



De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant

Identité des auteurs

Breton

Hervé

Université de Tours, DYNADIV

bretonrv@gmail.com

Clénet

Catherine

A-GRAF - CREAD

catherine.clenet@club-internet.fr

Denoyel

Noel

Université de Tours, DYNADIV

noel.denoyel@univ-tours.fr

Robin

Jean-Yves

UCO, I.S.C.E.A.,

jean-yves.robin@uco.fr

Identité du coordonnateur

Pentecouteau

Hugues

Rennes 2, CREAD

Hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr

Identité du réactant

De Bohan

Anne

Rennes 2, CREAD

adebohan@psya.fr



De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant

Résumé : Ce symposium questionne l'accompagnement comme posture pédagogique en formation permettant l'émancipation de l'apprenant adulte. A partir de recherches faites en formation d'adultes par des universitaires, d'expérimentations menées par des professionnels et de situations vécues par des apprenants adultes, ce symposium propose de décrire des formes d'émancipation sociale et/ou professionnelle qui s'inscrivent dans une trajectoire individuelle, de les analyser comme formes de mobilités, de présenter les postures pédagogiques d'accompagnement expérimentées ainsi que les acteurs de la formation (l'individu, les formateurs, le groupe en formation...).

Abstract: This symposium is about the accompaniment as the educational posture in training allowing the emancipation of the grown-up learner. From researches made in adults' training by academics, from experiments led by professionals and from situations lived by grown-up learners, this symposium suggests describing types of social and professional emancipation which join an individual trajectory, to analyze them as mobilities, to present the educational situation of accompaniment experimented and the actors of the training.

Resume: Este simposio cuestiona el acompañamiento como postura pedagógica en formación que permite la emancipación del aprendiente adulto. A partir de las investigaciones efectuadas en formación de adultos por universitarios, de experimentaciones dirigidas por profesionales y de situaciones vividas por los aprendientes adultos, este simposio propone describir formas de emancipación social y/o profesional que se inscriben en una trayectoria individual, analizarlas como formas de movilidades, presentar las posturas pedagógicas de acompañamiento experimentadas, así como los actores de la formación (individuo, formadores, el grupo en formación ?).

Mots-clés : formation d'adulte, portfolio, accompagnement, autoformation, alternance

Problématique générale :

Notre proposition de symposium s'inscrit dans la problématique du colloque en questionnant les processus d'autonomisation individuels et collectifs, visant l'émancipation des individus en formation.

Entrer en formation pour un adulte en reprise d'étude, c'est découvrir un nouveau monde social (Schütz, 1994). Cela peut être parfois un véritable bouleversement. Tout d'abord, parce que la formation est un nouvel espace temps, de sociabilité, de « connaissances socialisées » (Schütz, 1994) qui suscite des échanges, des relations avec d'autres individus : les pairs en formation, les formateurs, les professionnels sur le lieu de stage, etc. Ensuite, parce que la formation est bien souvent une rencontre avec soi-même, qui se fait dans un dialogue réflexif. En disant cela, nous considérons que la formation est un lieu de co-construction, qui s'organise dans la rencontre et l'interaction.

l'idée de monde social de Schütz est intéressante car elle permet de symboliser un lieu, un seuil, et de considérer l'entrée en formation avec « un avant » et « un après » dans le processus d'apprentissage d'un individu. Le monde social est également celui du changement individuel, de l'intersubjectivité, dans ce qu'inaugure la formation sur la vie d'un adulte, au-delà même de la sphère professionnelle et/ou de l'apprentissage, en touchant la sphère privée de l'individu. La formation, en tant qu'espace de conceptualisation



d'expériences et d'analyse des pratiques professionnelles, est une source de changement, si bien que par hypothèse « se former, c'est se transformer » (Alloche-Benayou et Pariat, 2000), dans un espace de conceptualisation de l'expérience et des pratiques.

Parmi les différentes situations de formation qui existent, la posture pédagogique qui nous intéresse ici est celle de l'accompagnement. S'il semble que l'on s'accorde pour reconnaître à l'accompagnement des vertus indiscutables (Beauvais, 2004), « accompagnement » décrit également des orientations pédagogiques et des pratiques radicalement différentes. Jean-Yves Robin rappelle que l'usage très large qui est fait de cette notion en montre le flou conceptuel : « cette activité est loin d'être cliniquement ou chimiquement pure ». L'hétérogénéité des pratiques relevant de l'accompagnement est telle qu'il convient de la considérer comme un véritable paradigme (Ardoino, 2003). Accompagner, dans une acception très générale, c'est aider une personne à se construire, par rapport à un projet pouvant être lui-même en construction. Le premier élément de ce paradigme est que l'accompagnement, en tant que pratique, est un partenariat qui passe par la compréhension d'une situation ou d'un projet (au sens classique que donne Weber à la compréhension d'un phénomène social). L'accompagnement suscite également une responsabilisation du formé, qui est à la fois auteur et acteur de son devenir en formation. Le professionnel qui accompagne prend en compte autrui comme demandeur potentiel, même si la demande n'est pas clairement formulée ainsi. L'accompagnement est avec évidence une relation sociale à différents niveaux (qu'il s'agisse d'un accompagnement individuel ou collectif) qui s'établit entre « confiance et retenue » (Paul, 2004). Dans l'accompagnement, il y a également de l'engagement dans la distanciation (Elias, 1983) de la part de l'accompagnateur. L'accompagnement n'est donc pas une action de formation comme une autre : elle peut créer une intimité sociale, selon Catherine Clénet ; et dévoiler des processus inférentiels, selon Noël Denoyel, dans un processus où la dimension socio-affective de la relation côtoie l'apprentissage socio-cognitif (Bourgeois, Nizet, 1997).

Relation interpersonnelle, dialogique, engagée, l'accompagnement en formation des adultes est envisagé ici, dans le cadre de ce symposium, sous l'angle de l'apprentissage émancipateur (Mézirow, 2001) et des théories de la transformation, du changement, de la conversion. Il est décrit comme permettant « d'aider ceux qui viennent pour apprendre à prendre conscience de leur expérience », des conditions de leur expérience et des processus qui les conduisent à envisager autrement leur expérience ou leurs habitudes d'action, comme nous le montrera Hervé Breton, au travers de l'accompagnement à la démarche de portfolio. Ce qui revient à travailler sur les représentations que les individus font de leur itinéraire, à partir du projet de formation, en articulation avec leur vie. Former c'est permettre de regarder autrement et de rendre l'expérience signifiante en développant une posture de praticien chercheur (Albarelo, 2004).

Au cœur de cette philosophie de la formation qui nécessite une implication forte de la part de l'apprenant se trouvent des modalités pédagogiques d'accompagnement permettant à chaque adulte de devenir auteur de cet apprentissage émancipateur. Mais il ne suffit pas de se dire accompagnateur, comme le rappelle Jean-Yves Robin, pour être « un maître émancipateur » (Rancières, 1987) et s'affranchir des modèles pédagogiques prescriptifs.

A partir de recherches faites en formation d'adultes par des universitaires, d'expérimentations menées par des professionnels et de situations vécues par des apprenants adultes, ce symposium propose :

de décrire des formes d'émancipation sociale et/ou professionnelle qui s'inscrivent dans une trajectoire individuelle. L'expérimentation menée par Hervé Breton, à l'université de Tours, autour de l'usage d'un portfolio réflexif par les étudiants inscrits dans le master FAC



(Fonction d'Accompagnement en Formation), l'a conduit à questionner les méthodologies d'accompagnement. Son travail consiste à analyser de quelles façons cet outil permet non seulement à l'auteur du portfolio de comprendre autrement son expérience, mais également de vivre, dans un processus d'émancipation, une transformation de qui il est en tant que praticien en devenir. Pour Catherine Clénet celui qui accompagne (tuteur, maître de stage, maître d'apprentissage, conseiller, médiateur, facilitateur, moniteur) est investi « d'une symbolique positive du lien social participant au principe de reliance où autrui se constitue en sujet ». L'accompagnement devient alors une posture pédagogique permettant d'accompagner l'autoformation.

de les analyser comme formes de mobilités. Dans un article publié dans la Revue Française de Pédagogie, Noël Denoyel (1999) s'intéresse à la métis, cette intelligence pratique et rusée de l'art du faire. Dans une formation par alternance où il y a « une mise en scène du corps au travail », « une mise en intrigue de l'expérience vécue en stage » ainsi qu'une « mise en perspective des différents contenus de la formation », cet art de faire permet la définition et l'émancipation d'un soi en formation. C'est à partir de cette hypothèse que Noël Denoyel abordera les pratiques d'accompagnement expérimentées dans le master FAC.

- de présenter les postures pédagogiques d'accompagnement expérimentées ainsi que les acteurs de la formation (l'individu, les formateurs, le groupe en formation...). Intervenants professionnels et universitaires qui pratiquent l'accompagnement, Hervé Breton et Noël Denoyel nous feront part de leurs expériences personnelles. Catherine Clénet présentera des situations d'accompagnement dans les contextes de la formation individualisée des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et de la Formation Ouverte et à Distance. A partir d'une recherche menée avec Hélène Bézille, Jean-Yves Robin discutera l'idéal-type de l'accompagnement en montrant que, parfois, la réalité est très éloignée de la prescription et/ou de la théorie : il arrive que « l'accompagnement soit une activité empêchée ». Des échanges entre un enseignant senior et un débutant révèlent que l'accompagnement, s'inscrivant dans un contexte institutionnel, ressemble plus à une évaluation des pratiques professionnelles par rapport à une norme pédagogique, qu'à une démarche pour aider l'accompagné à surmonter les difficultés rencontrées.

Ce symposium est proposé comme un lieu d'échanges entre universitaires, professionnels de la formation, et étudiants stagiaires intéressés par les démarches pédagogiques de l'accompagnement.

Hugues Pentecouteau
CREAD. Maître de conférences.
Responsable de la licence professionnelle
Métiers de la Formation Individualisée en Insertion (MFII)



Bibliographie

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : de Boeck

Alloche-Benayou, J. et Pariat M. (2000). *La fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation*. Paris : Dunod

Ardoino, J. (2003). *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes*. Paris : L'harmattan

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs 3/6*

Bourgeois, E. & Nizet J., (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF

Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie 128*.

Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard

Mézirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'harmattan

Rancières, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard

Schütz, A. (1994). *Le chercheur et la quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.



Pratiques d'accompagnement en portfolio et processus d'émancipation

Hervé BRETON

PAST à l'université de Tours, consultant, FRED 6311

Nous proposons dans cette communication une étude des pratiques d'accompagnement d'une démarche de Portfolio, dans le cadre du Master FAC, Fonction d'Accompagnement en Formation et des effets émancipatoires auprès des groupes d'étudiants (inscrits sous le statut de Formation Initiale ou Formation Continue). Par l'étude des pratiques d'accompagnement de la démarche au portfolio (phasage, méthodologies, ateliers conduits, supports proposés) et la distinction des dynamiques formatives observées (retours biographiques, identification des phases du parcours professionnels, identification des acquis, analyse des régularités, réflexion sur les moments et situations significatives, analyse des activités professionnelles, formalisation des compétences...), notre communication vise à réfléchir les processus émancipatoires en portant la réflexion sur les processus de transformation des habitudes d'action.

Les transformations observées font en effet porter l'attention sur les habitudes en formation. Plus que d'un changement d'état ou de niveau (Mezirow, 2001), les processus de transformation observés relèvent avant tout de l'émancipation de généralisations abusives (Quéré, 2000), de la capacité à produire de la variation dans les processus d'habitation (Bégout, 2005). Par l'émancipation d'habitudes trop fermes (Bourdieu, 1998) et non réfléchies, la démarche du « portfolio réflexif » (Layec, 2006) vient favoriser l'émergence de nouvelles perspectives et de nouveaux possibles, permettant ainsi de se maintenir évolutif (Jullien, 2005).

Le 7 janvier 2009, les partenaires sociaux cosignaient la dernière version des Accords Nationaux Interprofessionnels sur la formation professionnelle. Figurait dans son titre la notion de « sécurisation du parcours professionnel » et était précisé dans son article 1.6, l'importance donnée au Passeport Formation avec pour indication : « *sur la base du modèle élaboré et mis à jour par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP)* ». Passeport Formation, Portefeuille de compétences, Portfolio... une grande variété de termes est utilisée pour nommer une démarche qui vise généralement le recensement et la classification des acquis de l'expérience et des compétences professionnelles.

Une manière de distinguer dans les différentes démarches de portefeuille de compétences, peut être de repérer si un support est préconisé dès l'entrée dans la démarche. C'est le cas pour le Passeport Formation. Le support et le guide d'usage sont en ligne sur le site www.passeportformation.eu. Il s'agit dans le texte ANI, d'un modèle, terme qui peut être entendu comme « *ce vers quoi il faut aboutir* » et implicitement « *ce qui est conforme en terme de présentation* ». La dimension prescriptive, souvent implicite ou impensée, peut être renforcée lorsque le support final intègre de manière directe les référentiels d'activités et de compétences. C'est le cas par exemple du « *portfolio de l'étudiant* » utilisé comme support de formation dans le cadre du Diplôme d'Etat d'Infirmier (DEI).

Notre propos dans cet article est de décrire les méthodologies d'accompagnement d'une démarche de Portfolio visant explicitement l'émancipation des logiques de « mise en référentiel » et de prescription quant à des manières de penser et de présenter son expérience professionnelle. Nous présentons successivement dans cet article le dispositif d'accompagnement du portfolio réflexif (Layec, 2006), les processus et modalités de réflexion de l'expérience, et une analyse des apprentissages transformateurs et des processus d'émancipation générés. Par un travail d'enquête sous la forme du carnet de bord, nous avons pris pour terrain d'étude, la démarche de portfolio mise en œuvre et accompagnée dans le cadre du Master « Fonctions d'Accompagnement en Formation » de l'Université de Tours.

Dispositif d'accompagnement, démarche portfolio et processus réflexifs

Depuis 1998, le département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Tours propose un master professionnel FAC, « Fonctions d'Accompagnement en Formation » qui comprend un module dédié au portefeuille de compétences, intitulé « *Être acteur de sa formation : démarche du portfolio* » (nommé module Portfolio). Il est inscrit dans le semestre 1 du master. Nous accompagnons cette démarche depuis 2005, en co-animation avec Josette Layec.

La démarche du portfolio réflexif privilégie un travail dit de « *retour sur l'expérience* », pour ensuite accompagner vers la conscientisation, la réflexion et la thématisation du ou des vécus. Aucun modèle ou même exemple n'est proposé concernant le support final vers lequel va se concrétiser la démarche, qui dans le contrat pédagogique, doit être présentée au groupe à la fin du module. Le groupe se compose de 25 étudiants en moyenne, inscrits pour moitié en formation initiale, et pour moitié en formation continue.

