR, J. S.....	21
-------------------	----

Tutorat... 62, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 85, 86, 153, 154, 156, 159, 254, 257, 258, 259, 260, 263, 265, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 288, 289, 291, 299, 300, 313, 314, 315, 336, 339
--

## V

VAN DER MAREN, J.-M.....	41
VARELA, F..12, 26, 176, 177, 178, 186, 188, 194, 225, 276	
Vérisimilitude.....	20, 22, 48, 50
Vulnérabilité .....	9, 62, 114, 119, 132, 167, 171, 247

## W

WATZLAWICK, P. ....	109, 110, 127, 269
WITORSKI, R. ....	120, 121

## Z

ZARIFIAN, P. ....	111, 121, 122
-------------------	---------------

## Table des figures et des tableaux

(1) Le dessin de la thèse.....	16
(2) Les deux registres de la modélisation (J.-L. Le Moigne, 1999, p. 9) .....	25
(3) Des balises pour la construction de l' « a-méthode » .....	35
(4) Un cheminement de pensée formalisé dans un parcours de recherche .....	37
(5) Arbre thématique à partir du discours d'Aline .....	56
(6) Arbre thématique à partir du discours de B.....	61
(7) Arbre thématique à partir du discours de Charles.....	65
(8) Bilan quantitatif des entretiens .....	101
(9) Des perspectives de recherche .....	102
(10) Le dessin de la thèse.....	104
(11) Dynamique du champ pédagogique (M. Fabre, 1994, p. 124).....	123
(12) L'action (J. Clénet, 1998, p. 33) .....	126
(13) De l'information à la connaissance (J. Legroux, 2008, p. 122).....	137
(14) Le système personnel de production de savoir (G. Lerbet, 1993, p. 160).....	139
(15) Champ sémantique d'accompagner (M. Paul, 2004, p. 69) .....	145
(16) Les figures-types d'accompagnement bio-cognitif (G. Pineau, 2002, p. 31).....	149
(17) La nébuleuse de l'accompagnement (M. Paul, 2004, p. 77) .....	150
(18) Entre aider et accompagner .....	168
(19) Un modèle anthropologique de la connaissance (E. Morin, 1986, p. 177) .....	182
(20) La compréhension : entre le générique et le singulier.....	196
(21) Le processus d'abstraction d'un point de vue électro-colloïdal non-aristotélicien ....	197
(22) Un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation .....	204
(23) Le dessin de la thèse.....	205
(24) Dispositif et postures d'accompagnement en contexte : quelles tensions ?.....	209
(25) Organisation de l'accompagnement à l'IFCS.....	229
(26) Postures d'accompagnement à l'IFCS .....	245
(27) Organisation de l'accompagnement à l'Institut des ingénieurs.....	275
(28) Des postures d'accompagnateurs à l'Institut des Ingénieurs.....	289
(29) Le parcours des personnes.....	321
(30) Tensions, ruptures et continuités chez les cadres de santé .....	323
(31) Tensions, ruptures et continuités chez les ingénieurs .....	326
(32) Tensions, ruptures et continuités chez les cadres socio-éducatifs .....	331
(33) Le dessin de la thèse.....	342

