

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

ACCOMPAGNEMENTS
EN FORMATION D'ADULTES

Coordination :

Jean-Noël DEMOL, Daniel POISSON et Christian GERARD

avril
2003

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 50-51

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

P. Astiez	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	A. Tarby
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Isabelle Logez
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79
e-mail : isabelle.logez@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

ACCOMPAGNEMENTS
EN FORMATION D'ADULTES

Coordination :

Jean-Noël DEMOL, Daniel POISSON et Christian GERARD

avril
2003

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 50-51

S O M M A I R E

INTRODUCTION GENERALE - Jean-Noël DEMOL, Daniel POISSON, Christian GERARD	p. 3
Histoire de se former - Marie GOUGEON	p. 9
1. Quand "la pratique" rejoint "la théorie"	p. 11
2. Quand la pratique pose questions	p. 13
3. Quand la pratique devient transmissible	p. 20
4. Quand la transmission alimente la pratique	p. 26
L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance - Catherine CLENET	p. 29
1. Une vision prospective de la formation par alternance	p. 30
2. Vers une problématique de l'accompagnement de l'autoformation	p. 32
3. Analyse des pratiques d'accompagnement de l'autoformation dans une formation par alternance post BTS de la plasturgie	p. 39
4. Vers un dispositif d'autoformation accompagnée	p. 44
Formation et accompagnement dans un APP - Blandine THION	p. 49
1. De l'autoformation assistée à l'autoformation accompagnée au sein des APP	p. 50
2. L'autoformation accompagnée : une formation personnalisée et un processus d'accompagnement	p. 53
Entre service et accompagnement - Thérèse MAROIS	p. 65
1. Introduction contextualisante	p. 65
2. Souvenirs de stagiaires	p. 72
3. Conclusion	p. 81
"Un accompagnement original : accompagner des accompagnants à la scolarité" - Jean-Pierre LECLERE	p. 91
1. L'accompagnement à la scolarité	p. 91
2. L'accompagnement à la scolarité en demande de formation	p. 93
3. L'accompagnement à la scolarité un "faux vrai" professionnel	p. 94
4. Accompagner un accompagnant à la scolarité : un concept à identifier	p. 94
5. L'accompagné, un modèle de l'accompagnement à la scolarité, un modèle	p. 95
6. L'accompagnement de l'accompagnement à la scolarité : un transfert possible	p. 98
Accompagnement d'une innovation - Bruno PERRAULT	p. 101
1. Rencontre de 2 acteurs porteurs d'un projet	p. 102
2. Les 2 acteurs imaginent un dispositif accompagné	p. 105
3. Conclusion : quels enseignements tirer de cette expérimentation ?	p. 107
4. Perspectives	p. 109

Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'Académie de Lille - Jean-François BERTHON	p. 111
1. Apprentissage et accompagnement : la dimension du projet	p. 112
2. Le nœud accompagnement-recherche et la dimension hermeneutique des sciences humaines	p. 114
3. La mise à jour de l'inconscient pratique comme étape de la formation	p. 116
4. La dimension éthique de l'accompagnement	p. 118
5. Socrate accompagnant...	p. 119
6. ... et la logique de la formation professionnalisante	p. 121
7. L'accompagnement dans les recherches-innovations de l'Académie de Lille	p. 122
8. Le rôle technique des accompagnants	p. 124
9. La force de l'imaginaire et la puissance du symbolique	p. 128
Un triple niveau d'accompagnement de l'autoformation éducative - Frédéric HAEUW, Daniel POISSON	p. 137
1. L'accompagnement du dispositif	p. 139
2. Les modes d'accompagnements des apprenants	p. 142
3. L'accompagnement des ressources humaines	p. 143
L'accompagnement de l'autoformation - Rachida GUECIOEUR	p. 147
1. Trois expériences, trois contextes de formation mais une même finalité, l'accompagnement à l'autoformation	p. 153
2. Révision du statut du formateur	p. 155
3. Accompagner l'autoformation : une démarche politique volontaire !	p. 158
Accompagnement et évaluation : sens, éthiques et paradoxes - Martine BEAUVAIS	p. 163
1. Une expérience originale : la formation-accompagnement des accompagnants du PLIE	p. 165
2. Penser l'accompagnement	p. 168
3. Penser l'évaluation de l'accompagnement	p. 170
4. Penser l'éthique de l'évaluation	p. 174
5. Accompagner des accompagnants : légitimité(s) et paradoxes	p. 175
Sens, fonctions et moments de l'accompagnement en formation entre processus de recherche et mémoire - Christian GERARD	p. 181
1. Le sens de l'accompagnement en formation	p. 183
2. Les fonctions d'accompagnement en formation	p. 186
3. Les moments de l'accompagnement en formation	p. 188
4. Conclure en méditant sur les moments décisifs de l'accompagnement	p. 196
L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo - Frédérique LERBET-SERENI	p. 203
1. D'une typologie à sa complexification	p. 203
2. L'accompagnement "impossible"	p. 210
3. L'accompagnement : assumer la réussite de quiproquos	p. 216

INTRODUCTION GENERALE

Il serait sans doute trop facile et rapide d'attribuer à un effet de mode l'idée première, d'il y a à peu près un an, de réaliser un cahier d'études sur le thème de l'accompagnement. Certes, l'objet est dans l'air du temps, comme ce fut le cas de l'autoformation, de l'orientation, de la citoyenneté ou encore de la formation tout au long de la vie. Mais, un effet de mode ne justifie pas sa pertinence, ne donne pas forcément son sens. A y regarder de plus près, force était de constater à plusieurs que l'accompagnement est désormais partie intégrante de la professionnalité des formateurs d'adultes, tous niveaux confondus ; et qu'en la matière, il existe peu voire pas de références de quelque nature que ce soit. Ce constat partagé, alimenté sans doute par le désir de rendre plus lucides (éclairées) des pratiques faites dans l'ombre (habitudes), aura suffi à initier la création de cet ouvrage.

Si les praticiens de l'accompagnement en formation d'adultes ne manquent pas (encore faut-il les identifier !), nous avons sollicité des auteurs potentiels, d'abord sensibles à l'objet, ayant une pratique d'accompagnement régulière. Les pratiques demeurent suffisamment distinctes, tout en restant dans le champ de la formation des adultes. Nous tenions également à une hétérogénéité géographique des auteurs. De même, nous souhaitons une variété des statuts des auteurs et de leurs écrits. C'est ainsi que les douze contributions de cet ouvrage ont été réalisées par des praticiens de l'accompagnement, ils apportent leur expérience réfléchi ; par des réalisateurs de recherches-actions, ayant pour thème l'accompagnement ; ou encore par des enseignants-chercheurs dont l'objet présente un intérêt particulier.

Au-delà de cette hétérogénéité, chacun a été invité à faire référence à ses pratiques d'accompagnement, à développer ce qui lui semble majeur et surtout à exprimer ce que tout cela donne à penser. Le nombre de sollicitations n'a guère dépassé celui des textes ici rassemblés. On dira peu de choses sur la réalisation pratique de ce cahier. Les coordinateurs d'ouvrages collectifs savent bien qu'en la matière, un certain accompagnement est parfois nécessaire selon des formes les plus variées. Belle occasion pour mettre l'objet à l'épreuve ! Epreuve relativement aisée puisque les auteurs ont eu à cœur de respecter les normes, les délais et ont su percevoir le sens de l'entreprise. Merci à eux pour leur contribution et pour nous avoir facilité la tâche.