En termes de dispositif d'accompagnement, la démarche est développée sur quatre journées de formation, dont les axes de travail sont les suivants :

Journée 1 : comprendre la démarche, son cadre et se donner des objectifs	
J1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Présentation de la démarche, de ses enjeux et de son déroulement, ■ Formulation du contrat d'accompagnement : confidentialité, propriété du document, questions au sein du groupe à visée de clarification (et non d'interprétation), ■ Atelier conduit en sous groupes pour la formulation par chacun des étudiants de leurs objectifs dans le cadre de la démarche portfolio, ■ Chacun réfléchit sur le temps qu'il sera possible de consacrer à la démarche durant le semestre ■ Présentation de grilles et d'outils visant le recensement des expériences personnelles et/ou professionnelles : l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1991), les lignes de vie (Lainé, 2004), la bioscopie (Desroche, 1991), le tableau du parcours professionnel (4).
Journée 2 : réfléchir son expérience entre durée et moment	
J2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Echanges collectifs sur les travaux engagés, ■ Partage des questionnements concernant les découvertes réalisées en intersession, les difficultés pour s'engager dans la démarche, les doutes sur la pertinence des travaux proposés, ■ Repérage des proximités avec les outils et grilles proposés,

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identification et évocation de moments significatifs relevant du domaine personnel ou professionnel, ■ Description des moments et repérage des phases de l'action, des activités conduites et des processus d'apprentissage.
Journée 3 : problématiser et thématiser à partir des retours d'expérience	
J3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Retour sur les travaux des deux journées, ■ Echanges collectifs sur les moments décrits et réfléchis, ■ Repérage des thèmes émergeant de l'exploration et des retours sur l'expérience, ■ Thématisation et problématisation pour mise en lien avec les questions de recherche, ■ Identification et formalisation des savoirs et des compétences identifiés, ■ Mise en mot et mise en forme des acquis et des compétences, ■ Première mise en forme du support de présentation.
Journée 4 : mise en forme des travaux et présentation au groupe	
J4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Présentation par chacun des étudiants de la démarche de portfolio conduite, ■ Chaque présentation est réalisée sur un format de type 15/15 : 15 minutes de présentation par l'étudiant de son support (qui reprend tout ou partie des travaux réalisés au fil des séances), de la manière dont la démarche a été conduite, des apprentissages générés par la démarche, de ce qui va en être fait. Il s'ensuit 15 minutes d'échanges avec le groupe et les formateurs, ■ L'ensemble des présentations du groupe est organisé sur un format de 1,5 jour.

En résumé, le dispositif d'accompagnement dans la démarche du « portfolio Réflexif » comporte trois phases : une phase de contractualisation (1), une phase d'exploration de l'expérience (2), une phase de formalisation et de présentation collective de la démarche conduite et du support produit (3).

Etre acteur de la démarche : formuler des objectifs et s'orienter dans la démarche

L'entrée dans la démarche est réalisée par une présentation des accompagnateurs du dispositif et des enjeux de la démarche. Le dispositif comprend un accompagnement sous la forme d'un binôme. La coopération à l'œuvre dans les pratiques d'animation en binôme vise implicitement à favoriser par réciprocité, les coopérations au sein du groupe des étudiants. Le premier engagement des étudiants dans la démarche s'opère par la réflexion pour la formulation d'un objectif pour soi dans cette démarche de portfolio qui va durer quatre mois. Les objectifs sont formulés dans un premier temps en sous groupe et puis partagés en plénière avec l'ensemble du groupe, ceci en journée 1.



La démarche engage chacun dans des processus de délibération de plusieurs niveaux : Prioriser un objectif professionnel (la valorisation des compétences), ou s'engager dans des dimensions plus personnelles (redéfinir ses orientations professionnelles, repenser ses priorités personnelles et professionnelles). Les étudiants sont conduits à penser le parcours professionnel dans ses dynamiques, ses possibilités, les compétences nécessaires pour développer son employabilité. Cependant, d'autres questions surviennent : le niveau d'engagement dans la vie professionnelle et la place du travail (la vie et le travail). Les questions relatives aux valeurs dans le travail, aux aspirations et aux vocations sont également très présentes (la vie au travail). Bien souvent, des démarches engagées avec une visée de « valorisation des compétences et de développement de l'employabilité », donc quasi uniquement centrées sur le champ professionnel, se trouvent à intégrer « chemin faisant », des dimensions familiales, des histoires de rencontres, des voyages, ou des épopées conjugales... En ce sens, penser son parcours professionnel conduit à penser les domaines de la vie au travail (activités conduites, sens des activités conduites, reconnaissance de l'investissement dans le travail, processus de coopération...) et de la place du travail dans sa vie : réflexion sur les priorités données à certains domaines et la mise à l'écart d'autres investissements possibles (dimensions artistiques, par exemple...), la récurrence des mobilités pour raisons familiales... Le travail du portfolio réflexif comporte une dimension heuristique qui peut être désorientante.

Choisir un point d'entrée pour amorcer le travail d'exploration : les années d'enfance ou d'adolescence, l'entrée dans les études supérieures, la date d'obtention du premier emploi signant l'entrée dans la vie active (Prévost, 2005), le choix des études supérieures, les premières fonctions de direction... Ici, de nouveau, chacun délibère pour choisir le point d'amorce. Ici de nouveau, l'opération s'avère complexe, ceci car les premiers pas dans l'exploration génèrent des questionnements venant changer la perspective de la démarche qui vient de s'engager. Un sentiment de perte de repère et de confusion peut advenir. Des questionnements surviennent alors sur le mode : « Comment vais-je aboutir ? », « Jusqu'ou dois-je aller ? »... Chacun doit piloter en faisant des choix, en priorisant, en se donnant du temps, dans une forme de dialogue avec soi, en concertation avec les pairs.

- Identifier le niveau de détail pertinent dans la description et l'analyse de l'expérience : les moments et situations peuvent être détaillés à l'infini, au risque de la fragmentation et de la perte des unités de sens. Le « grain expérientiel » (Vermersch, 2000), ou le « bon niveau de maille » pour penser le vécu provoque des questionnements fréquents et longs à décanter : le retour biographique, qu'il soit personnel et/ou professionnel peut être conduit en portant sur des périodes de 10 ans, de cinq ans, d'une année... De même, la description des moments et des situations peut conduire à focaliser sur des moments parfois très brefs. Dans chacun des cas, la question du niveau de détail dans l'exploration et de la durée des moments à considérer est à réfléchir, à délibérer et à décider.



La proposition faite au groupe est de repérer des moments significatifs (Galvani, 2011) dans le trajet, pour les décrire et les analyser dans leurs processus et leurs procédés. Ici encore, le choix des moments relève de la responsabilité des étudiants : il peut s'agir de moments relevant du domaine personnel, du domaine professionnel, des moments récents ou plus anciens, des moments réussis ou des moments de doute... Sont contre indiqués les moments traumatiques, pouvant lors de leur évocation, conduire au débordement ou à l'enlèvement provoquant alors de l'inertie et rendant difficile la poursuite du travail. La consigne énoncée pour proposer le repérage et l'identification des moments nécessite un ajustement quasi individuel : en effet, proposer le repérage et la description, par exemple, de « moments réussis » vient mobiliser pour chacun, la représentation de ce qu'est la réussite. Les consignes énoncées sont dans un premier temps très ouvertes. Elles visent la guidance (Vermersch, 2000) vers des moments vécus, singuliers, spécifiés et proposent de les décrire. La formulation va inviter à repérer dans le trajet des moments *significatifs, marquants* ou *importants*.

Réfléchir l'expérience entre durée et moment

La démarche consistant à articuler « *retour sur le temps long du trajet* » (une ou des périodes professionnelles ou personnelles, par exemple), avec des situations et des moments rend possibles de nouvelles possibilités et perspectives pour penser son expérience et son vécu. Cette démarche est proche des travaux de Lesourd (2009), et notamment d'une méthodologie présentée, intitulée « *l'explicitation biographique* ». La signification, portant sur des événements ou des périodes passées, peut être revisitée, ceci par leur évocation, l'écriture sur ces périodes et ces moments, leur présentation en sous groupe. Cette reprise des significations établies est facilitée du fait de la successivité des deux types de retour sur l'expérience : retour sur le trajet, de type récit biographique (1), retour sur les moments, de type descriptif (2) :

Nous identifions quatre phases dans l'explicitation biographique :

Phase 1 : démarche de type biographique portant sur le trajet de vie, et/ou le parcours professionnel

Phase 2 : repérage, description et analyse de moments singuliers, intenses, significatives, de formation (Galvani, 2011 ; Lesourd, 2009).

Phase 3 : analyse des dispositions et habitudes d'actions (Bourdieu, 1998), des occurrences et des régularités dans le trajet (Chauviré & Ogien, 2002)

Phase 4 : analyse des processus de transformation et de leur actualisation dans le trajet personnel et/ou professionnel : processus d'habitué (Denoyel, Pesce, 2009), de professionnalisation (Le Boterf, 2001), d'individuation (Jung, 2008).

La méthodologie de retour sur les moments comporte jusqu'à cinq phases : l'évocation du moment ou de la situation (1), la description chronologique (2), l'identification des phases de l'action (3), l'analyse des procédés, des processus, des interactions (4), la thématization et la problématisation (5) venant enrichir les travaux de mémoire de recherche et de production de savoirs (Chartier & Lerbet, 1993).



Retour réflexif et pratiques d'accompagnement

Cette démarche de « portfolio réflexif » est conduite depuis les débuts du Master Fac en 1997. J'avais, en 1997, réalisé la première amorce de mon portfolio, en produisant un écrit biographique de type « récit autobiographique » d'une cinquantaine de pages, produit une première recension des mes emplois en détaillant les missions conduites. J'avais également collecté mes pièces justificatives : les diplômes, les contrats de travail, les passeports et visas, les photos de mes différents stages de yoga en Inde, au Népal ou en France...

Que m'en reste t-il en 2012 ? Qu'en ai-je fais depuis 1997 ? En quelques mots, je dirais que j'ai mis en suspend l'écriture autobiographique depuis 2000. Ayant dépassé la quarantaine très récemment, je me prépare à y revenir, en thématissant par dizaine d'années... J'ai surtout travaillé depuis 1997, en notant de manière régulière, mes expériences professionnelles : fonctions, principales missions, réalisations et activités conduites. Pour chacune d'entre elles, j'ai décrit en quelques lignes le contexte, la nature des activités conduites, et les résultats atteints. Il m'aura fallu pour cela définir la méthode, le format et surtout le rythme d'actualisation de mon portfolio. Durant dix années, j'ai donc continué à instruire mon portfolio, version 1997, en y ajoutant des données, mais en respectant les catégories décidées en 1997. Puis, en 2012, j'ai repris l'ensemble pour y donner une nouvelle forme, transformer les catégories et définir de nouvelles priorités. Les catégories du voyage, de la mobilité internationale sont redevenues prioritaires, de nouvelles catégories sont apparues comme fortes, comme par exemple les domaines de l'art et des expériences artistiques.

Quels sont les effets pour les groupes accompagnés de cette démarche, ceci à l'échelle de chacun des individus, puis à l'échelle du groupe ? La typologie des effets présentés maintenant s'appuie sur les observations conduites dans le cadre du master FAC (Fonctions d'ACcompagnement en formation) de l'Université de Tours, et du Master CAIP (Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques) de l'Université Catholique de Lille associé à la Fondation des Apprentis d'Auteuil. Nous aurions pu nous appuyer sur les accompagnements conduits dans le cadre des Maisons Familiales et Rurales (MFR), dans le cadre des Écoles de la deuxième Chance, dans le cadre des Centres de Formation par Alternance (CFA) ou dans le cadre des Lycées des Métiers. Cependant, notre prise de note a été plus systématique lors des accompagnements en Master. Les données prises en compte résultent de la tenue d'un carnet de bord au fil des journées d'accompagnement de chacune des sessions de portfolio réflexif (environ 6 groupes de master).

Notre regard dans cet article se porte principalement sur les effets transformateurs et émancipateurs dans la relation que chacun des étudiants entretient avec son expérience, avec son vécu ou ses vécus. La méthodologie utilisée conduit à accompagner chacun à réfléchir son parcours dans la durée (à l'échelle d'une période de la vie, à l'échelle du parcours professionnel, ou de l'entrée dans une fonction...) pour ensuite identifier, décrire et analyser des moments significatifs. En restant sur l'analyse des effets formatifs de cette articulation entre retours sur un temps long (une période de vie) et retours sur des moments singuliers, nous relevons les processus transformateurs suivants :

- Chacun s'engage dans la démarche avec un objectif qu'il se propose et qu'il formule au groupe. Cependant, cette décision s'avère pour soi, à la fois complexe à prendre et évolutive. En effet, au cours de la démarche, chacun se rend compte des interrelations entre vie personnelle, vie familiale et vie professionnelle. Les influences du milieu familial

sur les choix professionnels, la force du projet parental pour le choix des études supérieures, la situation conjugale et ses effets en termes de consolidation, de ruptures ou de transitions professionnelles... L'exploration, même restreinte au parcours professionnel, conduit à découvrir, à réaliser et à prendre en compte des vécus extra-professionnels. L'apport ici est de considérer de manière plus complexe, plus anthropologique, les parcours professionnels, et de fait les enjeux de l'accompagnement de ces parcours. Des liens sont ici faits, avec les notions de vie au travail (Siemard, 1993), de vie adulte (Boutinet, 2005), mais également de projet professionnel, d'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle (Aubert&De Gaulejac, 2007). La démarche suppose donc de repenser les représentations relatives à la place du travail dans sa vie, aux motivations et leviers d'action. Cette exploration des liens entre trajet personnel et parcours professionnel ne va pas de soi. Elle est une épreuve, et se manifeste pour les étudiants par une occupation, un questionnement de fond qui peut parfois s'avérer lancinant, ou envahissant : « *je me réveille en pensant au portfolio* », « *je n'arrivais pas à travailler mon portfolio donc je me suis mis à cuisiner, et j'ai écrit dans ma cuisine...* ». Cette phase d'implication, de maturation et de décantation est vécue comme déroutante/désorientante. Elle perdure durant quelques jours, voir quelques semaines. Les échanges ou témoignages de cette phase s'expriment sur le mode « *j'y pense chaque jour...* », « *le portfolio, c'est toute la journée...* ». Les étudiants, lors des échanges collectifs dédiés aux questionnements et clarifications sur la démarche expriment alors un sentiment de confusion et de désorientation. Ce travail de questionnement et de transformation des sphères parfois scindées de manière trop catégoriques entre personnel et professionnel nécessite un temps d'élaboration qui s'opère de manière progressive et graduelle.