## Table des matières

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction générale. <i>D'une pratique intuitive à un projet de recherche</i> .....</b>	<b>6</b>
Un questionnement ancré dans une histoire professionnelle .....	7
Un nouveau projet de recherche .....	12
Un dessin comme concrétisation du projet (ou dessein) .....	13
<b>PREMIÈRE PARTIE. UNE APPROCHE COMPLEXE DE LA RECHERCHE : BALISES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE CONSTRUCTION DE SENS AVEC LES ACTEURS.....</b>	<b>17</b>
<b>Introduction : L'élucidation d'une méthode construite « pas à pas » .....</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre 1 : Une méthode construite « chemin faisant » .....</b>	<b>19</b>
A - Balises épistémologiques : des fondements, des dimensions et une approche complexe.....	19
I - À la recherche de fondements épistémologiques .....	19
1. Tendre vers une vérisimilitude.....	20
2. Relier la dimension subjective et objective de la connaissance.....	20
II - Trois dimensions de la recherche .....	23
1. La pragmatique .....	23
2. L'épistémique .....	23
3. L'éthique.....	26
III - Une approche compréhensive .....	27
B - La construction d'une démarche complexe .....	29
I - La démarche hypothético-déductive .....	29
1. Trois actes fondateurs.....	29
2. Une démarche en sept étapes .....	30
3. Notre positionnement épistémologique .....	31
II - Une approche complexe par « l'a-méthode » .....	31
1. Le principe dialogique.....	33
2. Le principe de récursion organisationnelle .....	33
3. Le principe hologrammatique .....	34
III - Une construction de l'a-méthode « au gré » de la recherche.....	34
1. L'incertitude au cœur de la méthode .....	34
2. Des balises pour la construction de l' « a-méthode » .....	35
3. Un cheminement de pensée formalisé dans un parcours de recherche.....	35

C -	Des choix paradigmatiques et méthodologiques pour une méthode qualitative.....	41
I -	À la recherche de critères de scientificité de la recherche.....	41
1.	L'élucidation.....	42
2.	La prudence.....	42
3.	Le doute.....	43
II -	Une méthode qualitative inscrite dans le paradigme compréhensif.....	43
1.	Un « effort » d'empathie.....	44
2.	L'implication du chercheur.....	44
3.	Des postures facilitatrices de la production de savoirs par la recherche.....	45
III -	Le choix des terrains de recherche.....	47
1.	L'élaboration de deux critères de choix des terrains de recherche.....	47
2.	Trois terrains de recherche.....	49
<b>Chapitre 2 : Une phase exploratoire décisive dans les orientations de la recherche.....</b>		<b>51</b>
A -	Une méthode de recueil et de compréhension des discours.....	51
I -	Le recueil d'informations.....	51
II -	Une première étape de compréhension des discours.....	52
B -	Des rencontres déterminantes dans trois milieux différents.....	53
I -	Une première rencontre dans un Institut de Formation de Cadres de santé.....	53
1.	La négociation de notre lieu d'exercice professionnel comme terrain de recherche.....	53
2.	L'interview d'une collègue de travail.....	54
3.	Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours d'Aline.....	54
II -	À la découverte de l'inconnu dans un Institut d'ingénieurs.....	58
1.	La rencontre d'un terrain de formation dans le domaine de l'entreprise.....	58
2.	Le choix d'un professionnel pour la réalisation de l'entretien exploratoire.....	59
3.	Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours de Bérenger.....	59
III -	Une troisième rencontre dans un nouveau milieu : l'Institut du Travail Social.....	63
1.	La négociation d'un terrain dans le domaine social.....	63
2.	Le choix d'un professionnel pour l'entretien exploratoire.....	64
3.	Représentation de l'arbre thématique et synthèse à partir du discours de Charles.....	64
C -	L'émergence d'un premier modèle de lecture de l'accompagnement en formation.....	67
I -	Accompagner pour aider au passage, au changement.....	68
II -	Accompagner en formation professionnelle.....	69
1.	Une logique sociale de la formation.....	69
2.	Une logique didactique.....	69
3.	Une logique psychologique.....	70