Abordons à présent chacun des textes par une brève présentation.

La brève histoire de vie que propose Marie GOUGEON, conseillère en Ressources Humaines, en première partie de sa contribution, peut surprendre. En effet, l'intéressée nous invite à la suivre au fil des années et des vicissitudes de ses occupations tant professionnelles que studieuses, aussi diverses que variées. Ce sont moins les faits que le sens construit par l'auteur qui nous intéressent ici. On comprend dès lors, les effets d'un questionnement d'expériences et l'émergence de l'accompagnement comme fil rouge à ce récit.

L'auteur nous conduit ensuite vers une nouvelle aventure : la production de savoir par son engagement dans deux dispositifs : le DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation) de l'Université de Tours, et le DESS SIFA (Stratégie et Ingénierie de la Formation des Adultes) de l'Université de Nantes. L'accompagnement apparaît alors comme thème central de sa propre existence et de ses pratiques de conseillère en formation et des recherches-actions engagées ; et encore maintenant de ses activités de consultante en ressources humaines. Au titre des enseignements, on retiendra en particulier trois axes : une recherche de cohérence en formation par alternance des aspects formel, expérientiel et existentiel, une impulsion donnée à la transdisciplinarité et une conception et des pratiques d'accompagnement revisitées. Ce dernier point mérite une attention particulière puisqu'il croise des postures d'accompagnement avec les différents processus de formation et d'apprentissage. Cet essai de modélisation est tout à fait éclairant des pratiques et des conceptions de l'accompagnement en formation selon les processus privilégiés : enseigner, apprendre ou former ?

Nous changeons de contexte. Nous voici en formation industrielle post-BTS par apprentissage, donc par alternance.

Organiser les temps, les lieux et les contenus de la formation par alternance et décréter que l'autoformation ira de soi parce qu'elle s'adresse à des adultes n'est pas satisfaisant. C'est tout du moins ce qui a incité, Catherine CLENET coordinatrice de programmes à l'Institut Supérieur de Plasturgie d'Alençon, à réaliser une recherche-action dans le cadre du DESS SIFA (Stratégies et Ingénieries en Formation d'Adultes) de l'Université François Rabelais de Tours. Certes, pointer les insuffisances, identifier les incohérences entre le dire et le faire est déjà un pas vers la construction du problème. Catherine CLENET continue son avancée en transformant le problème perçu en problématique et projet de recherche-action.

Même si problème et projet ont la même racine étymologique (proballen), le passage de l'un à l'autre n'a rien d'automatique. A priori, c'est naturellement que l'auteur questionne ses pratiques personnelles d'apprentissage par alternance, enrichies par l'exercice de dix années de fonction de coordinatrice de programmes dans un organisme du secteur industriel et plus particulièrement dans le champ de l'apprentissage. Les interrogations visent, on l'aura compris, à améliorer les performances du système de formation, la qualité de l'alternance, et à replacer l'apprenti au centre du dispositif. Ces intentions, aussi louables et communément discourues soient-elles, méritent un travail en profondeur. Il est ici initié par une double piste : repenser autrement la formation, à la fois la contribution de l'expérience à la formation des adultes, et à la fois construire une problématique de l'accompagnement de l'autoformation en pédagogie de l'alternance.

L'édification d'une typologie de formes d'accompagnement de l'autoformation dans une formation par alternance constitue un premier apport de cette contribution. Il sert avantagement à une analyse de pratiques, prolongée par une proposition de dispositif d'autoformation accompagnée. Ce qu'elle nous livre ici est tout à fait stimulant pour la réflexion, la recherche et/ou les pratiques de formation par alternance pour adultes.

Si les concepts d'autoformation et d'accompagnement ne demandent qu'à se conjoindre tant en pratique qu'en conception, leur articulation ne va pas de soi. Ce fut le cas pour un dispositif de formation en alternance, et c'est aussi vrai pour celui des ateliers pédagogiques personnalisés (APP) dont nous parle Blandine THION, coordinatrice de l'APP de Pithiviers (45) pendant 12 ans. L'auteur nous livre ici une part de ses réflexions actualisées et issues d'une recherche-action conduite dans le cadre du Diplôme Universitaire Supérieur Alternance et Formation (DUSAF) de l'Université François Rabelais de Tours.

La contribution nous intéresse au moins à trois égards. D'abord on remarque que, contrairement à des effets de modernité de langage, le qualificatif "accompagné" de l'autoformation s'est substitué en APP à celui d' "assisté", comme pour mieux rendre compte des pratiques des formateurs sans pour autant qu'il soit adopté par les usagers. Il émerge en quelque sorte du dedans. Le dire rend compte du faire. Ensuite, cette mutation de terminologie suppose une transformation de postures, tant de la part des formateurs que des usagers de l'APP, de aider à accompagner, de se faire aider à être accompagné, etc. Enfin, les dimensions de l'accompagnement méritent d'être identifiées comme le fait Blandine THION afin que le "dire" à présent corresponde bien au "faire", invitation faite à une certaine cohérence entre la parole et l'action en formation pour adultes dont il est question ici.

Un lieu dont on parle habituellement peu en formation d'adultes, c'est celui de la bibliothèque ou appelé centre de documentation ou encore centre de ressources selon les endroits. Et pourtant, c'est bien là que les étudiants ou les stagiaires viennent en quête de quelconques et précieuses publications conseillées ou espérées, en tous les cas adaptées à leurs travaux en cours. Cet espace transitionnel entre les temps de formation formelle et ceux de la production personnelle fait partie intégrante des ressources formatives. Quel accompagnement percevoir et pratiquer ? En quoi est-il nécessaire et spécifique ? Quelles contributions apporte-t-il à la formation ? Voici quelques questions que Thérèse MAROIS, responsable de la bibliothèque du Centre National Pédagogique de Chaingy (45), dresse en toile de fond des réflexions qu'elle nous livre.

Un bref historique de cette bibliothèque atypique nous aide à comprendre comment, depuis les années 1975, elle devient incontournable avec la création de formations universitaires par production de savoirs, et comment elle s'inscrit dans la volonté du mouvement des Maisons Familiales de développer une culture intellectuelle ou au service de la formation promotionnelle tant personnelle que collective. Il ne suffit pas de garnir des rayons, encore faut-il les faire-vivre. Des stagiaires utilisateurs apportent avantageusement leur expérience d'usagers. Ils livrent les multiples facettes de l'accompagnement qu'ils y ont trouvé. Au-delà de ces témoignages, Thérèse MAROIS nous invite à partager ses réflexions quant aux aspects polymorphes, anodins, voire délicats de cet accompagnement dont on soupçonne peu *a priori* la richesse des arcanes.

Jean-Pierre LECLERC, enseignant au CUEEP, ouvre ici le volet de l'accompagnement d'accompagnants. L'entrée spécifique et originale, puisqu'il

s'agit d'accompagnants à la scolarité, pointe l'écart entre les discours, les textes et pratiques balbutiantes. Comment faire alors, lorsqu'il n'existe pas de formation qualifiante et que nous avons affaire à un public bénévole, évolutif et dont l'expansion d'accompagnement demeure à l'état imperceptible. Fort de ses pratiques portées à un métaniveau de réflexion, l'auteur nous aide à percevoir le travail délicat d'accompagner des accompagnants qui finalement stimule une demande de formation. Au demeurant, ici, comme peut-être ailleurs, de réelles questions sont posées à l'adresse du statut de l'accompagnant, de sa formation de ses fonctions mitoyennes mais distinctes avec celles de formateurs ou d'enseignants, du sens de sa mission et de la représentation qu'il en fait, etc. Le débat est largement ouvert.