-
- L'exploration de l'expérience entre moments et trajet conduit également les étudiants à choisir des moments significatifs. Ce travail amène chacun à choisir un, deux ou trois moments. Il se peut qu'aucun moment ne se présente. Il se peut qu'un grand nombre de moments se présente. Il se peut que les moments se présentant ne relèvent que du domaine personnel, ou que du domaine professionnel. L'accès à des moments spécifiés et singuliers est souvent une épreuve. Il est en effet plus aisé d'avoir un discours sur son histoire, par recours au langage générique, voir théorique sur son trajet (qui devient alors dans les discours, un forme de générique ou le sujet n'apparaît pas ou peu), que de choisir des moments singuliers, de les décrire de manière chronologique et de les situer dans des périodes de vie. Ici, les ateliers en binôme comprenant un accompagnement de type « explicitation » sont facilitants. Il reste ensuite pour chacun à s'expliquer les raisons du choix de ses moments et leur place dans l'histoire du sujet. Les entretiens individuels conduits sur demande des étudiants portent régulièrement sur ce type de questionnement : « *je ne situe pas l'importance et la signification de ce moment dans mon trajet* », « *quels apports et quelle pertinence de ce moment pour la démarche?* », « *que vais-je y découvrir ? quel sens cela a-t-il ?* »... D'autres questionnements se formulent sur le mode : « *je suis obligé de travailler sur ce vécu. Cependant, je ne souhaite pas le présenter au groupe...* ». Ici, la prise en compte et la réflexion des vécus considérés comme trop particuliers, trop étranges, honteux ou « à cacher » peut provoquer un sentiment de trouble. Le travail s'opère par rapprochement graduel avec ces vécus, qui surviennent ou s'imposent à la conscience dans un premier temps de manière assez massive. Par l'écriture, l'évocation de manière allusive, métaphorique ou descriptive en sous-groupe, un travail de désengagement s'engage. Les expériences vécues comme étranges, intenses, perdent en intensité dramatique et deviennent progressivement plus accessibles à la réflexion, au discernement.
-



- La présentation finale de chacune des démarches portfolio est un moment important pour donner une forme aux travaux conduits, et faire un premier bilan, pour soi et avec les autres, de la démarche du portfolio réflexif. Cela implique de se questionner sur ce qui va être présenté, ce qui va être gardé pour soi. Ce type de délibération se révèle complexe à réaliser. Les semaines qui précèdent la journée de présentation sont décrites comme très impliquantes. La présentation peut en effet être perçue comme une séquence obligée ou comme une occasion de partager et d'échanger. Des équilibres subtils se cherchent entre « *ne parler que de la démarche en termes de phases et de méthodologies utilisées* », « *parler de soi dans la démarche en évoquant ses cheminements, ses questionnements, ses doutes* », et « *parler de soi en indiquant les effets produits de la démarche, dans ses moments formateurs, dans les refus ou les limites identifiées comme pertinentes...* ». Chacun organise sa présentation comme il l'entend. Et au fil de la journée, chacun découvre la manière dont les autres ont conduit leur démarche, ce qu'ils en ont appris, la manière dont ils s'y sont impliqués et la manière dont ils ont construit, choisit et décidé de présenter. Chacune des présentations, lors de la quatrième journée d'accompagnement, est chaque fois un moment de découvertes, pour le groupe et pour les accompagnateurs. La forme que vont prendre les présentations ne peut être anticipée par les échanges conduits lors des journées d'accompagnement successives. Les semaines précédant la présentation viennent en effet intensifier l'implication et cristalliser la nature des travaux engagés.

Analyse des effets transformateurs et émancipateurs de la démarche

Dans la démarche conduite, la forme du support « portfolio » est laissée au libre choix de l'étudiant. Ce point suscite tout au long de la démarche (qui dure quatre mois à raison d'une session par mois), des questionnements répétés de la part du groupe. Il est en effet pour beaucoup, estimé plus simple de commencer la démarche en se représentant ce « *vers quoi l'on doit arriver* ». Nous retrouvons la question du modèle de document, tel que proposé généralement dans les démarches de portefeuille de compétences. Sans modèle à priori, aucun des outils et méthodologies présentés tout au long du module ne semble à privilégier. Il n'est pas préconisé d'utiliser l'ensemble des différentes grilles présentées seulement à titre d'exemple, mais de choisir parmi les outils proposés, voir de construire ses propres outils pour structurer sa démarche de portfolio. L'étudiant se trouve dans la situation de devoir piloter sa démarche portfolio, d'être acteur en choisissant parmi les méthodologies proposées, de décider des expériences mobilisées, de trouver les formes personnelles pour l'évocation des situations et des moments.

Le tableau ci-dessous synthétise sous une double entrée, les processus réflexifs accompagnés par la démarche, les niveaux d'expérience explorés et les processus d'émancipation générés :

	PROCESSUS REFLEXIFS		
	REFLECHISSEMENT	REFLEXIVITE	REFLEXION
EXPERIENCE	Singularité des moments	Régularités dans le trajet de vie	Habitudes d'action et perspectives de sens
LES MOMENTS	Analyse au niveau de la singularité des moments	Analyse des occurrences des moments et de leur régularité dans le trajet	Analyse des habitudes d'actions et des perspectives de sens dans le trajet
PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT	Explicitation et description des moments singuliers	Co-analyse des régularités du trajet et des transitions	Apport pour la thématisation et la formalisation du vécu personnel et/ou professionnel
PROCESSUS D'EMANCIPATION	Conscientisation et réalisation d'éléments non pris en compte pour penser l'expérience des moments singuliers	Reconsidération et ouverture à de nouvelles possibilités de penser son expérience et ses rapports à l'action	Transformation des perspectives de sens et des dispositions d'actions

Tableau 1 : Portfolio réflexif et pratiques d'accompagnement par explicitation biographique

En restant sur les processus d'émancipation générés par la démarche, nous distinguons quatre processus majeurs :

- La reconnaissance de la singularité des parcours de chacun. L'échange en collectif sur les démarches conduites, sur les apports de la démarche, la référence explicite ou allusive aux difficultés rencontrées et aux découvertes réalisées ouvre par mutualité et réciprocité, de nouvelles possibilités de penser son trajet et son expérience. Chacun disposant du même espace de parole, et chacun étant engagé dans la même épreuve, les conditions d'expression lors de la présentation favorisent un climat d'écoute, d'entente et de prise en compte de ce qui est énoncé et partagé. Par le travail réalisé lors des ateliers ou dans le cadre des travaux d'écriture, l'expression des différents vécus parfois jugés comme trop singuliers, trop particuliers, étranges ou honteux est dédramatisée. Les expériences vécues comme des échecs peuvent être relativisées, remises en perspective, repensées de manière plus complexe.
-
- Par la réflexion et les échanges sur la manière de présenter la démarche, sur les éléments partagés, de nouvelles compréhensions sont possibles quant aux relations entretenues avec certaines expériences du vécu. Sont également accessibles, les processus de cheminement, de délibération avec soi, les modalités du dialogue intérieur. Chacune des présentations varie dans ces niveaux de réflexivité sur la démarche et sur les apprentissages générés par la conscientisation du type de relation entretenue avec son expérience.
-

- De nouvelles possibilités d'accéder à l'expérience : la démarche du portfolio réflexif croise les approches biographiques (autobiographie raisonnée, lignes de vie, bioscopie...) avec des démarches de type « entretiens d'explicitation ». Les trois journées d'accompagnement sont également des journées pour s'essayer aux méthodologies d'exploration de l'expérience, pour en analyser les effets pour soi (et sur soi, ce qui est légitime si l'on envisage de les proposer à d'autres). Ces journées familiarisent à la connaissance et l'usage des approches visant l'accès, la description et la réflexion sur l'expérience (Breton, 2009). Cette familiarisation avec les méthodologies visant l'accès à l'expérience singulière rend possible la poursuite de la démarche portfolio, ceci hors de la formation. Lors des premiers pas dans la démarche, l'expérience peut se présenter comme une matière opaque, lisse, sur laquelle aucune prise ne s'offre. La possibilité d'accéder et de réfléchir son expérience est vue comme un acquis pour poursuivre ce travail de prise en compte et de réflexion sur le vécu.
-
- Par l'analyse des régularités du trajet, des travaux de thématization sont réalisés permettant de conscientiser et de réfléchir les habitudes d'actions, les savoirs tacites, les habiletés dans la gestion des transitions. A l'issue de la démarche, des phrases de type « *je ne sais pas forcément ce que je souhaite faire, mais je sais ce que je ne souhaite plus faire* », « *je m'aperçois que les emplois qui m'ont le plus intéressés ou le plus appris sont...* », « *je me rends compte que ces expériences sont déterminantes dans ma professionnalité et mes savoirs professionnels...* » viennent ponctuer et illustrer les dynamiques de découverte, de repérage des implicites et des priorités, ceci pour ouvrir des perspectives à la fois plus lucides, plus respectueuses de ses aspirations, et potentiellement plus concertées avec les autres.

En conclusion, la démarche du portfolio réflexif se situe en écart des démarches qui visent la valorisation des compétences ou des acquis par recours à un support pré-défini, d'un vocabulaire pré-choisit, ou de catégories pré-établies. Le dispositif et les pratiques d'accompagnement mises en œuvre propose un cadre et un contrat pour que chacun puisse réfléchir, s'orienter et construire en définissant pour soi, l'ensemble des paramètres de sa démarche portfolio : les objectifs, les méthodes, le vocabulaire, les méthodologies d'exploration de l'histoire personnelle et professionnelle, la manière de formaliser et de présenter la démarche, et les éléments identifiés comme propices à présenter et à diffuser. Au final, la démarche vise tout autant la réalisation du portfolio que les apprentissages transformateurs par émancipation des croyances et des préjugés sur soi, le monde professionnel, les notions de réussite et d'échec, les obligations et nécessités socioprofessionnelles. Loin d'une logique de mise en conformité du vécu pour valorisation sociale et professionnelle, l'aboutissement jamais atteint de la démarche du portfolio réflexif conduit à développer les possibles, ouvrir les perspectives, faciliter les processus d'autorisation.

Bibliographie

- Aubert, N. De Gaulejac, V. (2007). *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.
- Aubret, J & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, Dunod.
- Barbier, J-M. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, PUF.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris, Seuil.
- Boutinet, JP. Denoyel. N, Pineau. G, Robin, JY. (2007), *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, PUF.



Boutinet, JP. (2005), *Psychologie de la vie adulte*. Paris, PUF.

Breton, H. (2009). *De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive*, in Guillaumin, Catherine, Pesce, Sébastien, Denoyel, Noël, *Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*, p. 155-181

Chartier, D. Lerbet, G. (1993), *La formation par production de savoir*, Paris, L'Harmattan.

Chauviré, C & Ogien, A. (2002). *La régularité, Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris, Editions EHESS.

Desroche, H. 1991. *Entreprendre d'apprendre. Une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*. Paris, L'Atelier.

Denoyel, N. Pesce, S. (2009). *Raison expérientielle et habitude d'action pratique*, in Guillaumin, Pesce, Denoyel, *Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*, p. 183-204

Galvani, P. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris, L'Harmattan.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris, Grasset.

Jung, C-G (2008). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris, Gallimard.

Layec, J. (2006). *Le portfolio réflexif*. Paris, L'Harmattan.

Lainé Alex (2004), *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions Organisation.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition*. Paris, Economica.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris, Chroniques sociales.

Prévost, H. (2005). *Commencer à gagner sa vie sans la perdre*, Paris L'Harmattan.

Ricoeur, P. (2007). *Parcours de reconnaissance*. Paris, Folio.

Riverin-Siemard, D. (1993). *Les étapes de la vie au travail*. Montréal, Saint Martin.

Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.



L'accompagnement de l'autoformation, médiation éducative pour une émancipation de l'apprenant

Catherine Clénet

CREAD A-GRAF, Formatrice-consultante

Cette communication prend appui sur nos travaux de thèse ayant pour objet l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes (Thèse de doctorat, 2010). L'accompagnement est ici approché du côté des relations d'influence entre accompagnateurs et accompagnés. Celui-ci relève davantage d'un agir communicationnel et se construit à travers les relations des personnes en situation : dynamiques individuelles et collectives où se conjuguent relations intersubjectives et dialogiques ; logiques formelles et informelles convoquant des procédés relevant d'une socialité primaire (convivialité, réciprocité, échange et don).

Dans les dispositifs de formation, l'hypothèse développée est qu'il peut se concevoir comme la création d'un espace d'intimité sociale venant étayer le processus d'autoformation du sujet ; celui-ci se définissant comme une démarche de formation relevant d'un processus d'émancipation par et pour la personne (autonomisation, socialisation, subjectivation).

L'espace d'intimité sociale représente un construit relationnel, espace tiers imaginaire et symbolique, résultat de relations individuelles et collectives accompagnateurs-accompagnés pouvant s'interpréter sous deux formes :

un construit social, une mise en œuvre opérationnelle d'interactions et d'échanges réciproques, un espace convivial qui induit des comportements particuliers de la part des participants car faisant référence à des valeurs de confiance, de parité, d'altérité, propices à des formes de collaboration et de co-formation ;

un construit psychique, plus sous-terrain, émergeant de relations interpersonnelles créatrices de lien subjectif, pouvant s'interpréter comme un espace transitionnel, espace intermédiaire, chargé en potentiel permettant de manière protégée l'expérimentation de soi et l'engagement dans un processus transformateur.

Cette communication prend appui sur nos travaux de thèse ayant pour objet l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes (thèse de doctorat, juin 2010)¹.

Compte tenu de ces travaux, le questionnement qui nous guide peut se résumer ainsi : Quels accompagnements pour une autoformation des apprenants dans les dispositifs de

¹ Thèse de doctorat, juin 2010, *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation*, sous la direction de Bézille H. et Le Grand J.L., Université de Paris8.



formation pour adultes ? L'autoformation entendue comme une démarche de formation relevant d'un processus d'émancipation par et pour la personne².

Ainsi après avoir clarifié notre approche de l'accompagnement, nous résumons nos analyses provenant de nos investigations des pratiques d'accompagnement relevant de deux dispositifs novateurs en formation d'adultes. Dans une dernière partie, nous proposons notre conception de l'espace d'intimité sociale, configuration de nos analyses d'une définition de l'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation.

Quelles approches de l'accompagnement en formation ?

« Le terme 'accompagnement' est sur toutes les lèvres, dans toutes sortes de milieux »

(Le Bouëdec, 2002, p. 13). *L'accompagnement séduit. Sa montée en puissance depuis les années 1990 dans les champs disciplinaires et des secteurs professionnels variés témoigne d'un phénomène d'actualité qui questionne les professionnels mais aussi sème le doute et jette le flou sur ce qui était déjà là. On parle d'une nébuleuse de pratiques (Paul, 2002), d'une notion protéiforme (Paul, 2004) qui témoignent d'une mode, d'un engouement sans doute. Issu de pratiques anciennes, l'accompagnement répond de manière plus souterraine à un besoin vague mais réel, une insatisfaction de ce qui est. Il se cherche et s'actualise en cheminant.*

C'est un fait aujourd'hui que divers secteurs professionnels utilisent ou revendiquent des pratiques d'accompagnement. Cependant malgré cette diversité, elles restent principalement attachées à ces métiers qui relèvent de la relation sociale, de la relation à autrui. Il s'agit d'accompagner quelqu'un pour l'aider à surmonter des difficultés, un blocage, et/ou pour effectuer un passage, une transformation.