III - Accompagner dans un projet de formation vers un projet professionnel et personnel de l'étudiant .....	71
1. Un enjeu existentiel ou le sens du projet pour l'étudiant .....	72
2. Une dimension méthodologique : une construction du projet par l'étudiant.....	73
3. Le projet de formation : une nécessité vitale, une opportunité culturelle, un enjeu existentiel et ou une perspective pragmatique ?.....	73
IV - Accompagner : sous quelles formes ? .....	74
1. Le tutorat .....	74
2. Le mentorat.....	76
3. Quelle distance ?.....	77
V - Accompagner vers l'autonomie et la responsabilité : l'apprentissage de la réflexivité.....	79
1. L'autonomie de l'étudiant : quelle(s) signification (s) pour l'accompagnement ? .....	79
2. La responsabilité : quelle(s) signification(s) pour l'accompagnateur, l'accompagné et l'institution ?.....	81
3. Accompagner vers une posture professionnelle : l'apprentissage de la réflexivité.....	83
<b>Chapitre 3 : Une recherche ré-orientée .....</b>	<b>88</b>
A - La précision de l'objet de recherche .....	88
I - Une démarche inductive et déductive .....	89
II - La modification de la question de recherche .....	90
1. Une critique de la question initiale de recherche.....	90
2. La ré-écriture de la question de recherche .....	91
B - L'ajustement de la méthode : vers une construction de sens avec les acteurs.....	93
I - Des intentions méthodologiques basées sur les caractéristiques de la démarche clinique .....	94
1. L'origine de la démarche clinique.....	94
2. Une démarche, une posture.....	94
3. Les spécificités de la production de savoirs par la démarche clinique.....	95
II - Une opérationnalisation des intentions par un protocole d'enquête .....	98
1. Une première phase basée sur des entretiens compréhensifs .....	98
2. Une deuxième phase pour la co-construction de sens.....	99
C - Le ré-ajustement de la méthode au regard des aléas de la recherche.....	99
I - La perte du terrain dans le domaine social .....	99
II - Le statut donné aux terrains de recherche .....	100
<b>Conclusion de partie : Un positionnement méthodologique en adéquation avec l'objet de recherche .....</b>	<b>103</b>



## **DEUXIÈME PARTIE. CONCEPTUALISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ..... 105**

### **Introduction : Une mise en tension entre le niveau de l'organisation et celui des acteurs ..... 106**

### **Chapitre 1 : Un contexte propice à l'émergence de l'accompagnement en formation .. 109**

A - Des mutations sociales aux mutations du travail .....	110
I - Une disparition des cadres de référence sociaux .....	110
1. La famille.....	110
2. L'école.....	111
3. La vie active lié au travail et à la profession .....	111
II - Une transformation des liens sociaux à l'origine du malaise .....	112
1. La subjectivité et l'autonomie : deux nouvelles clés de la société.....	112
2. Une disparition de repères, source d'un malaise social .....	113
3. Une sociologie de l'individualisme .....	113
III - Les mutations dans le monde du travail .....	114
1. Flexicurité et employabilité .....	115
2. D'une logique de carrière à une logique de trajectoires professionnelles : les transitions professionnelles.....	116
3. Des trajectoires au parcours professionnel.....	116
3.1. Les significations du terme « parcours » .....	117
3.2. Le parcours professionnel : un nouveau référentiel des politiques d'emploi-formation .....	117
3.3. La construction d'un parcours professionnel : sous quelles conditions ?.....	118
B - Vers une construction de projets individuels en formation professionnalisante .....	119
I - La professionnalisation comme attente sociale.....	120
1. Une visée professionnalisante de la formation .....	120
2. Vers le développement de compétences professionnelles.....	121
II - La formation d'adultes, siège de trois logiques en tension.....	122
1. La formation professionnelle via la logique d'adaptation socioculturelle.....	124
2. La formation psychosociologique via la logique psychologique .....	124
3. La formation didactique via la logique didactique .....	125
III - Un projet de formation et des projets professionnels et personnels : une relation dialogique.....	127
1. Du point de vue des institutions de formation et des entreprises.....	128
1.1. Les pratiques pédagogiques et de formation .....	128
1.2. Les pratiques de gestion organisationnelle .....	128
2. Du point de vue des acteurs : deux étapes-clés de l'existence comme situations à projet.....	129
2.1. L'adolescent et son projet d'orientation et d'insertion .....	130
2.2. L'adulte et son projet vocationnel .....	130