Dans le prolongement des questions précédentes, Bruno PERRAULT, chargé de mission Formation Ouverte et A Distance (FOAD) à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, s'interroge quant aux compétences d'une fonction d'accompagnement en pleine construction. Le prétexte est ici le cap d'accompagnement d'une innovation : projet d'intranet pédagogique en école élémentaire. Ce sont moins les aspects techniques que les effets induits de cette expérimentation qui nous intéressent. Là comme ailleurs, nous retrouvons des thématiques comme le partenariat institutionnel à formaliser, le réseau relationnel à faire-vivre, le projet à travailler, à retravailler en équipe, etc. Si l'on doute de la pérennité d'une innovation imposée, il n'en reste pas moins que son accompagnement nécessite, au-delà d'un partage de ses finalités, une co-construction et une pré-construction d'une équipe nouvelle, formée d' "accompagnants" et d' "accompagnés". Rien de simple ni de stable, nul n'en douterait. En tous les cas, ce sont les compétences et la formation des accompagnateurs comme des usagers qui sont ici interrogées et les institutions interpellées.

Nous restons à l'IUFM Nord Pas-de-Calais avec Jean-François BERTHON, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, qui interroge le couple accompagnement-recherche dans le cadre de Recherches-Innovations de l'Académie de Lille. Autrement dit, quel accompagnement penser, mettre en œuvre auprès d'acteurs de terrain qui deviennent acteurs-chercheurs ? Comment faire pour que ce soit un réel accompagnement qui développe chez des praticiens une posture de recherche ? Les réponses à ces questions ne sont pas immédiates. Alors, penser l'accompagnement en formation des enseignants commence par interroger sa légitimité épistémologique et institutionnelle dans le champ des sciences humaines, ce que fait Jean-François BERTHON dans un premier volet de sa contribution. Après une brève présentation du contexte de l'accompagnement, nous sommes invités à réfléchir sur les dimensions de l'accompagnement, technique certes, mais aussi imaginaire et symbolique dont on parle peu au quotidien. Chemin faisant, l'auteur nous aide à percevoir finement les spécificités de la posture d'accompagnant et à la différencier du maître, du conférencier ou du tuteur avec lequel il est souvent confondu. Les distinctions sont ici fort utiles, et d'autant plus nécessaires à une dimension d'accompagnement, à concevoir et à faire vivre demain à l'école.

Les contributions précédentes nous avaient laissé comprendre que l'accompagnement ne relevait pas uniquement du couple accompagnant-accompagné. Avec leur article, Frédéric HAEUW, ingénieur de formation et

Daniel POISSON Professeur en Sciences de l'Education à l'USTL-CUEEP, il est clair qu'il faut considérer l'accompagnement selon plusieurs niveaux à distinguer, à relier, afin qu'il se construise. L'accompagnement mérite donc d'être inscrit à part entière dans les dispositifs de formation, d'être réfléchi en terme de considération des apprenants et d'être inscrit dans de nouvelles postures à construire par le formateur-accompagnant. Le défaut de prise en compte de l'un de ces trois niveaux, comme considérer l'accompagnement selon une seule dimension, ne pourrait qu'hypothéquer son efficacité et sa pérennité. Sans occulter un travail de transfert à faire d'un contexte à un autre, on retrouve ici la nécessité d'une approche complexe où les niveaux micro, celui des acteurs, méso, celui des dispositifs, et macro, celui des institutions dans leur environnement, formaient un système.

Bien que ce soit parfois ambigu, on peut à présent concevoir que l'autoformation implique l'accompagnement. Et très vite surgit l'autonomie du sujet, s'alliant avec les termes précédents. On peut en effet concevoir que l'autoformation accompagnée requière et/ou produise un gain en autonomie. Rachida GUECIOEUR, ingénieur d'études au CUEEP s'intéressant à l'accompagnement de l'autoformation, nous met en garde quant à la différence entre pré-requis en autonomie et processus d'autonomisation. Il ne s'agit pas ici d'une simple description, car selon la posture choisie, les effets ne seront pas les mêmes chez les usagers. Ceci dit, trois exemples de formations d'adultes de niveau V voire Vbis nous éclairent quant aux procédures d'accompagnement, notamment en acquisition de compétences transversales, mais aussi quant au statut et rôle du formateur revisité lorsqu'il décide d'accompagner. L'accompagnement requiert une démarche d'équipe volontariste, des ingénieries pédagogiques et de formation repensées et aussi une réelle volonté politique et institutionnelle d'accompagnement. Là encore les niveaux se tiennent et forment un ensemble complexe ou en toile de fond des questions telles que : veut-on réellement mettre en œuvre l'accompagnement ?, est-on prêt à enclencher les changements qu'il suppose ?, comment les usagers peuvent-ils en devenir les principaux bénéficiaires ?

La liste des questions n'est pas close. Avec Martine BEAUVAIS chargée de mission au CAFOC de Lille et d'enseignement à l'USTL-CUEEP, elles émanent de la formation-accompagnement des accompagnants du PLIE (Plan Local Pluriannuel pour l'Insertion et l'Emploi). Ici, nous avons affaire à des accompagnants n'appartenant pas à une équipe constituée comme c'est le cas de formateurs d'institutions éducatives ou de formation. Alors, pour ces accompagnateurs de jeunes (16-26 ans), comment penser l'accompagnement en termes de rôle, de mission, de savoir-faire professionnel ? que signifie l'éthique de l'accompagnement ? comment évaluer les effets de ses actions, de sa propre pratique d'accompagnement dont la mesure est loin d'être tangible ? Ces interrogations à l'adresse des accompagnants valent autant pour celui qui a la charge de leur formation-accompagnement. Il est vrai que pour l'heure, cette fonction naissante n'est guère soumise à un questionnement éthique et épistémologie. Dans l'attente d'autres contributions, celle de Martine BEAUVAIS est particulièrement bienvenue, notamment par l'espace de réflexions nouvelles qu'elle ouvre et stimule.

C'est, semble-t-il, tout naturellement que Christian GERARD, Maître de conférences à l'Université de Nantes et responsable du DESS conduite et

gestion des établissements de formation (COGEF), introduit son texte en reposant les questions du sens et des fonctions de l'accompagnement en formation, comme si au moins ces deux dimensions étaient incontournables de l'objet. Dans le prolongement, c'est la question des moments sensibles de l'accompagnement qui est traitée à partir de données de terrain recueillies auprès de 40 titulaires du DESS. La parole est donc donnée aux principaux bénéficiaires ! Elle permet d'identifier dans une première lecture la nature de ces moments et dans une seconde les tensions et processus qui s'y développent. Autrement dit, dans une formation d'une durée d'environ une année, on peut identifier des phases cruciales, celles qui seraient proposées à une attention particulière de l'accompagnant. Et, ce faisant, quels sens spécifiques donner alors à l'accompagnement ? Les modélisations ici proposées sont éclairantes au moins à deux égards. Premièrement, elles nous permettent d'éclairer, de gagner en lucidité sur ce qui se passe dans l'accompagnement. On échappe ainsi à un discours dont le niveau de généralités est tel qu'il finit par maintenir l'objet à l'état de notion et non de concept. Secondement, le métaniveau de représentations constitue un matériau très utile à la lecture, à l'évaluation des actions d'accompagnement contextualisées en vue de les parfaire personnellement et/ou en équipe. Des initiatives à construire en quelque sorte !