Issu de cette famille de métiers, l'éducation et la formation n'échappent pas au développement de ces pratiques, déjà plus ou moins familières du champ. Présent depuis plusieurs années dans les pratiques de tutorat, du soutien, de l'aide, l'accompagnement se développe particulièrement en formation professionnelle depuis l'entrée sur le marché de dispositifs particuliers, nécessitant plus largement une démarche d'individualisation de la formation. Ces formes d'accompagnement sont celles pratiquées par des professionnels de métier ou de l'éducation et de la formation, que l'on appelle plus communément "des tuteurs", maîtres de stage, maîtres d'apprentissage ou compagnons, des formateurs plutôt "conseillers", "médiateurs", "facilitateurs" ou "accompagnateurs". A ce jour, il n'existe pas de

² Pour plus de compréhension et de précisions sur notre approche de l'autoformation, se reporter à notre contribution dans un autre symposium de ce colloque : « L'autoformation dans les dispositifs de formation : entre pratiques individuelles et collectives, dimensions formelles et informelles », dans *Autoformation et socialité. Coproduction et quête de sens, entre instrumentalisation et émancipation*.



métier "d'accompagnateur" en tant que tel³, même si le champ de la formation professionnelle s'interroge et à tendance à professionnaliser ses acteurs⁴...

Ainsi, cet accompagnement utilisé en formation vient indirectement questionner la posture du formateur et plus directement la relation pédagogique. Comment peut-on caractériser cette fonction formative ?

L'accompagnement comme fonction formative

Un principe de reliance

L'accompagnement est issu de pratiques anciennes où il reste emprunt de cette notion de parité⁵, d'une posture modeste, en retrait, faite pour valoriser autrui et le protéger. Dans nos représentations contemporaines, il est investi d'une symbolique positive du lien social, participant au principe de reliance où autrui se constitue en sujet (Paul, 2004). Cette idée de l'accompagnement repose sur trois concepts clés qui sont dynamisés chacun par un axe dialectique :

celui de socialisation reposant sur l'axe individuel/collectif qui identifie la personne comme un individu social inscrit dans un parcours singulier ;

celui de l'autonomisation, sur l'axe autonomie/dépendance et qui place la relation comme condition d'une interaction et permet, parce qu'il y a du lien (dépendance), de s'ouvrir à l'extérieur (émancipation) ;

celui de l'individualisation, sur l'axe altérité/altération qui positionne la personne comme un passage de l'acteur à l'auteur.

Ce principe de reliance et ses concepts associés sur lesquels repose l'émergence de l'accompagnement semblent aller dans le sens du développement d'un sujet travaillant à son émancipation.

Des spécificités relationnelles

Même si nous convenons avec Paul (2009) de la double dimension, relationnelle et opérationnelle de l'accompagnement, nous insistons sur le caractère premier de la relation dans cette alchimie de la rencontre « être avec / aller vers » qui en fait sa spécificité.

Posture protéiforme, elle a l'avantage de s'adapter au singulier et donc à la personne et à la situation ; posture relevant de l'éthique, elle porte sur la personne un regard bienveillant et croit en son potentiel de développement personnel ; ensemble de registres (conduire, guider et escorter), d'attitudes d'implication et de retrait, elle crée les conditions pour laisser advenir, laissant à l'accompagné un rôle central pour conduire la situation. Plus

³ Quelques traces du côté de l'AFNOR relative au 'suivi pédagogique', celui étant défini comme l'« Accompagnement du (ou des) stagiaire(s), ayant pour but de faciliter les acquisitions et de s'en assurer ». **NF X 50-750**, et dans la circulaire de la DGEFP du 14/11/06, annexe B, fiche B.6.3 « Conseil, accompagnement, certification, normes », quant il s'agit de caractériser « l'accompagnement », tout comme « le conseil » ou « le *coaching* » d'ailleurs, comme « des actions d'encadrement pédagogique » pouvant par là-même entrer dans le champ de la formation professionnelle et donc bénéficier de la réglementation en vigueur.

⁴ Les formations de formateurs qu'elles relèvent d'organismes nationaux (AFPA, Universités), régionaux (les carif) ou propres aux branches professionnelles, incluent pratiquement toutes des modules spécifiques sur l'accompagnement. Etant moi-même formatrice dans le secteur, je peux en témoigner.

⁵ Étymologiquement, accompagner est défini comme suit : « *Ac-cum-pagnis* contient l'idée de pain comme valeur symbolique de partage et de l'équitable, *cum* signifie avec et le préfixe *ac-* signifie vers » Paul M., 2009, p. 620.

qu'une démarche, c'est un processus et un cheminement conjuguant un temps engagé dans la relation mais aussi un temps masqué favorable au mûrissement et à la maturation des situations. C'est aussi, tel que l'accompagnement est pensé (Paul, 2004), une relation interpersonnelle et dialogique où les enjeux sont ceux de promouvoir la parole intersubjective à travers les situations d'échanges, de réciprocité et de délibération, et de créer les conditions d'une parole réflexive, référée et impliquante sur l'expérience vécue par la personne.

- L'apport relationnel d'un accompagnement informel

L'éclaircissement de l'accompagnement informel, celui qui n'est pas contractualisé, prévu, même pensé, questionne la relation d'accompagnement sous l'angle plus anthropologique des règles de l'échange, constitutive du lien social (Fustier, 2000).

Considérant deux types de socialité⁶, primaire et secondaire, ces distinctions génèrent des positions d'accompagnement différentes. L'accompagnement institué, celui de la socialité secondaire, fournit un service et est centré sur le problème à résoudre. Le deuxième est centré sur la personne et s'opère dans des temps informels. Ce sont des temps perdus, des temps où "on prend le temps", et malgré tout, générateurs d'occasion, du bon moment. Ce sont ces temps, ces espaces-temps forts et puissants qui sont générateurs de lien social. Mais ils sont par contre peu productifs de productivité d'objets comme ceux issus de la socialité secondaire. Plus le milieu de vie se rapproche d'une communauté et plus se développe ce type d'échanges où les liens sociaux se comprennent et s'interprètent comme le produit d'un échange par le don.

En situation professionnelle, la relation d'accompagnement semble relever de ces deux variables - l'échange contractuel et l'échange par le don existent et cohabitent. Du côté usagers, des accompagnés, ce lien d'accompagnement est subjectif et provient d'une interprétation de l'accompagné. En effet, offrir du temps, de l'écoute, de l'aide, des soutiens matériels, témoigner de la bienveillance, de l'attention sont autant de dons sujets à interprétation comme preuve de reconnaissance et d'amour. Cette activité intense subjective chercherait à découvrir un sens caché à des pratiques qui renvoient peut-être à autre chose que ce qu'elles donnent à voir et notamment des réponses à cette énigme de l'autre.

Si accompagner c'est donc accompagner la question de l'énigme de l'autre, comment les professionnels conscients de cette position ambiguë peuvent-ils maintenir cette ambiguïté ? Ne pas donner de réponse mais laisser la personne tenter d'élucider la question de l'énigme de l'autre dans un travail d'élaboration psychique.

⁶ Selon la définition de Fustier, (2000) « si l'on entend par 'socialité' ce qui génère une certaine forme de lien entre les hommes » (p. 9). La socialité secondaire régit le monde moderne, celui de l'entreprise du politique et de l'économique. Elle a comme moteur l'échange contractuel - on échange un travail contre un salaire - et met en présence des salariés, des professionnels divers (vendeurs/clients, soignants/soignés, éducateurs/éduqués). La socialité primaire, par opposition, régit le monde de la communauté, la famille, le voisinage, certains groupes religieux ou militants parfois. Elle a comme moteur l'échange par le don, développe des échanges spontanés et quotidiens.



Paradoxe de ces métiers de la relation qui mélangent les deux sociabilités. Tout l'art résiderait dans la gestion de ce paradoxe qu'il semble falloir chercher à contenir plutôt qu'à résoudre. La situation d'accompagnement se trouve être dans ce cas : une situation de travail entre formateur et apprenants, et une situation relationnelle entre personnes et centrée sur l'apprenant.

Tout en venant compléter et enrichir la notion d'accompagnement, cette investigation interroge directement la contractualisation de l'accompagnement. En effet, si celui-ci renvoie à une posture, un positionnement éthique, de la part de l'accompagnateur, serait-il tout simplement à classer dans le monde de l'informel ? Et dans ce cas, quel en serait la légitimité, l'enrichissement ? Pourtant, la relation d'accompagnement installée dans l'échange du don/contre-don est intéressante également à prendre en compte car elle permet d'éclairer un accompagnement informel plutôt caché certes, mais qui pourrait exister cependant dans les situations de formation.

Des relations d'influence à la création d'un espace tiers

Pour mieux investiguer la relation d'accompagnement sans toutefois s'engager dans une analyse socio-économique ou politique des environnements et des pratiques, nos travaux ont cherché à comprendre les situations d'un accompagnement de l'autoformation sous l'angle des relations entre les personnes en situation. Nous avons privilégié un regard qui n'est pas tout à fait celui de l'accompagnateur, ni de l'accompagné, mais de ce qui est "entre", ce qui caractérise les influences des uns et des autres dans une situation singulière et dans un environnement particulier. Notre démarche d'ensemble considérant nos choix théoriques issus du champ de la psychosociologie avec une orientation anthropologique, consiste à questionner l'accompagnement de l'autoformation comme une situation formative considérée sous trois angles :

celui des relations d'influence, des processus en œuvre dans l'interaction, dans ce qui fait incitation ;

celui d'une socialité, considérant les relations interpersonnelles au sein de collectif, de ce qui "fait société" ;

celui d'un agir communicationnel où l'action se porte sur la réflexion et l'autoréflexion dans une logique compréhensive et émancipatoire (Habermas, 1987).

Avant d'aller plus loin, précisons ce que nous entendons par autoformation⁷.

L'autoformation est ici définie dans une approche constructiviste, critique et transformatrice qui nous semble relever de ce que ses fondateurs en France avaient institutionnalisé : une formation par soi-même, un processus d'engagement de la personne qui se forme dans ses interactions avec l'environnement social dans une perspective de construction de connaissances et un développement de soi, entendu comme un processus d'émancipation par et pour la personne (autonomisation, socialisation, subjectivation).

⁷ Cf. notre communication dans un autre colloque signalée en introduction.



Pour étayer notre recherche, nous avons construit une problématique dans un cadre théorique configuré autour des formes, des effets et des procédés de l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation. Certaines de nos hypothèses se sont déjà confrontées à l'examen de l'observation et l'analyse, notamment les formes et les effets.

Des formes individuelles et collectives, formelles et informelles

C'est ainsi que nous avons pu mettre en avant des dimensions individuelles et collectives de l'accompagnement qui oscillent entre celles formelles et informelles (Clénet, 2003 & 2006 b)). Nous avons montré que l'accompagnement de l'autoformation ne se limitait pas à une relation entre deux personnes, accompagnateur - formateur et accompagné - apprenant. En effet, il se réalise également dans des dimensions collectives de type "classe", "groupe social", "groupe d'appartenance", "communauté" et les pairs peuvent devenir ces accompagnateurs de l'autoformation. Nous avons qualifié cette forme d'accompagnement de l'autoformation d'informelle, car dans le dispositif de formation étudié, celui-ci n'était pas prévu, organisé et s'était produit sans intention particulière de la part de l'institution ou de l'équipe pédagogique, ne relevant d'aucune ingénierie particulière. Ce sont des moments informels de relations sociales, des moments « d'accompagnement quotidien » ou d' « accompagnement de la vie » (Fustier, 2000).

Poursuivant notre réflexion sur l'accompagnement informel, l'échange par le don serait une piste à creuser quant à ce déclenchement de la personne de faire ou de ne pas faire. Rapproché à notre problématique de l'accompagnement de l'autoformation, ceci pourrait être une possibilité de compréhension de ces règles implicites qui définissent les apprentissages informels et auxquelles les personnes se conforment⁸. Et sans chercher à trahir cette liberté ou cette créativité qui émanent de ce genre d'apprentissage, reconnaître et favoriser pour mieux créer les conditions pour laisser advenir.

Des effets, pratique réflexive pour conscientiser et transformer

L'accompagnement tel qu'il est pensé peut contribuer à l'élaboration d'un sujet autoréflexif, réfléchissant et délibérant, parlant et agissant (Paul, 2004). Un sujet qui, à travers une pratique réflexive sur son expérience entre dans une dynamique d'autoformation. Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse que l'accompagnement de l'autoformation a pour effet d'entraîner chez l'apprenant une pratique réflexive qui lui permet de prendre conscience et de transformer ses apprentissages.

Nous appuyant sur les apprentissages expérientiels et les théories de l'action, nous avons montré dans nos travaux antérieurs (Clénet, 2006a)) que l'autoformation se développe par sa propre réflexion sur son expérience professionnelle. Dans cette

⁸ Pour clarifier ces notions, « informel », « formel » et « non formel » utilisées à plusieurs reprises dans nos travaux nous nous rapprochons du lexique proposé par Bézille H. (2003, p. 190). En accord avec les organismes internationaux, 3 types d'apprentissages sont ainsi définis :

- « . les apprentissages formels, formes d'apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer les diplômes ;
- . les apprentissages non formels, qui se développent au sein de dispositifs divers, dans la sphère associative et dans les organismes de formation professionnelle continue ;
- . les apprentissages informels qui n'obéissent pas à une logique de structuration explicitée, et qui ne sont en générale validés par aucun titre. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non, et se développe dans les activités quotidiennes liées au travail, à la famille et aux loisirs. Le terme peut porter à confusion dans la mesure où ce type d'apprentissage s'inscrit dans des formes culturelles et sociales et obéit à des règles implicites auxquelles la personne se conforme ».



perspective, l'accompagnement vise un encouragement à la réflexivité de l'apprenant sur son expérience et les accompagnateurs en favorisent son questionnement. Celui-ci incite à l'exploration, l'explicitation et la prise de conscience. Mais allant plus en avant dans le processus d'émancipation, en nous appuyant sur les théories des apprentissages critiques (Mezirow, 2001 ; Habermas, 1987) nous voudrions approfondir ce processus de réflexion cette démarche réflexive sous l'angle d'un accompagnement qui viserait cet apprentissage réflexif et transformateur. En effet, la production de savoirs ne se contente pas d'un agir pensé qui limiterait la production à une restitution de connaissance. Elle suppose digestion d'information, recomposition et restitution. Cette création nécessite une démarche de réflexion critique incluant la réflexion du quoi (contenu) du comment (processus) et du pourquoi (sens).

Des procédés, espaces de réciprocité et/ou de médiation

Si les effets de l'accompagnement de l'autoformation sont ceux pour l'apprenant d'une pratique réflexive pour mieux conscientiser et transformer, quels en sont les procédés ? En d'autre terme et dans le prolongement de notre questionnement sur les relations d'accompagnement, quelles façons d'agir l'un et/ou l'autre, les uns et/ou les autres (et sous toutes ses formes) a-t-il, ont-ils pour générer de tels effets chez l'apprenant ?

Nos hypothèses proposent de considérer les procédés d'accompagnement comme des interactions qui installent un espace tiers de réciprocité et /ou de médiation.