2.3. Les mécanismes d'idéalisation du projet .....	131
3. Des dimensions spécifiques du projet en formation .....	132
3.1. L'enjeu existentiel du projet .....	132
3.2. Une dimension méthodologique.....	133
C - Une dynamique organisatrice de savoirs comme socle d'une posture professionnelle .....	134
I - De l'information au savoir et à la connaissance .....	134
1. L'information.....	134
2. Le savoir .....	135
3. La connaissance .....	136
II - Vers un système personnel de production de savoir(s) .....	138
1. Les sous-systèmes d'entrée.....	139
2. Les sous-systèmes internes .....	140
3. Le sous-système de sortie (SSAH.E).....	141
<b>Chapitre 2 : Un nouveau paradigme de l'intervention en formation .....</b>	<b>143</b>
A - Un accompagnement spécifique à la formation d'adultes.....	144
I - Trois registres en interaction.....	144
II - Vers la formation de liens vitaux .....	147
III - Formation des adultes et accompagnement de type bio-cognitif.....	148
B - Des pratiques plurielles de l'accompagnement .....	150
I - Du counselling au tenir conseil : des conditions <i>sine qua non</i> de l'accompagnement .....	150
II - Tutorat et mentorat : la mise en place d'une relation avec une personne d'expérience.....	153
III - Du coaching au parrainage : vers la réussite et l'insertion en entreprise .....	157
C - Une pluralité de postures d'accompagnement en tension dans une institution .....	159
I - La dimension institutionnelle de l'accompagnement.....	160
1. La fonction accompagnement dans une dimension institutionnelle et organisationnelle.....	160
2. Une construction collective de règles du jeu.....	161
3. Les missions.....	162
II - Des postures d'accompagnateur et une posture « accompagnante » .....	163
1. Des postures éducatives.....	163
1.1. La posture d'autorité .....	164
1.2. La posture contractuelle.....	164
1.3. La posture d'animation.....	165
1.4. La posture d'accompagnement .....	165
2. De l'indifférence à la sollicitude et la confiance .....	166
3. La présence : un « <i>essentiel relationnel</i> » .....	168

III - Accompagner à la construction d'un projet : une posture ajustée aux personnes .....	171
1. Le projet d'accompagnement : de l'institution aux acteurs.....	171
2. L'accompagnement de projet : quelle(s) posture(s) ?.....	172
3. Accompagner les projets individuels et collectifs .....	173
<b>Chapitre 3 : Vers une quête de connaissance et de compréhension dans le souci de « bien » accompagner .....</b>	<b>176</b>
A - Une conception autonomisante de la personne en formation .....	176
I - L'autopoïèse comme modèle d'organisation autonome.....	177
1. Autopoïèse et homéostasie.....	177
2. La préservation de l'homéostasie .....	178
II - L'autonomie du sujet.....	179
1. Le sujet en tant qu'être biologique .....	179
2. Une autonomie-dépendance dans un environnement.....	180
III - Autonomie et connaissance : une boucle réursive.....	181
1. Le développement d'un art stratégique par l'intelligence .....	182
2. Le développement d'un art de la conception et du dialogue par la pensée .....	183
3. L'émergence d'un art réflexif par la conscience .....	184
B - Une approche éthique de l'accompagnement .....	187
I - « Éthique et/ou morale ».....	187
II - De la bienfaisance à la sollicitude .....	189
1. Le principe de bienfaisance.....	189
2. Le principe d'autonomie.....	190
3. Le principe d'alliance .....	190
III - Accompagner une personne à cheminer : les limites de l'intervention.....	191
1. Le principe de responsabilité .....	192
2. Le principe de retenue .....	193
3. Le principe de doute .....	194
C - Comprendre l'Autre et Se comprendre pour accompagner en formation .....	195
I - Composer avec l'unité et la diversité .....	195
II - L'influence du langage et des processus perceptuels sur les processus interactionnels .....	196
III - Accompagner et comprendre .....	199
<b>Conclusion de partie : L'émergence d'un deuxième modèle de lecture de l'accompagnement en formation.....</b>	<b>202</b>

**TROISIÈME PARTIE. UNE APPROCHE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE : DES TENSIONS ET DES ÉMERGENCES DANS TROIS FORMATIONS DE CADRES .....206**