Les textes précédents nous ont laissé percevoir la dimension épistémologique de l'accompagnement, de façon plus ou moins explicite selon les auteurs, mais bien réelle, quand on regarde à un second niveau de lecture le mouvement des écrits. En guise de bouclage de ce Cahier, Frédérique LERBET-SERENI y consacre la pertinence de ses réflexions. Ce travail est ici bienvenu. Il nous permet d'échapper à des typologies enfermantes et statiques, en rappelant qu'en situation les "figures" sont bien souvent enchevêtrées et dynamiques. Il invite les accompagnants à faire d'abord leur œuvre avant d'accompagner celles des autres. Forts de leur expérience, ils seront sans doute plus à même d'admettre et de faire avec des paradoxes comme la présence-absence, l'engagement-désengagement, le possible-impossible, etc. Avec l'auteur, on ne peut que poursuivre la réflexion quant à l'humilité de l'accompagnant, la vigilance à porter à l'autre et à soi-même, et quant aux portées et limites de l'entreprise. Voici en quelque sorte une conclusion ouverte, une invitation à rendre plus cohérents et plus lucides : le faire, le dire et l'être.

L'absence de conclusion est ici plutôt symbolique. Elle signifie que l'objet n'est pas clos, circonscrit et achevé. Elle laisse au lecteur le soin de produire sa propre pensée, stimulée, voire encouragée par l'ensemble ou par un texte en particulier. Sans prétention, nous souhaitons que ce cahier puisse assurer ce service.

Jean-Noël DEMOL, Professeur Associé USTL-CUEEP,
Daniel POISSON, Professeur en Sciences de l'Education, USTL-CUEEP
Coordinateurs de ce Cahier d'Etudes avec
Christian GERARD, Maître de conférences à l'Université de Nantes

HISTOIRE DE SE FORMER

Par Marie GOUGEON¹

Les pages qui suivent traitent de l'accompagnement dans le cadre de la formation². En effet, ce terme englobe à lui seul une multitude de réalités très différentes les unes des autres, en fonction d'une multitude de facteurs : Le type de formation (avec les présupposés relatifs aux processus d'apprentissage des concepteurs de formation)³, les processus d'apprentissage mis en œuvre par celui qui se forme, le type de rapport au savoir de l'accompagné et celui de l'accompagnant. Autant de facteurs reliés les uns aux autres. Ici, je m'intéresserai plus particulièrement aux différents types d'accompagnement.

Au travers de mon propre parcours de formation, j'ai bénéficié de différentes formes d'accompagnement. Certains étaient de type directif : les accompagnateurs me montraient le chemin à suivre. D'autres cheminaient à mes côtés, en découvrant le chemin en même temps et avec moi. D'autres se tenaient derrière moi et me laissaient découvrir mon propre chemin. Enfin, d'autres ont su alterner ces différents types d'accompagnement.

Ces trois postures d'accompagnement, décrites par Guy LE BOUEDEC⁴, sont à mettre en lien avec les différents facteurs décrits précédemment. En effet, il me semble que le type d'accompagnement ne relève pas uniquement du seul choix de l'accompagnateur ; il est également le fruit de la cohésion d'une équipe pédagogique et, en amont, d'un choix stratégique induit dans la conception même de la formation. Autrement dit, l'accompagnateur n'a pas toute latitude quant au mode d'accompagnement qu'il choisit ; il est aussi tributaire de la façon dont a été conçue la formation⁵.

Par ailleurs, l'accompagnement est avant tout une relation, mettant en présence au moins deux personnes. L'accompagnement peut être alors perçu comme le fruit de cette relation ; une sorte de tiers, relevant ni de l'entière compétence de l'un, ni de l'entière compétence de l'autre, mais relevant à la fois de la compétence de l'un *et* de l'autre.

¹ Marie GOUGEON est titulaire du DESS SIFA (Stratégie et ingénierie de la formation des adultes), 2001, Université de Nantes.

² La formation est ici à entendre de façon large : institutionnalisée ou non. Je reviendrai sur les différents types de formation au cours des pages qui suivent.

³ On pourrait ajouter également les présupposés relatifs aux processus d'apprentissage du champ social. En effet, les concepteurs de formation sont inscrits dans un champ social, où les acteurs ont des représentations différentes quant à la formation. Les formations issues du champ de la formation initiale ou bien du champ de la formation professionnelle ne sont pas toujours conçues de la façon identique. De la cette manière, à l'intérieur d'un même champ social, les ingénieries de formation ne portent pas les mêmes présupposés quant aux processus d'apprentissage.

⁴ LE BOUEDEC G., 1998, "*Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté*", Cahiers Binet-Simon, N° 655

⁵ C'est ainsi, me semble-t-il, que certains enseignants se plaignent de ne pouvoir accompagner leurs élèves autrement qu'en se positionnant *devant* eux, car l'institution dans laquelle ils enseignent ne leur en laisse pas toujours le choix.

Pour l'heure, nous retiendrons qu'accompagner une personne qui se forme, c'est l'aider dans son parcours de formation. Pour ne pas en rester à cette lapalissade, je tenterai de définir ce que signifie *se former* au travers de mon propre parcours⁶. Puis j'identifierai les différents types de formation que j'ai suivis, en décrivant les représentations relatives aux processus d'apprentissage qu'ils sous-tendaient. Enfin, j'aborderai les différents types d'accompagnement dont j'ai bénéficiés et ce qu'ils ont produit sur ma formation. En dernier lieu, je ferai état de ce que ce parcours de formation m'a appris et comment je tente de transférer ces compétences dans ma propre activité d'accompagnatrice.

⁶ Mon parcours de formation n'a rien d'un parcours exhaustif, mais il a l'avantage de m'avoir fait découvrir différents types d'apprentissage.

1. QUAND "LA PRATIQUE" REJOINT "LA THEORIE"

Je me souviens de la première fois où je me suis saisie d'une planche de bois comme support de peinture. La première question que je me suis posée fut : *"qu'est-ce que je vais en faire ?"* L'envie de peindre était là, mais je ne savais pas par quoi commencer, ni comment procéder. Jusqu'alors, les seules fois où j'avais tenu un pinceau, c'était pour rafraîchir les peintures usées d'un mur ou celles d'un plafond.

Alors j'ai arrosé la planche d'eau, pour que le bois fasse apparaître ses veinures de façon plus marquée. Ces veinures m'ont alors raconté une histoire grâce aux formes que j'y voyais, elles m'ont indiqué le chemin à suivre. Ce chemin n'existait pas avant, ni dans "ma tête" ou dans "mes mains", ni sur le bois. C'est seulement lorsque ce bois et moi avons été mis en présence, que ce chemin s'est créé. Autrement dit, cette première peinture n'aurait jamais existé, si je n'avais pas rencontré ce bois... et si ce bois ne m'avait pas rencontrée ! Et j'ai rencontré ce bois, parce qu'une personne me l'avait mis dans les mains ; elle nous avait permis de faire connaissance.

Aujourd'hui, quand je choisis une planche de bois pour entamer une nouvelle peinture, je la regarde sous toutes ses formes, je passe mes mains sur ses veinures, de sorte à écouter ce que nous avons à nous dire, pour envisager de suivre un chemin commun, qui nous mènera ensemble au tableau final.