Les approches communicationnelles et interactionnelles (Watzlawick & all, 2000 ; Winkin, 2000) positionne l'accompagnement comme une relation d'échanges, d'allers retours où la réciprocité génère affectation (Labelle, 1996) et sous conditions, a des effets sur l'autonomisation des personnes (Eneau, 2005). Processus d'influence, qui nous conduit à faire, mais qui peut s'entendre comme une relation d'incitation. Et si « inciter quelqu'un à faire quelque chose, c'est donc créer les conditions pour qu'il le fasse. On ne peut prédire à coup sûr qu'il va le faire, mais on augmente les chances qu'il le fasse » (Wittezaele, 2007), ceci pourrait se concevoir dans notre approche. Et cette affectation due à la place de l'autre, des autres, pourrait-elle s'entendre, se comprendre comme instauration ou création de quelque chose, d'un tiers, un symbole intériorisé du rôle de l'autre (De Queiroz, 1994) ?

De même la médiation, utilisée en pédagogie, en tant que nouvelle relation laisse place à un passage dynamique qui rend possible la relation entre savoir et apprenant. Cet intermédiaire matérialise et représente le "tiers", nouvel espace crée qui n'est pas tout à fait le formateur ou le formé mais est une création issue de la rencontre de l'un et de l'autre, quelque chose qui est là « pour susciter la responsabilité de l'apprenant dans l'acte d'apprendre » (Cardinet, 1995, p. 50). En d'autre terme, la médiation définie comme un espace tiers pourrait rendre favorable un processus d'autoformation. Peut-on alors concevoir dans cette perspective, l'accompagnement de l'autoformation comme étant cet espace de médiation ?



Ce tiers peut être rapproché à celui du "tiers inclus" défini par Lerbet-Sereni F. (1997). En effet, elle définit la relation duale comme une relation paradoxale et réciproque qui instaure et contient un espace tiers entre deux sujets. Cet espace tiers est le lieu où la relation peut prendre des formes d'actions différentes : en "inter-action" entre deux sujets dans un échange réciproque ; dépasser ce stade tout en s'appuyant dessus pour en développer des "trans-actions" sur lesquels les partenaires se sont explicitement entendus ; enfin, devenir "co-action" en élaborant conjointement des actions qui offrent des possibilités créatrices qui dépassent celles des personnes.

Nos investigations sur des pratiques d'accompagnement de l'autoformation dans deux dispositifs novateurs en formation pour adultes

Dans nos travaux de thèse, nous avons analysé des pratiques d'accompagnement de l'autoformation. Notre intention était de poursuivre notre compréhension de cette dynamique, cherchant à caractériser, à qualifier au mieux ce qui nous semble relever de l'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation pour adultes.

Notre choix s'est porté sur deux terrains particulièrement novateurs en formation d'adultes prônant un accompagnement de l'autoformation ; pour l'un, il s'agit du contexte de la formation individualisée, en particulier des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP)⁹, pour l'autre, s'agissant d'une formation en ligne, du contexte de la Formation Ouverte et à distance (FOAD)¹⁰.

Dans ce travail d'analyse des pratiques, nous avons privilégié la parole des apprenants. À travers une démarche inductive et compréhensive, nous avons effectué :

Pour notre premier terrain, une analyse de récits des pratiques d'accompagnement de l'autoformation d'adultes en formation,

Pour notre deuxième terrain, une approche ethno-méthodologique du contexte d'un tutorat dans une licence en ligne en sciences de l'éducation¹¹.

De manière synthétique, voici ce que nous pouvons conclure de nos analyses relevant de chacun des terrains.

Apprendre à apprendre, ou apprendre à s'autoformer ? Quand l'accompagnement s'en mêle (Terrain 1)

C'est en repérant des risques de dérives possibles que nous nous sommes interrogés sur les formes d'accompagnement et sur ces effets formatifs sur les apprenants. En effet, la pratique du travail autonome fait parfois l'effet d'une injonction où le risque est grand pour l'apprenant de dériver vers un travail solitaire générant plutôt abandon et démission. De même cette forme de travail personnel et individualisé porte parfois des signes d'individualisme et au-delà d'une autonomisation, nous nous interrogeons sur les aspects de socialisation propre à une démarche d'autoformation. Cependant, c'est en repérant ces "creux" que nous pouvons par là-même souligner le rôle prédominant de son accompagnement, questionnant la logique de l'accompagnement comme celle d'un

⁹ Cf. l'ouvrage coordonné par Carré P. et Tétart M., 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'harmattan.

¹⁰ Cf. l'ouvrage du Collectif de Chasseneuil, 2001, *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan Savoir et formation.

¹¹ Etant moi-même partie prenante en tant que tutrice.

"apprendre à apprendre" ou d'un "apprendre à s'autoformer". Certes la question est bien de répondre à une aide méthodologique. Mais cette aide principalement cognitive et métacognitive est-elle suffisante pour apprendre à s'autoformer ? Elle se retrouve "en manque" quand à la demande d'un travail autonome par l'équipe pédagogique, elle est perçue comme un abandon pédagogique et génère démission ou travail solitaire ; elle semble insuffisante quand on libère des espaces d'expression "pour dire les choses" ou provoque des dynamiques collectives qui suscitent des démarches réflexives et autoréflexives plus critiques. Nous avons souligné le caractère communicationnel et relationnel mais informel de cet accompagnement se retrouvant à deux niveaux possibles dans les dispositifs de formation :

- au niveau relationnel des équipes pédagogiques tant il est possible de le laisser agir dans la construction d'un projet pédagogique conduit par une communauté de professionnels ;
- au niveau de la relation pédagogique qui le véhicule en elle-même par la posture propre des personnes accompagnatrices.

L'investigation de ce premier terrain de recherche apporte des données intéressantes sur le cadre théorique de notre problématique. En effet, ces analyses viennent souligner la valeur ajoutée de l'accompagnement, soulignant la primauté de la dimension relationnelle et la qualité de la dynamique relationnelle. En tant que pratique sociale, l'accompagnement a des effets de l'ordre de l'informel, c'est-à-dire du non maîtrisable, du caché, du singulier des personnes et des situations. Quoiqu'il en soit, nous avons confirmé la dimension relationnelle de cet accompagnement. C'est ainsi que suivant la dynamique relationnelle en situation, tant au niveau des équipes pédagogiques qu'au niveau de la relation pédagogique, il peut engendrer des effets provoquant une démarche réflexive plus ou moins autoréflexive pour l'apprenant, permettant le passage d'une aide au travail personnel individualisé à un accompagnement de l'autoformation. Au niveau des dispositifs, pour dépasser une logique instrumentale qui peut limiter le développement de l'autoformation en la cantonnant à un travail personnel individualisé, développer une logique d'accompagnement à dominante relationnelle et communicationnelle apparaît comme un levier pour installer une logique autoréflexive.

Groupe tutoral, équipe pédagogique impliquée, vers un accompagnement de l'autoformation (Terrain 2)

Dans l'investigation de notre 2^e terrain, nous avons particulièrement mesuré l'impact d'un accompagnement spécifique sur les effets formatifs des apprenants.

Les investigations à travers les correspondances de l'espace public du forum et de l'espace privé de la messagerie électronique mettent en lumière des formes, des procédés, des manières de faire qui caractérisent cet accompagnement tutoral :

- une relation de communication construite avec les interactions menées et entretenues par les membres du groupe, tuteur, et quelques-uns des étudiants, mais agissant en quelque sorte comme relais ou complément du tuteur dans un accompagnement partagé ;
- une prédominance en matière de dimensions de la fonction tutorale¹², au soutien psychologique et motivationnel, mais qui prend sens dans des combinaisons de

¹² J'ai analysé les contenus des forums à partir de 2 grilles de lecture : celle « des dimensions de la fonction tutorale » de Glikman, (2008) et celle « des registres d'accompagnement » de Paul (2004).

dimensions, favorables à un soutien métacognitif, une aide structurelle et technique et une aide à l'orientation. Le travail d'analyse autour des registres de l'accompagnement confirme sa dimension relationnelle dans son enrichissement à la manière de faire, donnant priorité à l'escorte mais toujours combiné là encore et en fonction des situations avec des registres plus opérationnels (guider et conduire) ;

- sous l'angle de l'accompagnateur, nous avons envisagé la posture de "veille" comme figure emblématique de cet accompagnement ;
- l'accompagnement tutorial a installé un lieu de socialité, construit au fil des échanges réciproques où le ton des conversations a créé une ambiance familière, un climat de confiance propice aux apprentissages. La prise en compte des étudiants dans leur autonomie, leur singularité, l'aide et le soutien apporté a favorisé leurs capacités à faire des choix ; la relation individuelle et collective entretenue dans la compréhension, le dialogue, la confiance et une certaine forme de coopération à travers l'aide et l'entraide a incité une autonomisation des uns et des autres et également une forme de pratique réflexive. Dans cet espace social, chacun a repris à son compte cette identité collective. La réciprocité réalisée dans une logique d'échanges don/contre don a créé du lien exprimé pour certains dans une relation interpersonnelle plus intime.

Cet accompagnement tutorial s'inscrit dans le contexte de la licence en ligne à Paris VIII. Celle-ci s'effectue dans le cadre d'une pédagogie active défendue par l'équipe pédagogique (Kim & Verrier, 2009)¹³. Cette pédagogie active défend un apprentissage de la pensée critique et la responsabilité des enseignants se mesure, s'apprécie dans leur implication, implication dans le projet, la préparation des cours en ligne, l'animation des forums, l'évaluation et la validation des productions des apprenants. Nous avons mesuré les limites à cette implication quand celle-ci produit, non les effets du "s'impliquer" pour les étudiants, mais ceux d'une injonction. De plus, en s'appuyant sur notre propre expérience, nous avons mis en avant une sorte de dépendance, d'emprise même que peut avoir cette implication dans la relation.

Cependant cette pédagogie active opérationnalise l'apprentissage de la pensée critique, philosophie de Paris VIII et semble une démarche d'ensemble favorable à l'accompagnement de l'autoformation. En effet, elle favorise une démarche critique et réflexive visant autonomisation et socialisation dans une logique d'émancipation pour les apprenants.

Si donc globalement, nous considérons l'accompagnement tutorial comme participant à cette démarche pédagogique d'ensemble, nous questionnons cette forme de participation autour de ce que nous nommons du dépannage ou de l'étayage ;

- *dépannage quand cette fonction ne servirait qu'à des fins de régulations tant pédagogique, qu'organisationnelle pour compenser manque, imperfection et défaillance aux dispositifs de formation ;*
- *étayage quand celle-ci tisse un contexte relationnel et opérationnel faisant appui, force et nécessité aux apprentissages.*

¹³ Il s'agit du projet de la licence en ligne à Paris VIII qui a fait l'objet de l'ouvrage en référence. Ce projet collectif a été porté par une équipe pédagogique impliquée tant en matière d'innovations pédagogiques que de valeurs philosophiques qui ont fait la réputation de Paris VIII.



Cette investigation conduit à avancer notre cadre théorique de l'accompagnement de l'autoformation sur plusieurs points :

celui de confirmer l'accompagnement dans sa dynamique relationnelle qui se construit dans un agir interactionnel et communicationnel ;

en ce qui concerne les procédés, nous avons reconnu de la réciprocité dans ces échanges communicationnels, conférant aux membres une appartenance de l'ordre d'un groupe social, que nous nommons "espace social" dans lequel chacun a pu trouver sa place, même si la participation de certains restent dans l'ombre ;

la relation d'accompagnement partagé avec les enseignants trouve des effets pour une autoformation des apprenants de l'ordre d'une autodirection dans leurs apprentissages et d'une démarche réflexive, métacognitive sur leur manière d'apprendre, mais également plus existentielle, questionnant leurs apprentissages plus expérientiels et leur identité d'un sujet social en train d'apprendre ;

l'accompagnement tutoral faisant parti de l'ensemble du dispositif de la licence en ligne, celui-ci relève d'un partage et d'une complémentarité entre une équipe pédagogique et questionne sa place et sa finalité qu'en a du dépannage et/ou de l'étayage ;

enfin, si l'accompagnement de l'autoformation de ces étudiants peut s'apparenter à une pédagogie active impliquée, dans la philosophie et la mise en œuvre d'un apprentissage de l'esprit critique, dans ces situations, il relève d'une dynamique en œuvre, d'une participation à un projet, à un groupe social, et de l'implication des acteurs, accompagnateurs (tuteurs, enseignants) et accompagnés (apprenants).

3. Modélisation¹⁴, en guise de conclusion...

- L'accompagnement de l'autoformation : une qualité relationnelle interpersonnelle au sein d'un groupe social au service d'un agir communicationnel et autoréflexif

Nos travaux confirment l'accompagnement dans sa fonction formative. Sa spécificité relationnelle vient renforcer les situations formatives et rappelle ainsi que celles-ci ne se passent pas de relations, relations pédagogiques, relations sociales. On aurait pu le croire, tant sur le marché de la formation, la tendance est grande à rendre opérationnel, à instrumentaliser et l'accompagnement et l'autoformation, prenant le risque de les déshumaniser. Or l'accompagnement, grâce à sa dynamique symbolique positive du lien social, vient réveiller et bousculer la dimension relationnelle d'une situation pédagogique.

L'accompagnement de l'autoformation tel qu'il s'est présenté dans nos travaux donne priorité à un agir communicationnel et auto-réflexif (Habermas). La dimension relationnelle première a des conséquences sur la dynamique d'autoformation des apprenants. Elle se manifeste dans la communication, à travers les échanges, les moments plus individuels de face à face pédagogiques ou à travers des dynamiques collectives, de type "classe" ou de groupes de travail, des rassemblements plus informels et spontanés. D'autre part, la qualité de la relation influence, a des effets sur la dynamique de changement, qui dans nos situations formatives est constitutive d'autoformation. Cette qualité s'apprécie selon deux caractéristiques : une relation incitative et une relation impliquée et affectée.

La relation se situe dans un processus d'incitation, et non d'exigence, qui va susciter une envie de faire et réveiller la conscience réflexive (Wittgenstein). L'action porte davantage sur la

¹⁴ Cette modélisation à visée praxéologique s'entend, non comme un calque à appliquer, mais bien comme une construction symbolique susceptible de donner sens et intelligibilité à ces situations.



réflexion et cherche à mobiliser les valeurs et critères personnels, cherchant à dynamiser un potentiel de ressources chez la personne. L'intention est moins de transmettre un contenu, de proposer une solution que de favoriser l'autoréflexion, les choix pour que les décisions se prennent par rapport à un horizon de valeurs. Dans ces situations, la logique est compréhensive et émancipatoire, moins instrumentale, centrée sur un but ou une performance à atteindre par rapport à un problème défini et posé. Cependant, la dimension opérationnelle existe, quand il s'agit d'effectuer une aide dans un but précis (technique, structurel, pédagogique). Mais y compris dans ces situations, nous avons mis en évidence l'importance de la manière de faire, montrant que celle-ci dépend moins de méthodologies, de techniques ou d'outils spécifiques que d'incitations à faire et à combiner en situation. Nous avons ainsi mesuré l'importance de l'adaptation à la situation, donnée importante dans une relation d'accompagnement.