**Introduction : À la découverte de lignes de convergence de l'accompagnement en formation.....207**

**Chapitre 1 : Accompagner vers un changement de métier chez les cadres de santé .....211**

- A - Le contexte sociopolitique de l'accompagnement .....211
  - I - Un contexte de réformes .....211
  - II - Des attentes institutionnelles envers les cadres de santé .....213
  - III - Vers une réforme de la formation .....214
- B - Le dispositif d'accompagnement à l'IFCS .....215
  - I - Le point de vue de l'équipe pédagogique .....217
  - II - Le point de vue des étudiants .....223
  - III - Quels principes éthiques ? .....228
- C - Des postures d'accompagnateurs .....231
  - I - Une intention de « *bien faire* » : le discours des accompagnateurs .....231
  - II - L'accompagnement, une « relation humaine » qui aide : le discours des étudiants .....238
  - III - Des postures d'accompagnement : quels principes éthiques ? .....244

**Chapitre 2 : Accompagner vers la création de son métier en formation d'ingénieurs ..249**

- A - Le contexte de l'accompagnement des futurs ingénieurs .....249
  - I - Une évolution du métier d'ingénieur .....250
  - II - Une formation d'ingénieurs « *pour la terre* » .....251
- B - Accompagner les étudiants : une volonté institutionnelle .....253
  - I - Le point de vue des accompagnateurs .....257
  - II - Un accompagnement des projets dans l'alternance : le discours des étudiants ...264
  - III - Des principes éthiques sous-jacents à l'organisation de l'accompagnement .....275
- C - Des postures d'accompagnateurs .....277
  - I - Le point de vue des accompagnateurs .....277
  - II - Le point de vue des étudiants .....284
  - III - Des postures d'accompagnement : quels principes éthiques ? .....288

<b>Chapitre 3 : Des tensions créatrices d'émergence dans l'accompagnement en formation.....</b>	<b>293</b>
A - Les cadres de santé et ingénieurs : des postures plurielles.....	294
I - Les cadres de santé.....	294
1. Des missions dans un contexte contraint.....	295
2. Des conceptions et stratégies mises en œuvre.....	295
3. Des conceptions et des postures de la fonction d'accompagnateur.....	299
II - Une première expérience en tant qu'ingénieur.....	300
1. Des missions diversifiées liées à des métiers différents.....	300
2. Des conceptions et des stratégies.....	301
3. Vers la création de postures professionnelles.....	306
B - Des postures de cadres socio-éducatifs en formation.....	308
I - Le contexte de l'accompagnement.....	308
1. Un référentiel professionnel dans un contexte en mutation.....	308
2. Un projet pédagogique pour des professionnels en formation.....	309
II - Une organisation et des relations professionnelles.....	311
1. Un dispositif d'accompagnement au changement de métier.....	312
2. Des relations d'accompagnement internes au milieu professionnel.....	313
3. Des principes éthiques sous-jacents.....	316
III - Une construction progressive des postures professionnelles.....	317
1. Des conceptions du métier de cadre.....	317
2. Des stratégies personnelles de formation.....	319
C - Une création de contextes d'émergence par l'accompagnement en formation.....	320
I - Des tensions, continuités et ruptures vécues par les nouveaux diplômés.....	321
1. Tensions, ruptures et continuités chez les cadres de santé.....	322
2. Tensions, ruptures et continuités chez les ingénieurs.....	325
3. Le vécu des cadres socio-éducatifs.....	330
II - Des lignes de convergence de l'accompagnement en formation.....	335
1. Une posture d'accompagnement de la formatrice référente chez les cadres de santé.....	336
2. La période de la « rupture » chez les ingénieurs.....	338
3. Le tutorat dans un dispositif d'alternance chez les cadres socio-éducatifs.....	339
<b>Conclusion de partie : Une présence ajustée aux acteurs.....</b>	<b>341</b>
<b>Conclusion générale. D'un projet de recherche à une pratique raisonnable.....</b>	<b>343</b>
Sujet-projet-objet de recherche.....	344
L'émergence d'une thèse.....	346
L'émergence d'un nouveau questionnement et de perspectives de recherche.....	347