Et, quand je compare la première planche à la dernière, je constate une évolution. Evolution des techniques utilisées, acquises au gré de la confrontation au matériau et grâce aux conseils et remarques donnés par les personnes qui regardent ma production. Evolution des histoires que je raconte sur ces planches : des histoires qui font apparaître des similitudes dans les thèmes traités, mais des différences au fil du temps, dans la façon de les traiter. C'est la même personne qui a peint ces planches mais, ce faisant, cette personne a changé ; elle est à la fois la même et une autre. Autrement dit, j'apprends la peinture en peignant et je suis parfois surprise d'apprendre que, sans le savoir, j'utilise des techniques qui sont enseignées ailleurs, de façon plus académique.

Pour me former à la peinture, j'aurais pu m'y prendre différemment ; j'aurais pu décider de commencer par suivre des cours, puis mettre en application les techniques apprises. Ceci dit, ni le dessin, ni la peinture ne m'avaient particulièrement attirée jusqu'alors. Les productions que j'avais été amenée à effectuer, durant les cours de dessin dispensés à l'école, n'avaient pas fait naître en moi d'intérêt particulier face à cette activité et encore moins de talent ! Autrement dit, l'expérience que j'avais eue de la peinture, jusqu'à cette première planche, ne m'avait jamais donné l'envie, ni l'idée de suivre des cours de dessin. Aujourd'hui, il en va autrement. Je me rends dans des musées et des galeries... lieux hautement symboliques, dans lesquels n'entrent qu'accidentellement certaines catégories sociales. Je regarde d'un autre œil les tableaux qui y sont exposés. Et, cette fois je m'imprègne de ce qu'ils ont à me dire et j'apprends.

Même si les qualités techniques et artistiques de ce premier tableau sont fort discutables, je porte une affection particulière à cette première planche de bois, car c'est elle qui m'a permis d'initier ce processus de formation à la peinture.

De la même manière, je continue à porter une affection particulière aux personnes qui m'ont permis d'initier d'autres processus de formation, dans d'autres contextes et dans d'autres temps. L'une m'a permis de lire tel ou tel auteur, l'autre m'a fait découvrir d'autres points de vue que le mien et celui-là m'a aidée à me questionner grâce à son propre questionnement. Autant de personnes qui, la plupart du temps sans le savoir, m'ont donné l'occasion d'entrer en contact avec "les choses" auxquelles je n'avais pas encore accès et qui, par la même occasion, m'ont permis d'apprendre et donc de me former. Ce ne sont pas tant leurs savoirs didactiques que toutes ces personnes m'ont offerts; au contraire, elles avaient en commun de ne pas chercher à m'apprendre quoi que ce soit, mais l'envie de partager ce qu'elles savaient et surtout ce qu'elles ne savaient pas et qui faisait question pour elles et, petit à petit, pour moi.

De toutes ces belles rencontres, j'en suis venue à penser qu'on ne forme pas quelqu'un, on peut tout au plus l'accompagner dans sa propre formation... ce qui n'est pas une mince affaire ! Et, lorsque dans ma pratique professionnelle, je parviens à mettre véritablement cet enseignement en application, alors se produit "cette magie".

Ma fonction actuelle (consultante en ressources humaines) consiste à accompagner des salariés qui se forment. Cette activité revêt de multiples visages : actions de formation collective, aide aux équipes projet, coaching⁷, ... Cependant, il s'agit toujours d'accompagnement, même si mon mode d'intervention est différent dans ces divers cas de figure. Il me faudra, par conséquent définir ce qu'est l'accompagnement ; ce qui, pour moi, caractérise cette (ces) posture(s).

Pour ce faire je voudrais, dans un premier temps, témoigner de ce que j'ai vécu jusqu'alors au cours de ma propre formation, dans le cadre scolaire, puis dans celui de la formation professionnelle continue et faire état des différents types d'accompagnement dont j'ai bénéficiés. En effet, rétrospectivement, je perçois des différences d'accompagnement, qui ont produit des effets différents sur mon processus de formation. Dans un deuxième temps, je tenterai de modéliser différents types d'accompagnement ; leurs ancrages philosophiques, les processus d'apprentissage qu'ils favorisent, les types de formation et, par conséquent, les types d'accompagnement qui en découlent.

⁷ Le coaching est une forme d'accompagnement individuel pratiqué auprès d'un salarié par un intervenant le plus souvent extérieur à l'entreprise. Il consiste à aider le salarié dans l'atteinte d'un objectif professionnel (prise de nouvelles fonctions, aide à la décision, développement personnel...), prescrit ou non par l'entreprise.

2. QUAND LA PRATIQUE POSE QUESTIONS

2.1 Une formation formelle sans questionnement préalable : le non-sens

Après une scolarité médiocre, me voici sur le marché de l'emploi ; seize ans et sans qualification. Durant trois années, j'occupe différents postes : vendeuse, manutentionnaire, serveuse en restauration. Ces différents travaux m'intéressent au départ, mais je m'y ennuie rapidement. Alors, à peine installée dans un nouveau poste, je passe mon temps à chercher un nouvel emploi. En effet, à chaque fois que je souhaite prendre des responsabilités au travail, je me heurte à l'absence de diplôme sur mon curriculum vitae. Heureusement le marché de l'emploi à l'époque se prête encore à ce type d'attitude.

Puis un jour, lasse de ce "papillonnage professionnel", je me décide à passer le baccalauréat qui, j'espérais, allait m'offrir d'autres opportunités. Je décide donc de réintégrer l'école trois ans plus tard, mais cette fois, en sachant ce que j'allais y faire : non pas y gaspiller mes journées, contrainte et forcée, mais y acquérir le droit d'accéder à des études plus intéressantes.

J'obtins ce fameux passeport. Le baccalauréat en poche, je cours à l'université, m'inscrire en histoire. Au bout d'une semaine, je m'aperçois que l'histoire perd son "grand H" ; je ne voyais pas l'intérêt de mémoriser une centaine de dates par cœur en l'espace de deux mois, si ce n'était pour opérer une sélection parmi les étudiants. La sélection a joué implicitement : je suis partie.

Deux jours plus tard, me voilà en psychologie. Déception à nouveau : la personne ne serait-elle qu'un être psychique, dont on peut chiffrer l'intelligence et, qui plus est, au dehors de tout aspect environnemental ? Si bien qu'un mois plus tard, je me retrouve en sociologie, où je fais le même constat déçu qu'en psychologie, mais cette fois inversé : la personne n'est qu'un être social, privée de liberté, puisque essentiellement déterminée par son milieu.

Mais cette fois, je me décide à terminer ce que j'ai entamé. Je continue ce cursus jusqu'au DEUG, histoire de ne pas me révéler irrémédiablement "papillonneuse". Toutefois, ce motif devait être insuffisant, puisque les notes obtenues ne me permettaient pas de continuer dans cette voie. Ce nouvel échec me faisait me rallier à l'opinion de mes anciens professeurs : je n'étais décidément pas faite pour l'école !