La relation est également impliquée cherchant à mobiliser les personnes en situation. Elle s'exprime à travers la posture des interlocuteurs traduisant une démarche impliquée dans une situation interactive (Barbier) et un comportement affecté et/ou concernée dans une dynamique communicationnelle. Elle se manifeste dans le ton des échanges configurant des ambiances propices aux apprentissages (confiance, respect). La relation d'accompagnement prend forme aussi dans des dimensions plus collectives ou mieux, avec des procédés qui relèvent de socialité. Ces procédés interactionnels et de réciprocité favorisent de nouvelles formes de relations, plus conviviales, familiales et confidentielles. Ces échanges inventent un contexte, un construit social, qui déplace et (re) positionne chacun comme partenaires. Ainsi se manifeste d'autres formes de relation, où l'aide et l'entraide, le soutien et les apports mutuels construisent une co-formation au service d'une autoformation. Ce construit social profite aux uns et aux autres, fait étayage, selon que de besoins dans des relations entretenues. C'est ainsi qu'il devient 'accompagnant' et pour le groupe et pour les personnes dans une relation conjugée du Je-Tu-Nous (Labelle).

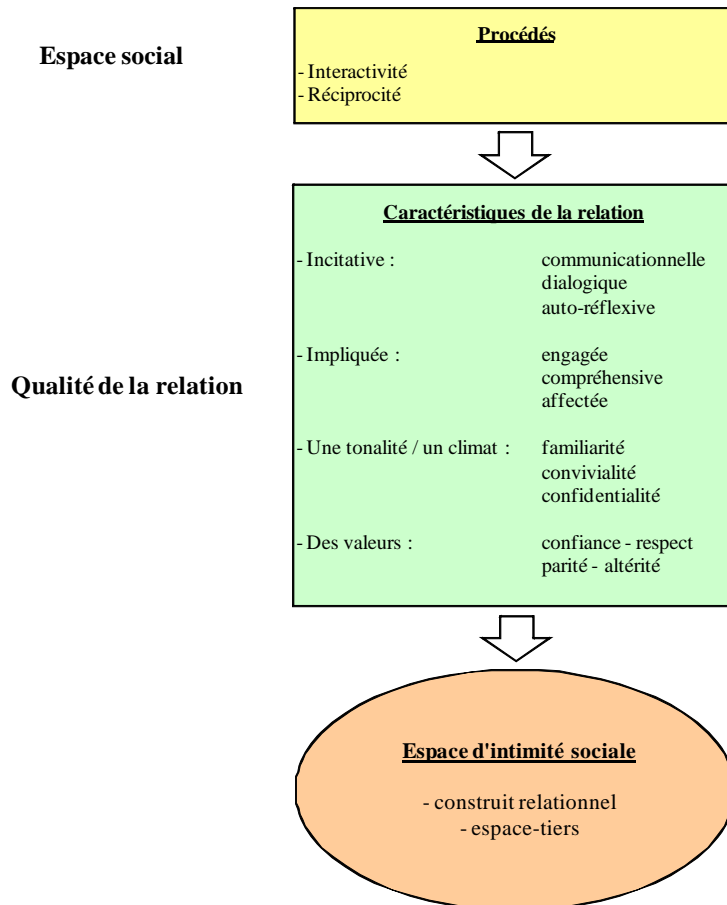


Figure 1 : Composantes d'un espace d'intimité sociale

Nous avons qualifié ce construit relationnel d'espace d'intimité sociale. Analysé en deux moments, un plus visible et un plus souterrain, nous caractérisons cet espace comme "un construit social" puis comme un "construit psychique". Le construit social est une mise en œuvre opérationnel de principes d'échanges, relevant de l'interactivité et de la réciprocité, et la relation apporte le lien et le liant à cette composition.

Le construit psychique apparaît quand on le laisse émerger, et apporte un autre sens à ces interprétations. Nous l'avons considéré comme un lien subjectif enclin à favoriser, toutes limites considérées, des relations subjectives accompagnateurs - accompagnés, relevant d'autres scènes, plus inconscientes. Ainsi, nous l'avons interprété comme un espace transitionnel, espace intermédiaire, chargé en potentiel, permettant de manière protégée, l'expérimentation de soi et l'engagement dans un processus d'apprentissage transformateur (Bézille, 2007 ; Kaës 1997 ; Winnicott, 1975)

- Deux réalités, deux scènes ?

Réalité historique et réalité psychique ? Telle est la question relevée par Enriquez (2003) et que nous prenons à notre compte, invitant à considérer un autre sens à nos résultats. Les incidences, les liens, les conséquences les unes sur les autres n'ont pas été étudiées dans notre recherche et nous ne pouvons pas répondre à cette question, n'ayant que trop peu d'éléments pour appuyer notre analyse¹⁵. Nous tenterons tout de même quelques éléments de réponses. En effet, nous avons pu mettre en évidence le phénomène d'étayage sur des conduites proprement conscientes de relations d'accompagnement dans un dispositif de formation. Celles-ci ont effectivement perduré tout au long du parcours de formation. Cela dit, nous pensions pouvoir expliquer ce phénomène psychique parce que nous avons au préalable pu interpréter l'autre registre, celui de la réalité historique, qui définissait un cadre de relations sociales organisées selon les règles d'une socialité primaire. Ce cadre installé, c'est lui qui nous a donné à voir ce registre plus psychique, d'espace transitionnel et d'étayage. Mais finalement l'espace transitionnel était-il cause ou conséquence de l'espace social convivial et bienveillant ?

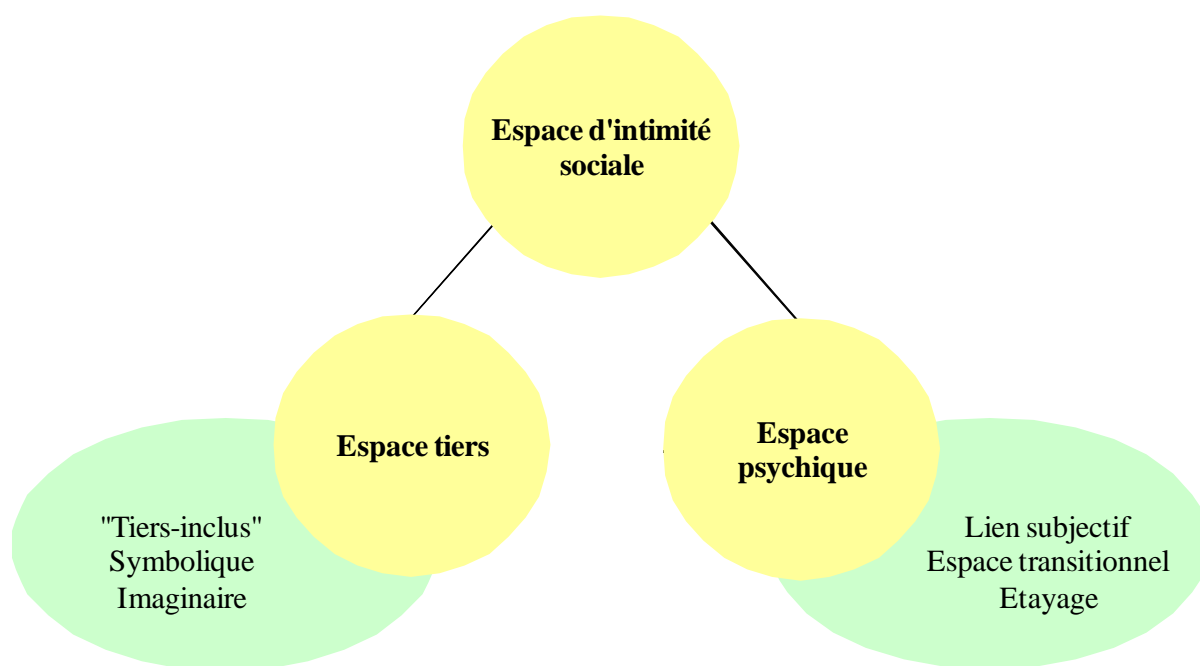


Figure 2 : Dimensions d'un espace d'intimité sociale

¹⁵ Notre recherche n'étant pas au départ portée par ses intentions, cette compréhension s'est révélée au fur et à mesure de nos investigations.



Bibliographie

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

Bézille, H. (2007). *Affiliations sociales, apprentissages et formation du sujet*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR). Université Paris XIII / CNAM, Département des Sciences de l'Éducation.

Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.

Clénet, C. (2003) « L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance ». dans *Les cahiers d'études du CUEEP. Accompagnements en formation d'adultes*, n°50/51, p. 29-48.

Clénet, C. (2006 a)). « l'accompagnement de l'autoformation expérientielle », dans Bézille, H. & Courtois B., *Penser la relation expérience-formation* (p.113-127).Chronique sociale : Lyon.

Clénet, C. (2006 b)). « Accompagner l'autoformation dans les dispositifs de formation ». dans 7^e colloque européen sur l'Autoformation. *Faciliter le travail autonome*.

<http://archives.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/clenet.pdf>

De Queiroz, J.-M. & Ziotkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Les Presses Universitaires de Rennes.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi, Autonomie, Autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : l'Harmattan.

Enriquez, E. (2003, 1^{ère} édit. 1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 et 2. Paris : Fayard.

Kaës, R., Lanzieu, D. & Thomas, L.V.(1997, 1^{ère} édit. 1975). *Fantasmes et formation*. Paris : Dunod.

Kim, S.-M. & Verrier, C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Implication et pédagogie*. Paris, De Boeck.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF Pédagogie d'aujourd'hui.

Le Bouëdec, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Education permanente. L'accompagnement dans tous ses états* , n°153, p.13-19.

Lerbet-Sereni, F. (1997) . *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan Cognition et Formation.

Paul, M. (2002). « L'accompagnement, une nébuleuse », *Éducation permanente ; l'accompagnement dans tous ses états*, n°153, p. 43-56.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). « L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique », dans Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbelan, J.-C. *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Winkin, Y. (2000, 1^{ère} édit. 1981). *La Nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Winnicott, D. W. (1975) . *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Wittezaele, J.-J. (2007). « les stratégies paradoxales dans l'accompagnement », dans Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. & Robin J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 129-147). Paris : PUF.



La situation interlocutive de l'accompagnement et ses inférences émancipatoires

Noël Denoyel

*Département des sciences de l'éducation et de la formation
Université François Rabelais de Tours, laboratoire DYNADIV*

Une disparité de places articulée à une parité dans la relation pointe le paradigme dialogique de l'accompagnement qui consiste à « inter-prêter » un sens conjoint en « interrogation ». Cette communication propose de réfléchir aux effets émancipatoires de la réciprocité réflexive accompagné/accompagnateur en explorant les processus inférentiels (transduction, abduction, induction, déduction) à l'œuvre dans la situation interlocutive. L'enchevêtrement inférentiel entre appliquer, retrouver, inventer et transgresser semble contribuer au creuset créatif de sens de l'accompagnement dialogique.

[Texte de référence qui sera utilisé par Noël Denoyel pour son intervention dans ce symposium :](#)

Denoyel. N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Revue française de pédagogie, 128



Penser l'activité d'accompagnement

Jean-Yves Robin

Professeur des universités,
Université Catholique de l'Ouest, I.S.C.E.A.,

Cette communication relate les résultats d'une recherche publiée en 2011 (Robin, Vinatier). Elle a porté sur le processus d'accompagnement engagé par des enseignants experts auprès d'enseignants novices. A la faveur d'une méthodologie s'inspirant de la clinique de l'activité, il a été possible de repérer que cette démarche n'était ni « cliniquement », « ni chimiquement pure ». L'expert qui investit une fonction d'accompagnement est en définitive « un faussaire » au sens où l'entend Paul Fustier (2000, 2007). En présence des traces de leur activité, ces professionnels découvrent le caractère ambigu et complexe de leur fonction au cours de séminaires de co confrontation animés par les chercheurs. Un premier constat s'impose. Ce dispositif à la frontière de la recherche et de la formation permet aux praticiens de s'affranchir de modèles prescriptifs. C'est un préalable nécessaire pour que les professionnels puissent développer par la suite « un pouvoir d'agir » sur les situations dans lesquelles ils se trouvent de nouveau impliqués et ce, en réinvestissant à nouveau frais, le réel de leur activité (Clot, 2008, 2010).

La thématique de l'accompagnement connaît un vif succès depuis une bonne décennie. Les colloques, les symposiums, les ouvrages, les articles, les journées d'étude et les communications consacrés à cette notion se sont multipliés à partir des années 2000. Guy Le Bouëdec réalise en 2002 une analyse éditoriale, reprenant toutes les productions de la revue *Education Permanente*. Il en arrive à la conclusion que cette terminologie ne figure pas dans les différents numéros de cette revue sous forme de titres de chapitres ou de paragraphes avant le début du XXI^e siècle. Jean Nizet et Etienne Bourgeois (2005) en viennent au même constat lorsqu'ils étudient les différents numéros de la revue *Actualité de la Formation Permanente*.

De plus, c'est à partir de 2002 en France que le ministère de l'Education Nationale fera explicitement référence, dans des documents officiels, à la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement au sein des établissements scolaires. Enfin, la note de synthèse rédigée par Maëla Paul (2009) consacrée au thème de l'accompagnement reste à ce jour, sur Internet, l'un des documents les plus consultés de la revue *Savoirs*. Ce symposium organisé par le CREAD de l'Université de Rennes 2 n'échappe pas à cet engouement puisque l'ensemble des auteurs font explicitement référence à cette notion dans le titre de leur contribution respective. Pourtant, cet usage inflationniste devrait susciter une certaine réserve, voire une certaine crainte. Sommes-nous en présence d'une catégorie verbale clairement définie ? Parlons nous de la même chose lorsque les uns ou les autres, nous évoquons avec conviction le terme d'accompagnement.

En d'autres termes, s'agit-il d'un concept scientifiquement établi ou est-il préférable de ranger cette terminologie dans la catégorie des notions polysémiques ? Sans apporter de réponses quasi-définitives à cette question, il importe de souligner combien un usage excessif finit par brouiller les frontières et obscurcir les esprits. A cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que tout concept scientifique acquiert une crédibilité et une légitimité dès lors qu'il désigne une situation référentielle clairement définie. A cet instant, le concept gagne en compréhension car chacun perçoit à quelles données concrètes cette terminologie prétend renvoyer.



Force est de constater que l'usage extensif de cette notion ne contribue guère à clarifier le débat. Chacun y va de son « couplet » pour évoquer ici l'accompagnement du mourant, là l'accompagnement de l'élève, du stagiaire, de l'équipe, du groupe ou du projet en passant par l'accompagnement de son chat ou de son chien sans oublier l'accompagnement du territoire¹⁶. La démultiplication des « objets » accompagnés n'annonce rien de bon en termes de rigueur scientifique et il semble urgent de stabiliser la définition de cette notion. Pour ce faire, il importe de situer les propos qui sont tenus. D'où parle t-on ? Quelles sont les données sur lesquelles le chercheur se repose pour évoquer ou convoquer la notion d'accompagnement ?