<b>GLOSSAIRE .....</b>	<b>351</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>352</b>
<b>Annexe 1. Présentation de la population.....</b>	<b>353</b>
Tableau 1 : Présentation des personnes interviewées à l'IFCS .....	353
Tableau 2 : Présentation des personnes interviewées à l'Institut des ingénieurs .....	353
Tableau 3 : Présentation des personnes interviewées à l'ETS .....	354
<b>Annexe 2. Planification des entretiens .....</b>	<b>355</b>
Tableau 4 : Planification des entretiens à l'IFCS .....	355
Tableau 5 : Planification des entretiens à l'Institut des ingénieurs .....	355
Tableau 6 : Planification des entretiens à l'ETS.....	356
<b>Annexe 3. Analyse d'entretiens : documents remis à Mary .....</b>	<b>357</b>
<b>Annexe 4. Analyse d'entretiens : documents remis à Marc .....</b>	<b>362</b>
<b>Annexe 5. Analyse croisée à l'IFCS : document remis à l'équipe pédagogique .....</b>	<b>368</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>374</b>
<b>INDEX GÉNÉRAL .....</b>	<b>382</b>
<b>TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....</b>	<b>386</b>

## **RÉSUMÉ**

### **L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION TENSIONS-EMERGENCES-POSTURES Le cas de trois formations de cadres**

L'accompagnement s'impose en formation d'adultes. En nous inscrivant dans une approche complexe de l'accompagnement, nous cherchons à comprendre en quoi des modes d'intervention favorisent l'émergence d'une posture professionnelle de cadre. Dans un souci de cohérence, nous mettons en œuvre une démarche de recherche qualitative et compréhensive fondée sur des principes de la démarche clinique. Auprès de trois formations de cadres dans les domaines de la santé, de l'entreprise et du travail social, nous interrogeons les tensions, ruptures et continuités vécues lors du parcours « formation-travail ». Les résultats de la recherche montrent que l'accompagnement peut être conçu comme une création de contextes d'émergence, au niveau du dispositif et de la relation. Il s'agit de penser ces contextes mais également de les créer en situation.

**Mots-clés :** Accompagnement – Formation professionnalisante - Complexité – Ethique de la compréhension – Autonomie-connaissance – Postures – Démarche clinique.

### **PROVIDING SUPPORT IN EXECUTIVE TRAINING : TENSIONS-EMERGING IDEAS-POSITIONS. Three executive trainings**

Support proves to be essential in adult training. In a complex approach of support, we try to understand how ways of acting can promote the emergence of a professional executive position. For consistency, we choose an approach of qualitative and comprehensive research based on some principles of the clinical approach. In three populations of executives dealing with health, companies and social work, we question the tensions, disruptions and continuities experienced by people through the run of training and work. The results of the research show that support can be conceived as a creation of emerging situations both in the programme and the relationship. We must analyze these situations as well as create them when appropriate.

**Key words :**

Support – Professional training – Complexity - Ethical code of understanding – Autonomy-Knowledge – Positions – Clinical approach.

### **EL ACOMPAÑAMIENTO EN FORMACIÓN TENSIONES-EMERGENCIAS-POSTURAS El caso de tres formaciones de ejecutivos**

El acompañamiento se impone en formación de adultos. Con un enfoque complejo y sistémico del acompañamiento en formación, queremos entender en qué los modos de intervención favorecen la emergencia de una postura profesional en el ejecutivo. Con una preocupación de coherencia, ponemos en práctica un proceso de investigación cualitativo y comprensivo, basado en principios del proceso clínico. A partir de tres formaciones de ejecutivos, en áreas de la salud, de la empresa y del trabajo social, cuestionamos las tensiones, rupturas y continuidades experimentadas en el curso “formación-trabajo”. Los resultados de la investigación demuestran que el acompañamiento puede ser comprendido como la creación de contextos de emergencia, al nivel del dispositivo y de la relación. Se trata no solo de prever estos contextos, sino también de crearlos en situación

**Palabras claves:**

Acompañamiento – Formación profesionalizante – Complejidad – Ética de la comprensión – Autonomía-conocimiento – Posturas – Proceso clínico.