2.2 Une formation alternant le "faire" et le "comprendre"

Alors je suis allée voir ce que proposaient les cours du soir dispensés dans le cadre de la formation professionnelle continue. En effet, étudier le soir me permettait, ni de tout miser sur les études, ni de m'enfermer dans un emploi, mais surtout d'opérer une véritable alternance entre formation expérientielle⁸ et

⁸ Formation au cours de laquelle les processus d'apprentissage s'appuient sur l'expérience de celui qui se forme. Elle utilise l'expérience comme support d'apprentissage pour formaliser, ensuite, les savoirs qui en émanent... Ici, le savoir vient "du dedans". On parlera également de conception *empiriste* de l'apprentissage.

formation formelle⁹ (DENOYEL N., 2000). J'ai alors choisi d'entamer un cursus d'ergonomie au Conservatoire National des Arts et Métiers, comme on choisit un plat sur une carte des mets, c'est-à-dire par élimination dans la totalité des formations proposées. Je ne savais pas très bien ce sur quoi pouvait bien déboucher une telle formation, mais le contenu était alléchant : psychologie et sociologie du travail, physiologie, neurophysiologie, droit. Même si les disciplines restaient compartimentées, cet éventail permettait d'aborder une question sous de multiples angles, de façon transdisciplinaire¹⁰. Par ailleurs, beaucoup de cours avaient lieu en ateliers, lieux d'expériences qui permettaient l'émergence de questionnement, propices au désir d'en savoir plus du point de vue "théorique". Curieusement, alors que cette formation était détachée de tout enjeu spécifique, je m'aperçus qu'apprendre pouvait être source de plaisir.

Parallèlement, j'occupais un poste de surveillante dans un collège. Ces deux fonctions se conditionnaient mutuellement, puisque pour continuer les cours du soir, il me fallait être salariée et, pour être surveillante, il me fallait être étudiante.

Au collège, il m'arrivait d'avoir à remplacer "au pied levé" un enseignant absent. Ce qui faisait que régulièrement, je devenais professeur de biologie, de français ou bien d'enseignement manuel et technologique, auprès d'élèves de section d'enseignement spécialisé. Ne connaissant strictement rien au contenu des missions qui m'étaient confiées et étant prévenue la plupart du temps quelques minutes avant le début du cours, j'étais obligée d'utiliser les phénomènes imprévisibles survenant dans la classe, comme support d'enseignement. A ce propos, je garderai longtemps en mémoire ce cours qui avait trouvé pour prétexte un élève saignant du nez. En l'espace d'une heure, les enfants avaient eu l'occasion de comprendre comment les saignements nasaux pouvaient apparaître et, par la même occasion, d'identifier la physiologie générale des cavités nasales.

Mais ce qui constitua pour moi un véritable déclic, fut l'étonnement des élèves quant à leur capacité à comprendre ce qui leur semblait *a priori* hors d'accès. Puisqu'ils étaient des élèves de section d'enseignement spécialisé, ils se pensaient incapables d'aborder certaines questions. En d'autres termes, ils avaient ni plus ni moins incorporé une sorte "d'étiquette sociale", à laquelle ils donnaient réalité en s'interdisant l'accès à certains savoirs. Par conséquent, d'une part je faisais l'expérience que certaines personnes ont besoin de faire, pour ensuite comprendre (PIAGET J., 1974) - ce qui, au passage, me rendait moi-même moins marginale, au regard de ma propre façon d'apprendre - et, d'autre part, je faisais l'expérience de l'effet *Pygmalion* (ROSENTHAL R. et JACOBSON L., 1971) : mon regard *a priori* positif sur ces élèves les rendait plus à même de comprendre (puisque l'enseignement était extrait de leur vie quotidienne, j'étais convaincue que tous pouvaient comprendre).

⁹ Formation au cours de laquelle les processus d'apprentissage s'appuient sur des règles instituées. L'expérience passe en second plan, elle devient le champ qui permettra d'appliquer les règles. Ici, le savoir vient "du dehors". On parlera également de conception *intellectualiste* de l'apprentissage. Pour aller plus loin, voir BABARAS R., 1994, "*La perception, essai sur le sensible*", Hatier

¹⁰ *Transdisciplinaire* : au-delà des disciplines - Les disciplines ne sont que des outils pour connaître son environnement, mais ne sont pas une fin en soi. Une approche transdisciplinaire fait s'associer différentes disciplines pour questionner l'environnement. Pour aller plus loin, voir NICOLESCU B., 1999, "*Une nouvelle vision du monde – La transdisciplinarité*", Ed. du Rocher,.

Cette expérience fut largement enrichissante. Toutefois, à l'issue de ma formation en ergonomie, l'idée de faire de l'enseignement mon métier fut vite abandonnée, car je n'envisageais pas de pouvoir être mutée dans une région que je n'aurais pas choisie. Par conséquent, mes débuts d'enseignante s'arrêtèrent à cette expérience.

Par la suite, diverses rencontres m'ont amenée à travailler dans le secteur commercial. A cette époque, nul besoin de formation spécifique pour ce type de poste. Je fus donc recrutée à titre d'attachée commerciale pour un quotidien régional, où mon rôle consistait à vendre des espaces publicitaires. Ce poste m'intéressait pour diverses raisons : liberté dans le travail sur le plan organisationnel, diversité des personnes rencontrées et rémunération attrayante. Deux ans plus tard, j'étais chargée de concevoir et mettre en place la régie publicitaire d'une télévision locale. Ces différents emplois m'ont permis d'apprendre sur de multiples domaines, notamment sur les techniques de communication des entreprises. Toutefois, ce savoir avait été acquis à la manière de l'autodidacte et, lorsque j'ai voulu postuler à des emplois de chargée de communication, mon absence de qualification m'était à nouveau renvoyée.

Alors, tout à coup, décidée à sortir de ce cercle vicieux, je pris le temps et le luxe de stopper toute activité professionnelle pour enfin choisir véritablement mon itinéraire, plutôt que de le subir. Je participai à une session d'orientation, qui me donna l'occasion de faire le point sur les compétences que j'avais acquises jusqu'alors et d'identifier mes centres d'intérêt transférables dans le champ professionnel. Ces derniers portaient dans des directions tellement diverses, qu'il était difficile d'entrevoir un métier y répondant. Je ne me souviens plus très bien des conditions qui m'ont fait choisir le champ de la formation... peut-être pour la simple raison de voir que la formatrice qui animait le module semblait prendre plaisir à son activité ! Je m'engageai donc durant sept mois dans une formation de formateur, validant une licence en sciences de l'éducation.

A l'issue de cette formation, il était demandé de produire un mémoire traitant d'une problématique concernant la formation pour adultes. Lors de ce travail, je fus vite confrontée à l'insuffisance de mon expérience professionnelle dans ce domaine. Ce qui fait que ce travail fut avant tout un travail théorique, coupé de toute connaissance pratique. En revanche, c'est en pratiquant la fonction de formatrice ultérieurement que ce travail pu trouver une résonance partielle.

Après une année de vacances dans différents centres de formation, un poste de coordinatrice me fut proposé. Ce poste consistait à des interventions en communication auprès d'un public de demandeurs d'emploi, à concevoir puis coordonner les différentes actions de formation, mais surtout à encadrer des formateurs et, notamment, d'être une personne ressource, en termes de conseil pédagogique... fonction qui m'était totalement étrangère ! C'est la raison pour laquelle, tout en acceptant ce poste, je suis à nouveau "partie" en formation.