En procédant à une lecture approfondie des différentes publications francophones parues au cours de ces dix dernières années, il est possible de lever le voile de l'énigme et d'identifier quatre écoles de pensée. Elles ne rendent pas compte de la même réalité. Elles ne sont pas fondées sur une épistémologie identique. Mais cet effort de classification situe les propos des uns et des autres. Cette catégorisation a donc le mérite de clarifier les analyses respectives de chaque chercheur et de nuancer ainsi leurs conclusions, à la faveur de ce processus de comparaison. Cependant même si ces réflexions préalables sont nécessaires, elles ne doivent pas laisser de côté la problématique générale de ces rencontres consacrée aux liens hypothétiques entre formes d'éducation et processus d'émancipation. Là encore, la rigueur conceptuelle s'impose.

Pour ma part, l'étymologie reste un précieux recours pour stabiliser le sens d'un mot. Pour ce faire, il est utile de rappeler la position défendue par Yves Clot (2008) en ce domaine. Il rappelle que s'émanciper, c'est reprendre en quelque sorte la main sur son histoire et son destin. C'est précisément cette définition qui sera retenue tout au long de cette communication.

Quatre « écoles » de pensée

La première approche qui va marquer d'une manière spectaculaire l'entrée de cette thématique sur la scène éducative est de nature anthropologique. Elle se traduira par la publication d'une revue et d'un ouvrage. Elle donnera lieu en 2003 à l'organisation d'un colloque international. Il réunira plus de quatre cent cinquante congressistes à l'Abbaye Royale de Fontevraud. Au terme de ces productions, un premier constat finira par s'imposer. L'émergence de cette thématique est dans l'air du temps. Elle est révélatrice des enjeux sociaux qui agitent les sociétés contemporaines post-modernes. Guy Le Bouëdec résumera cette problématique dans un article non publié en écrivant : « l'accompagnement prospère sur les ruines de l'autorité. » A travers cette phrase, tout est dit.

Le déclin des institutions, la fin programmée des idoles annoncée par la philosophie de la déconstruction¹⁷, l'extinction progressive des grands récits ont porté un coup fatal aux différentes figures de l'autorité. Rien de surprenant alors à ce que le secteur éducatif ne soit pas épargné par ces évolutions et ces transformations. L'heure n'est plus à la transmission des connaissances, à l'endoctrinement, à la rhétorique, à la mise en œuvre d'une pédagogie frontale encore moins à des pratiques qui relèveraient d'un exercice autoritaire comme la direction de conscience par exemple. Toutes ces modalités éducatives sont désuètes.

¹⁶ Le lecteur pourra ainsi se référer à une journée d'étude organisée par le CNAM intitulée : L'accompagnement : une notion transversale pour faire vivre les projets éducatifs, sociaux territoriaux ? 8 février 2012.

¹⁷ Friedrich Nietzsche fut à l'origine de cette philosophie.



Désormais, chacun se doit d'accompagner et ce du chef d'établissement au cadre éducatif en passant par le professeur principal, le formateur ou l'enseignant dans sa classe. Même si ces injonctions prêtent à sourire car rien ne dit qu'il en soit ainsi dans les faits, une idéologie, celle de l'accompagnement s'est emparée des esprits.

Elle semble même avoir fait fortune. Reste à savoir si cette nouvelle forme éducative ne serait pas à l'origine d'un processus d'assujettissement d'autant plus difficile à identifier quand ceux qui se réclament de ces pratiques post modernes fustigent toute « pédagogie du modèle » préférant privilégier « une pédagogie de la voie » en mesure de libérer les potentialités de l'apprenant (Lhotellier, 2001 ; Jullien, 2007). Mais voilà, ce qui pouvait être source de liberté n'en est pas moins liberticide. En effet, chacun se doit de devenir l'entrepreneur de sa vie. Pour l'individu, cette recommandation se révèle particulièrement coûteuse. Le prix de cette liberté conquise se décline sous la forme « d'une pathologie de la responsabilité » (Ehrenberg, 1998). Un tel constat n'est pas sans susciter quelques questions. L'une d'entre elles serait la suivante. L'apprenant ne serait-il pas victime d'un marché de dupes ? Comme quoi, l'accompagnement est un excellent analyseur des défis sociétaux auxquels nombre d'individus sont aujourd'hui confrontés.

La deuxième approche tente de poser les bases d'une pédagogie de l'accompagnement. De Guy Le Bouëdec (2001) en passant par Paul Fustier (2000) ou Maëla Paul (2004), chacun en vient à sa manière à suggérer ce qu'il serait opportun de faire ou de ne pas faire lorsque le projet de l'éducateur, du formateur ou de l'enseignant consiste à accompagner. La littérature en pédagogie pose cependant d'épineuses questions épistémologiques. Sous le prétexte parfois trompeur de la description, le chercheur en pédagogie en vient insidieusement et parfois sans en avoir conscience à instruire un procès dans le but de vanter les mérites ou les vertus éducatives de tel ou tel modèle de formation. Le prescriptif succède bien vite au descriptif et même si les auteurs relevant de cette école n'en avait pas l'intention, force est de constater combien l'usage qui est fait de leurs travaux par les praticiens contribue parfois à ce type de dérive.

C'est tout du moins le constat auquel nous sommes parvenus à la suite d'une recherche réalisée auprès de maîtres associés à la formation (Robin, Vinatier, 2011). Ils avaient pour mission de recevoir, de conseiller et d'accompagner des enseignants-débutants en prise avec l'épineuse question de leur insertion professionnelle. Pour ce faire, ils réalisaient de nombreux entretiens suite à des observations recueillies auprès de ces novices dispensant un enseignement dans une classe. A la suite de ces séances, l'entretien commençait. Ce sont les traces de ces activités qui furent enregistrées.

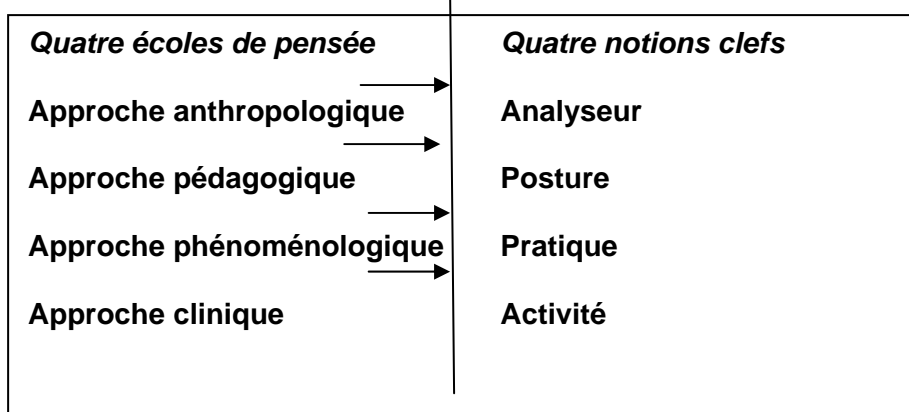
Lorsque les seniors étaient confrontés à ce qu'ils avaient fait, ils éprouvaient en grande majorité un sentiment de malaise, ils prenaient conscience que leurs conduites étaient marquées du sceau de l'ambiguïté. Ils en arrivaient même à se demander si ce genre de comportements n'était pas contraire à ce qu'il était convenu d'appeler « accompagnement. » En d'autres termes, les postures mobilisées lors de ces rencontres étaient en quelque sorte des impostures aux yeux de ces praticiens qui se référaient en certains cas aux quelques auteurs précédemment cités.

La troisième école de pensée s'inspire des soubassements philosophiques empruntés à la phénoménologie. Dans ce contexte, il s'agit d'abord et avant tout de raconter. Ces témoignages ont une vertu heuristique indiscutable. Mais ce qui se déploie sous les yeux du chercheur, c'est un matériel narratif qui fournit à la recherche de précieux renseignements

pour penser « la fabrique du sujet. » Mais rien ne permet d'affirmer que ce verbatim se confonde avec l'action. En d'autres termes, le dire n'est pas le faire. Certes, la pratique et son analyse restent un minerais précieux mais le statut particulier de ce matériel ne permet pas d'en déduire que ce qui est dit est assimilable à ce qui est fait (Robin, 2011).

C'est sans doute la raison pour laquelle une approche s'inspirant de la clinique de l'activité vient combler un manque sur le plan méthodologique. Loin de révoquer le sujet, cette démarche le sollicite à la faveur d'une auto ou co confrontation qui porte sur les traces de son activité. Ce mode d'investigation consiste dans un premier temps à recueillir les manifestations explicites de l'activité réalisée. En présence de celle-ci, le chercheur est dans l'impossibilité de donner sens à ce qui est fait (Robin, 2011). Il est donc indispensable de recourir à la parole des acteurs afin de découvrir le sens que les principaux intéressés attribuent à leurs conduites. C'est sans doute pourquoi, « l'activité réalisée » n'épuise pas le sens du « réel de l'activité » (Clot, 2001).

Schéma récapitulatif



Les résultats d'une recherche située

Nous nous sommes inspirés des principes méthodologiques évoqués brièvement dans le paragraphe précédent afin de recueillir un certain nombre de données relevant d'une activité d'accompagnement (Robin, Vinatier, 2011). Quelles sont les conclusions auxquelles nous sommes parvenus au terme d'une recherche¹⁸ qui s'est échelonnée sur cinq ans ? La posture de l'accompagnement correspond à un « idéal-type ». Les faits montrent combien cette activité est loin d'être cliniquement ou chimiquement pure. S'impose donc tout au long de ce colloque singulier entre un accompagnant et un accompagné un tiers institutionnel. Les interlocuteurs de ce scénario relationnel y font référence tout au long de leurs interactions. Les uns évoquent le bulletin officiel, les autres parlent de la grande inspection, ils insistent tous sur la nécessité de respecter les exigences du programme institué¹⁹. En d'autres termes, ce type de rencontre n'est en rien duelle. Elle est d'abord et avant tout ternaire. L'analyse approfondie des extraits d'un entretien illustreront combien les échanges

¹⁸ Cette étude s'inscrivait dans le cadre d'un programme régional de recherche : Outil pour la Formation, l'Education et la prévention (OuForEP). Jean-Yves Robin, Isabelle Vinatier (2011), *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, coll. Action et savoir.

¹⁹ On peut d'ailleurs s'étonner de voir combien le programme reste une référence alors que la nécessité de le respecter est depuis longtemps abandonnée par les enseignants eux mêmes.

entre un enseignant senior et un débutant s'inscrivent dans un contexte institutionnel qui délimite la nature des interactions entre l'accompagnant et l'accompagné. Premier constat, la lecture rapide du document laisse apparaître que la parole du senior concurrence les propos du novice. Cette première impression est confirmée par un calcul fort simple : le nombre de signes dévolu à chaque interlocuteur lors de leurs interventions respectives.

Accompagnant/senior	Accompagné/novice
159, 43, 3121, 538, 178, 3228, 226, 80, 1165, 135, 795, 587, 3262, 196, 683, 711, 3195, 632, 111, 31, 1526, 1005, 1044 = Total : 22661 signes	821, 697, 703, 1469, 393, 1522, 927, 6, 1189, 15, 68, 941, 0, 604, 542, 784, 802, 211, 1521, 72, 884, 4, 1127 = Total : 15302 signes

Ces tableaux révèlent que le senior intervient plus souvent que le novice dans ce type d'interactions (22661 signes côté senior - 15302 signes côté novice). Cet élément laisse à penser que ce genre de rencontre ne correspond pas tout à fait à ce qu'il est convenu d'appeler "entretien centré sur le client." Dans ce contexte si particulier, est-il dès lors pertinent d'évoquer la figure de l'accompagnement ? Mais avant d'aborder cette interrogation, il importe de décrypter la dynamique de cet entretien.

Que constate le chercheur à la suite de plusieurs lectures portant sur cette interlocution ? Au début de l'échange, lors de la seconde prise de parole effectuée par le novice, ce dernier déclare qu'il essaie d'être attentif aux recommandations qui lui ont été faites lors de la séance précédente.

N (novice). *J'essaie de faire attention aussi à ce qu'on avait vu la dernière fois en entretien par rapport au fait d'interroger plusieurs élèves et essayer d'avoir plusieurs réponses en fait avant d'emmener, de valider en fait la bonne réponse. Alors je sais pas si c'était bien fait mais je sais, dans l'esprit, j'avais essayé de mettre ça en place. Et je trouve que dans l'ensemble, les élèves ont été plutôt participatifs sur cette correction, que le travail fourni était plutôt satisfaisant.*

Le conseiller répond quant à lui tout à fait autre chose, il ne confirme rien au sens de l'axiomatique de la communication, il ne rejette rien non plus (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972). Il est d'abord et avant tout centré sur deux épisodes de la séance de classe qui viennent de se dérouler. Il souhaite également questionner les propos tenus par le novice au tout début de l'entretien lorsqu'il a pris la parole pour la première fois. Voici ce que dit l'enseignant débutant.

N (novice). *"je pense que j'ai passé énormément de temps en fait sur la première correction de l'exercice que j'avais dans ma première partie de cours... Et j'étais un petit peu pris par le temps en fait pour aller là où je voulais."*

S (senior). *" bon, il y a effectivement le problème de gestion du temps qui arrive, c'est ce que je voulais te dire. Et puis moi j'ai aussi envie de parler des objectifs de la séance, des activités que tu proposes. Alors, sur la gestion du temps, c'est vrai que je trouve qu'à la fois, au début de la séance et puis sur la fin on sent que finalement, tu cours après le temps et du coup tu ne prends pas le temps d'introduire la séance ni de la conclure."*

Ce premier échange donne à penser que *l'entretien* est subordonné à un objectif, celui de la mise en conformité. Le novice essaie de capter l'attention de l'accompagnateur en lui déclarant qu'il a été vigilant par rapport aux recommandations qui lui ont été faites lors de la précédente rencontre mais visiblement il n'est pas entendu sur ce point. Selon le senior, en fait, d'autres questions se posent. Elles portent pour l'essentiel sur la gestion du temps, la détermination des objectifs et la nature des activités. Le novice le pressent dès le début de l'interaction puisqu'il en parle, "avouant" qu'il a été pris par le temps. Mais cette intuition n'est pas reprise par le novice. Elle n'est pas mise au travail autorisant une intégration de ce qui se serait passé selon l'accompagnateur durant la séance.

Ce dernier se trouve désormais dans l'obligation d'adopter un registre bien particulier, celui de l'argumentation afin que le novice s'approprie coûte que coûte le diagnostic. Pour ce faire, il va user de procédés qui relèvent pour un grand nombre d'entre eux de la démonstration et de la rhétorique. Il s'appuiera sur des indicateurs pour légitimer son diagnostic.

S (senior). *Tu te fais un peu surprendre par la sonnerie et... tu lances une phrase disant que bon, pour lundi ce serait bien qu'ils aillent revoir dans leurs cours de quatrième ce qui a été fait sur les couleurs. Alors au passage, juste une petite remarque aussi, les cours de quatrième, moi j'ai entendu dans la classe quelqu'un qui disait : « oh là, là je ne les ai plus, ils sont balancés » et tout ça. C'est vrai que je crois que ce sont des choses qui sont loin. Alors, probablement que c'est davantage à l'enseignant de faire émerger des pré-requis, que de renvoyer sur des choses qui n'existent plus dans beaucoup de cas.*

Ici le novice essaie de se justifier et de légitimer sa position, il déclare :

N (novice). *C'est-à-dire que plutôt que ce soit moi qui leur redonne tous les pré-requis, interroger les élèves en fait, qui auraient pu retrouver ses cours pour que ce soient eux en fait qui aident un petit peu à reprendre ces pré-requis. C'était dans cet état d'esprit-là.*

De nouveau, le senior prend très peu en considération ce commentaire. Il est d'abord et avant tout préoccupé par son diagnostic : l'absence de gestion du temps et sa réponse est à cet égard très évocatrice.