2.3 Une formation fondée sur la production de savoir

Durant trois ans, j'ai suivi une formation validant un diplôme universitaire de responsable de formation (DURF). Cette formation consistait en regroupements mensuels, durant lesquels, les étudiants faisaient état de l'avancement de leurs travaux. En effet, l'ingénierie de cette formation avait pris le parti d'axer la totalité des regroupements sur une recherche individuelle, alimentée par des démarches collectives (séminaires), aboutissant à la production d'un mémoire dont la problématique était issue de nos pratiques professionnelles. Autrement dit, il n'y avait pas de cours à proprement parler. Les regroupements comportaient différents moments : des séances plénières permettant aux étudiants de faire état de leurs questions, des moments consacrés à l'exposition des travaux de chacun et d'autres, consacrés à l'intervention de professionnels de la formation et de chercheurs, choisis par les étudiants, en fonction de leurs sujets de recherche. Ce qui signifiait que le contenu de la formation était à fabriquer par les étudiants. Ici, pas de cloisonnement disciplinaire, mais des apports théoriques "à la demande", en fonction des besoins des étudiants. Cette approche comportait l'avantage d'être véritablement centrée sur ceux qui se formaient, car elle respectait le rythme du questionnement de chacun et apportait des outils de conceptualisation de champs très variés (sociologie, psychologie, biologie, mathématiques, ...). Il ne s'agissait pas de faire entrer notre recherche dans un champ théorique spécifique, mais au contraire, de se servir parmi les différents champs disciplinaires, pour étayer notre travail. Ces trois années m'ont énormément apporté, et ce, à la fois sur le plan professionnel et personnel.

Sur le plan professionnel, car l'alternance entre ma pratique professionnelle et les regroupements me permettait d'alterner des temps d'action et de réflexion ; de me situer dans et hors de ma pratique simultanément. Ce double positionnement dans le temps et dans l'espace m'a véritablement permis de transformer ma pratique professionnelle en une expérience réfléchie, et non en une suite d'événements juxtaposés (PINEAU G., 1998). En effet, ma nouvelle fonction de conseillère pédagogique, ne manquant pas de me poser quotidiennement questions, me plaçait tous les jours aux limites de mes compétences. Aussi, les regroupements constituaient l'occasion de m'indiquer des chemins à suivre, susceptibles de m'aider pour répondre à ces questions. Je revenais, par conséquent à mon travail, toujours avec des éléments complémentaires, me donnant la possibilité d'être plus à même d'agir en connaissance de causes.

Sur le plan personnel, car les moments d'échange entre pairs sur l'avancement de nos travaux constituaient l'occasion de pousser toujours plus loin le questionnement et d'entrevoir l'imbrication des questions entre elles. Je me souviens d'ailleurs d'une fois où j'avais à exposer mon travail ; à l'issue de mon exposé je me suis aperçue que j'avais omis de me poser une question essentielle qui, pour moi était une évidence. Les objections des autres étudiants, ainsi que leurs éclairages respectifs m'ont permis d'investiguer des zones de questionnement que je n'aurais probablement jamais creusées sans leur aide. Autrement dit, cette séance, parmi d'autres, a participé à une meilleure connaissance de ma propre connaissance et d'en entrevoir ses limites. Ces moments de déstabilisation dans ce que je croyais savoir, m'ont permis d'accepter le doute comme fondateur de ma formation... déconstruire

pour reconstruire (MORIN E., 1999). Et lorsque dans d'autres champs, que celui professionnel, je me retrouve à nouveau placée face au doute, je me remémore ces moments qui ont produit du savoir nouveau.

En outre, au-delà de ce travail de recherche qui m'a permis de produire un savoir, j'ai acquis une certaine autonomie¹¹ dans mon travail. En effet, durant ces trois années, mes stratégies d'apprentissage se sont affinées. L'une d'elles consistait à effectuer un véritable effort d'incorporation des lectures que je faisais. J'entends par incorporation, ce processus qui m'amenait à intégrer de nouvelles informations, de sorte à les rendre miennes, notamment en les utilisant dans mes écrits. Ce travail nécessitait de digérer (au sens littéral du terme) une multitude d'informations ; ce qui, à mon sens, n'aurait jamais été possible sans la présence d'un questionnement suffisamment mobilisateur pour moi¹².

Une année s'est écoulée avant que je ne m'engage dans une nouvelle formation. Cette année fut ennuyeuse pour moi, car j'avais beau lire et écrire en vue de préparer un nouveau projet de recherche, il me manquait cette médiation entre "les choses" et moi, un regard extérieur pour critiquer, me faire avancer en instaurant "*une trans-action formative*" (LERBET-SERENI F., 1997). L'année suivante, je me suis donc inscrite en DESS.

Ces deux années de formation, également constituées de regroupements mensuels, étaient validées par la production d'un mémoire et de notes de recherche relatives aux modules dispensés. En ce qui concerne le thème de ce mémoire, j'ai choisi de travailler sur un autre champ professionnel que le mien, à savoir celui de l'école. Plusieurs difficultés se sont présentées à moi lors de ce travail.

La première résidait dans le fait que l'expérience que j'avais de l'école, en tant qu'ancienne usagère, puis en tant que surveillante, datait. Aussi, le regard que j'ai posé sur cet objet de recherche était empreint de ces souvenirs ; qui plus est, des souvenirs pas des plus joyeux ! En outre, le temps imparti à cette recherche était court et ne m'a pas permis de véritablement me décentrer véritablement de mes propres représentations. En effet, il faut du temps pour déconstruire, puis reconstruire l'objet de recherche. Il ne s'agit pas d'atteindre l'objectivité – selon moi, elle n'existe pas – mais il s'agit de prendre le temps d'objectiver son propre regard, forcément subjectif, sur l'objet de recherche (COULON A., 1996).

La deuxième difficulté que j'ai rencontrée a tenu au fait que pour éclairer mon questionnement, j'ai utilisé plusieurs champs disciplinaires. En effet, il m'importe de pouvoir aborder une question sous plusieurs regards ; il me

¹¹ Certains auteurs parlent d'autoformation et en identifient "des piliers", comme étant des compétences méta-cognitives : analyse des besoins, gestion de projet, auto-documentation, communication pédagogique, stratégie d'apprentissage, auto-évaluation. Pour aller plus loin, voir CARRE PH., MOISAN A., POISSON D., 1997, "*Autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*", PUF

Mais plus précisément, autonomie provient de *auto* qui signifie *soi* et de *nomie* qui signifie *loi*. L'autonomie, c'est donc le fait de se fixer sa propre loi, contrairement à l'hétéronomie, qui signifierait la fixation d'une loi extérieure au sujet. Ceci dit, *intérieur* et *extérieur* sont séparés par une frontière somme toute assez floue. En effet, qu'est-ce qui m'est strictement intérieur et qu'est-ce qui ne l'est strictement pas ? Je me construis grâce à mon environnement, en même temps qu'en me construisant, j'agis sur lui. Autonomie ne signifie donc pas absence de contraintes ; bien au contraire, l'autonomie correspondrait à la gestion de celles-ci.

¹² D'où la nécessité de construire une problématique issue d'un questionnement personnel.

semble que les apports sont plus riches pour moi. Mais, ce faisant, mon positionnement n'est surtout pas un positionnement de spécialiste¹³ d'une de ces disciplines et il m'a été reproché de ne pas avoir suffisamment approfondi la question, selon une partie des évaluateurs qui, eux, étaient des spécialistes des champs disciplinaires utilisés.

Autrement dit, le moteur qui me met en mouvement de recherche est mon action, qu'elle soit issue de mon cadre professionnel ou bien de mon cadre personnel, voire des deux. Cette action me pose quotidiennement des questions qui me poussent à tenter de comprendre, à trouver des éléments de réponse. Aussi, je recherche ces éléments de réponse parmi tout ce qui est à ma disposition, sans exclusion *a priori*. Au contraire, j'ai parfois fait l'expérience qu'un champ disciplinaire, *a priori* éloigné des sciences de l'éducation, pouvait m'offrir des modélisations susceptibles d'éclairer mon questionnement. Je pense ici à la théorie des ensembles qui m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la relation interpersonnelle (WATZLAWICK P., 1975).