S (senior). *Oui très bien, alors par rapport à la gestion du temps qui est manifestement le problème que tu soulèves puisque juste en quittant la salle, la première phrase que tu m'as dite c'est : « je n'ai pas encore réussi à aller là où je voulais aller. » Tu as pointé une mise en route dans le cour qui était un peu longue. Je pense que le problème de la gestion du temps là-dessus, il est davantage sur les objectifs de la séance. Quels étaient tes objectifs de la séance ?*

Le senior franchit ici une seconde étape dans le processus d'argumentation. Il pense que la gestion du temps est en fait "*l'arbre qui cache la forêt*", c'est un faux problème, en d'autres termes, ce n'est pas le vrai point critique. Si la gestion du temps a posé difficulté dans cette séance, c'est sans doute parce que les objectifs étaient trop ambitieux. Mais le novice n'entend pas cette question. Il n'en profite pas pour interroger son dispositif pédagogique comme le souhaiterait le conseiller. Dès lors ce dernier précise son diagnostic. Et pour ce faire, il va user d'un argument d'autorité : *« les objectifs exigibles selon le B.O. »*

S (senior). *Alors, moi ce que j'ai envie de dire, c'est que, comme toi effectivement, la correction de l'exercice numéro un était trop longue parce que probablement elle met en jeu des objectifs qui sont très élevés par rapport à ce qu'on attend des élèves. Je crois que l'erreur, elle est surtout là-dessus, en fait. Si on regarde du point de vue des connaissances et savoir-faire exigibles dans le B.O. Ce que l'on observe, c'est : connaître et appliquer les*

lois de Descartes sur la réfraction. Ca c'est ce que l'on a réalisé dans le T.P de la semaine dernière : une modélisation de la loi de réfraction. Et puis utiliser un prisme pour décomposer la lumière blanche. Donc ça c'est une compétence expérimentale. Donc c'est savoir que la dispersion de la lumière blanche par un prisme est liée à la variation de l'indice d'un milieu transparent. Alors, pour arriver à ce résultat, on n'est pas nécessairement obligé d'aller jusqu'à la seconde réfraction sur la seconde face du prisme, en réalité. Donc je crois que là où tu as tapé trop haut."

Surgit ensuite un conflit d'interprétation ou d'appréciation quant aux objectifs que le novice poursuivait lorsqu'il a repris les séances de TP.

N (novice). *Donc je les ai laissés vraiment seuls sur ce T.P-là. Il y a juste quelques fois en fait, où je suis intervenu pour plus des problèmes techniques qu'autre chose. Des fois pour un petit peu aiguiller quand il n'y avait vraiment aucune piste de la part des élèves. L'objectif c'était vraiment qu'ils soient autonomes et qu'à partir de leurs observations, ils arrivent à émettre leurs propres conclusions. Et c'est pour ça donc, sur la séance de l'après-midi, je voulais revenir un petit peu avec eux pour essayer de structurer tout ça.*

La réponse du senior interroge cet objectif. Est-il pertinent ? Est-il légitime ? Visiblement, il est trop ambitieux par rapport aux caractéristiques des objectifs dits exigibles. De nouveau, l'accompagnateur use d'un argument d'autorité de type institutionnel pour convaincre. Ce dialogue relève pour l'essentiel de la rhétorique.

S (senior). *Alors, la question qu'on peut se poser : est-ce qu'il était important de structurer ces écrits au regard des objectifs ? Alors pour moi les objectifs du T.P, le matin, c'était : qu'ils sortent en sachant qu'un corps chaud émet un rayonnement continu qui s'enrichit en violet, quand la température de ce corps augmente (là je suis toujours dans la colonne "connaissances et savoirs-faire exigibles").*

Devant ce type d'argumentation, le novice dispose de moins en moins d'alternative. Il va donc progressivement intégrer les remarques qui lui sont faites en adoptant un vocabulaire qui relève pour une part de la culpabilité.

N (novice). *La façon dont était construit le T.P. alors, c'est peut être aussi de ma faute parce que j'ai pas pensé à retravailler plus le T.P. et la façon dont je les ai laissés en fait, relativement autonomes, je ne pense pas qu'ils soient ressortis du T.P. avec ces conclusions-là.*

Progressivement le discours, du côté du novice va devenir de plus en plus conformiste voire de plus en plus dépréciatif. Il épouse les analyses ou les remarques faites par le senior. Il ne lui reste qu'un seul choix, celui d'adhérer. Cette étape marque un tournant, une rupture dans la dynamique de l'entretien.

N. (Novice). *Mais malheureusement je n'y suis pas arrivé pris par le temps et puis certainement une mauvaise organisation de la séance. Par rapport au temps accordé à la correction, par rapport à la mise en place, j'ai perdu un peu de temps, voilà.*

Vers la fin de l'entretien, le senior invite le novice à faire le bilan de ce qu'il a retenu de cette rencontre. A priori, l'information est passée. A t-elle été intégrée, c'est une autre question. Cependant, force est de constater que les points de vigilance sur lesquels une attention toute particulière devra être portée ont bel et bien été identifiés.

S (senior). *Alors je ne sais pas, est-ce que tu pourrais me dire les points de vigilance sur cette séance ?*



N (novice). faire attention, toujours à l'introduction et à la conclusion. [...], faire attention aussi par rapport à la trace écrite. J'ai tendance, j'en suis conscient à beaucoup parler et pas suffisamment noter les choses au tableau. Je sais qu'il y a des élèves qui ont besoin d'une référence écrite. Et puis être plus réactif par rapport à la situation de classe. C'est-à-dire, quand je vois que des choses prennent trop de temps : changer mon fusil d'épaule et passer du temps sur certaines choses sans les bâcler. Pas essayer forcément d'arriver là où je voulais arriver à l'origine. Mais prendre du temps pour qu'au moins les choses qui soient vues aient été bien vues.

S (senior). *Savoir réajuster ses objectifs...*

N (novice). *Voilà. C'étaient les principales leçons, en fait, de cet entretien.*

Les extraits de cet entretien montrent combien ce genre d'échange reste placé sous haute surveillance. Un expert prodigue conseils et recommandations. Visiblement, son rôle ne consiste pas à écouter ou accompagner un apprenant en prise avec l'épineuse question de sa professionnalisation. Dès lors, prétendre qu'un maître associé à la formation remplit une fonction d'accompagnement comme le laissent entendre nombre de documents officiels relève de la rhétorique institutionnelle. Les faits démentent le bien fondé de cette louable intention si l'on en croit certains auteurs. Pour eux, « accompagner, ce n'est pas former mais aider un adulte en formation à construire son expérience » (Carraud 2010, p 122) ; c'est « être avec et aller vers sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2010, p 95) ; de plus, « cheminer aux côtés de quelqu'un implique un engagement vis à vis de lui et la conviction de ne pas avoir déjà fait soi même le chemin, sinon, on est dans l'expertise, laquelle est une figure d'autorité (Le Bouëdec, 2007, pp 177, 178). » Toutes ces citations sont en quelque sorte sans appel ; les verbatims qui précèdent ne s'apparentent d'aucune façon à ce qu'il est convenu d'appeler accompagnement. Mais alors, cette forme de complicité peut-elle ou non être mobilisée dans un cadre institutionnel aussi contraignant ? Est-il possible que l'accompagné se confie auprès de celui qui a pour mission de conduire une expertise ? Le novice livrera t-il certaines confidences voire certains secrets auprès de celui qui va l'évaluer ? Sera t-il en mesure de partager avec ce dernier ses doutes et ses fragilités ? Ce sont précisément ces questions qui furent posées lors des séminaires de co confrontation au cours desquels les praticiens étaient invités à commenter les traces de leur activité de conseil intégralement retranscrites sur des feuilles de papier. Tous ont indiqué le malaise qui était le leur en découvrant la manière dont ils avaient procédé auprès de « leur protégé. » Chacun explicitait à sa façon combien cette activité présentait un caractère paradoxal. Une enseignante résumera ces enjeux en déclarant : « j'ai assisté à une formation justement où l'on nous a dit que l'on était certes là pour accompagner, conseiller mais qu'il ne fallait pas non plus qu'on oublie qu'à la fin de l'année on serait évaluateur et justement je crois que c'est une des difficultés de notre position. »

L'accompagnement : une activité empêchée

A bien des égards, l'accompagnement est « une activité empêchée ». Pris dans les rets de contradictions insurmontables, le conseiller se trouve dans l'obligation de se tenir en permanence dans l'entre deux de « l'objectivité du cadre » et de « la subjectivité du lien » (Fustier, 2007). Il peut même en certaines occasions signifier au débutant que sa pratique reste préoccupante et qu'elle ne permet guère d'envisager une titularisation dans le métier. C'est alors un échec cuisant pour le novice. Que faire de ces paroles mortifères ? Comment rebondir ? Force est de constater que ces circonstances sont parfois propices pour engager un processus d'accompagnement. Au nom de convictions anthropologiques ou d'impératifs éthiques, quelques formateurs ne souhaitent pas en rester à cette sentence. Ils éprouvent la nécessité d'accompagner la personne dans son cheminement. Il en sera ainsi d'un maître associé à la formation. Au terme d'un entretien réalisé dans une salle de classe, il indiquera au stagiaire combien son devenir professionnel est compromis. Cependant, il ne voudra pas en rester là. Il ressentira le besoin de rejoindre cette personne sur la cour de récréation pour entamer avec elle une discussion. Il ira même jusqu'à lui signifier qu'une vie existe et reste possible en dehors de l'école, du collège ou du lycée. Il se surprendra à utiliser une formule fortement connotée : « nous n'en sommes pas au stade terminal. »

Ces propos sont peut être marqués du sceau de la maladresse. Ils révèlent cependant combien ce type de déplacement dans l'espace interactif nécessite par un certain côté des choses une certaine forme de transgression. Après tout, rien n'obligeait ce formateur à abandonner ses papiers et ses dossiers pour rejoindre ce sujet fragilisé par un tel verdict. Et pourtant, s'est engagé durant plus d'une heure un échange entre ces deux interlocuteurs aux frontières des rôles prescrits par l'institution. Une situation similaire sera relatée par une autre formatrice. Elle sera mandatée par sa direction pour s'entretenir auprès d'une stagiaire, dans un café, durant une douzaine d'heures, afin de lui signifier combien ses pratiques pédagogiques posaient question et étaient aux antipodes de ce que l'on était en droit d'attendre d'une enseignante. Au terme de sa titularisation, cette personne quittera la profession. Tous ces éléments montrent combien l'accompagnement consiste à cheminer avec un sujet invité à gérer une transition lors d'un moment de bascule vécu comme un événement qui peut faire avènement.

Pourquoi évoquer ces cas limites ? parce qu'ils sont l'occasion d'interroger l'hypothèse selon laquelle un dispositif éducatif faciliterait un processus d'émancipation. Dans la situation présente, l'accompagnateur reprend la main sur un protocole institué. Certes, il en est réduit à remplir une fonction évaluative.

Pourtant, il ne souhaite pas en rester là. Il réinterprète son rôle, les règles du métier en quelque sorte. Ses conduites relèveraient même d'une véritable transgression. A vouloir s'épancher sur le sort de celui qui est « condamné », le maître-associé à la formation brouille les frontières. Ce jeu double et trouble permet de comprendre pourquoi l'accompagnant reste « un faussaire » (Fustier, 2007). Il ajuste et adapte sa pratique en fonction des circonstances et du moment. Ce sont ces arrangements quotidiens entre « socialité primaire » (les émotions et les sentiments), « socialité secondaire » (le contrat social et les obligations) et « socialité tertiaire » (les impératifs éthiques) qui en font un homme de métier (Fustier, 2007 ; Robin, 2011). L'accompagné quant à lui peut très bien refuser cette offre qui lui est faite. En effet, il est parfois salutaire de dire « merde » à celui qui vous veut du bien tout en vous faisant si mal ! Dans le prolongement de ce qui précède, il n'est pas inutile de rappeler l'avertissement d'Eugène Enriquez (1981) lorsqu'il dresse le portrait du "formateur-accoucheur".



Il donne naissance à un monde émasculé et sans vie lorsqu'il investit plus que de raison cette fonction maternelle castratrice. Mais cette offre faite au novice s'apparente aussi à une opportunité. Il peut donc s'en saisir afin de réaliser ce "travail du trépas" qui l'acheminera sur de nouvelles rives professionnelles. A cet instant, l'accompagnateur s'apparente à un passeur. Il devient en quelque sorte un « objet transitionnel », ce « nounours de la vie adulte » pour reprendre l'expression de Renée Houde (1996, 2010).

En conclusion, l'émancipation ne se pense pas sans son contraire : l'assujettissement. Ce sont deux réalités indissociablement liées. Elles renvoient d'une manière ou d'une autre au caractère fondamentalement paradoxal de la condition humaine.

Bibliographie

Carraud F (2010), « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? » in : Recherche et Formation, n° 63, pp 121-132.

Clot Y (2001), "Psycho-pathologie du travail et clinique de l'activité" in : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education Permanente, n° 146, pp 35-49.

Clot Y (2008), Travail et pouvoir d'agir, Paris : PUF.

Enriquez E (1981), "Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles" in : Connexion, n° 33, pp 93-109.

Fustier P (2000), Le lien d'accompagnement entre don et contrat social, Paris : Dunod.

Fustier P (2007), "Personnalité carencée et lien d'accompagnement" in : Penser l'accompagnement adulte, Paris : PUF.

Houde R (1996), Le mentor. Transmettre un savoir être, Paris : Hommes et perspectives.

Houde R (2010), Des mentors pour la relève, Paris : Presses Universitaires du Québec.

Jullien F (2007), "Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement" in : Penser l'accompagnement adulte, Paris : PUF.

Le Bouëdec G (2001), L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ? Paris : L'Harmattan.

Le Bouëdec G (2007), "Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel" in : Penser l'accompagnement adulte, Paris : PUF.

Le Bouëdec G (2002), "La démarche d'accompagnement, un signe des temps" in : L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente, pp 13-19.

Lhotellier A (2001), Tenir conseil, Paris : Seli Arslan.

Nizet J, Bourgeois E (2005), Les mutations des formations d'adultes, Paris : PUF.

Paul M (2004), L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'Harmattan.

Paul M (2009), "L'accompagnement dans le champ professionnel" in : Savoirs, Paris : L'Harmattan, pp 11-63.

Robin J-Y, Vinatier I (2011), Conseiller et accompagner – un défi pour la formation des enseignants, Paris : L'Harmattan.

Watzlawick P, Helmick Beavin J, Jackson D (1972), Une logique de la communication, Paris : Seuil.