Ce qui me semble fascinant dans cette démarche, c'est que le questionnement ne s'arrête jamais. Plus encore, il prend de l'ampleur au fil du temps. En, effet, mes premiers travaux de recherche m'ont apporté des réponses qui m'ont fait revenir à l'action différemment. J'ai le sentiment que j'appréhende cette action de façon plus complexe¹⁴. Et ce regard, toujours nouveau, me permet de voir "des choses" que je ne pouvais percevoir jusqu'alors. C'est comme si, petit à petit, mon acuité visuelle se renforçait et, ce faisant, elle me donne à voir ce qui, pour moi, était encore invisible. Aussi, en levant un coin du voile de cet invisible, d'autres questions naissent ; questions qui me poussent à chercher de nouveau.

¹³ Si au fil des années j'ai acquis une expertise, elle ne relève pas d'un champ disciplinaire spécifique ; elle serait une expertise sur l'accompagnement. Or l'accompagnement n'est pas une discipline, c'est un thème de recherche.

¹⁴ J'entends par *complexité* le processus permettant de passer d'une logique simpliste, qui relie les éléments entre eux de façon linéaire, (une cause / un effet), à une logique qui les relie de façon circulaire, ou en tout au moins en réseau. La pensée complexe requiert de réorganiser constamment ses propres représentations, au fil d'une production de savoir supplémentaire. En effet, les connaissances ne viennent pas s'empiler en strates les unes sur les autres ; chaque nouvelle connaissance vient déstabiliser l'organisation du savoir jusqu'alors établie et provoque une nouvelle organisation à construire. Ce faisant, la pensée se complexifie et amène la personne à mieux identifier la complexité de son environnement.

2.4. Une formation fondée sur mon existence : bouclage auto-formateur

Mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, le regard ne se pose pas indifféremment sur tout ce qui s'offre à voir, car tout est potentiellement à la disposition du regard. Les questions que ma pratique me pose tournent toujours autour d'un même sujet¹⁵. Même si les thèmes des recherches que j'ai menées peuvent paraître différents, ils participent tous d'un même questionnement, lié de près ou de loin à l'accompagnement. Ceci dit, c'est de manière rétrospective que j'ai pu reconstruire ce sens ; sur le moment je n'en savais rien... de façon rationnelle.

C'est un autre travail de recherche qui m'a permis de comprendre que l'accompagnement était le thème central de mon questionnement ; un travail de recherche personnelle où, cette fois, le thème c'était moi, ma propre existence. Quelques séances de discussion, un regard constamment bienveillant et confiant m'ont permis de revisiter mon histoire, ses joies, ses peines. Elles m'ont permis de comprendre comment la mort prématurée de mon père avait plongé la petite fille que j'étais dans la solitude... et que cette petite fille avait manqué d'accompagnement paternel. Ces discussions m'ont donné l'occasion de saisir le "*quoi*" de mon questionnement et d'en faire un "*pour quoi*".

Au-delà de cet acte de *résilience*¹⁶ (CYRULNIK B., 2000), cette recherche personnelle m'a permis d'unifier mes différentes identités (VARELA F., 1986). En décroissant mes différents domaines de vie, il m'a semblé que mes forces se sont décuplées, que les acquis issus du domaine personnel venaient nourrir le domaine professionnel et réciproquement... Mon parcours de formation s'enrichissait alors d'une formation fondée sur mon existence.

¹⁵ Le sujet qui étudie et le sujet étudié formant une dyade, où le sujet qui cherche et l'objet de recherche entretiennent une relation particulière et produisent un effet l'un sur l'autre, au fil du temps.

¹⁶ La résilience est un concept issu de la physique, repris dans le cadre de l'éthologie humaine. Il désigne les processus par lesquels un sujet transforme "un accident" de vie en moteur de vie.

3. QUAND LA PRATIQUE DEVIENT TRANSMISSIBLE

Paradoxalement, aussi personnel et intime que puisse paraître un parcours, il revêt tout de même une part transmissible à d'autres. Et c'est peut-être dans ce qu'il a de plus intime qu'il l'est véritablement (ROGERS C., 1968).

Pour ma part, mon parcours, quelque peu chaotique, m'a donné à réfléchir et m'a permis d'identifier la façon dont j'apprends ; non pas les techniques et méthodes que j'utilise pour apprendre, car elles sont diverses et variées en fonction des sujets et des temps de ma formation, mais bien plus mon processus d'apprentissage. Pour schématiser ce fonctionnement, je dirais qu'il s'agit d'un entre-deux (SIBONY D., 1991), dont l'un des pôles renvoie à "*ma pratique*" et l'autre à "*la théorie*". Cet entre-deux étant véritablement investi - pragmatique¹⁷ - lorsqu'il met en présence un médiateur (auteur, pair, enseignant, ... toute autre me mettant en relation avec "les choses" de mon environnement) ; ce qui produit, alors, une véritable expérience. Autrement dit, c'est lorsque j'ai à expliciter ma pratique à un autre, ou bien encore, à mettre en œuvre mon savoir en présence d'un tiers, que se crée mon expérience. La médiation d'un tiers entre mon savoir et moi m'oblige à transformer ce savoir en informations recevables par l'autre ; sorte de socialisation du savoir.

Néanmoins, il serait erroné d'isoler *théorie* et *pratique*. Lorsque j'effectue une activité dite "*manuelle*" ou bien "*pratique*", cette activité me renvoie forcément à une "*théorie*". Réciproquement, lorsque j'effectue une activité dite "*intellectuelle*", cette activité me renvoie forcément à une "*pratique*". J'ai plutôt le sentiment que lors d'une activité, l'un des deux pôles (*pratique* – *théorie*) est peut-être mis en exergue, mais n'exclue certainement pas l'autre. Aussi, "*théorie*" et "*pratique*" ne sont pas à penser séparément, mais conjointement dans une hiérarchie enchevêtrée¹⁸ :

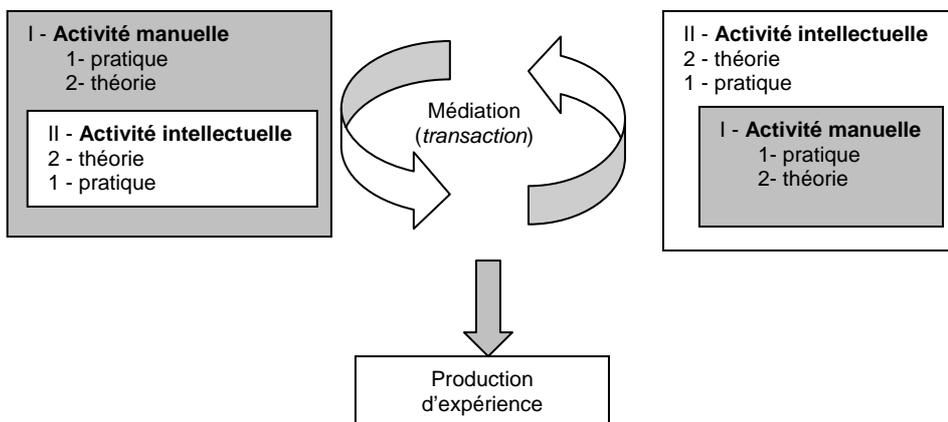


Figure 1 : Production d'expérience

¹⁷ *Pragmatique* signifie cet aller-retour constant, que toute activité réclame, entre la *théorie* et la *pratique*, n'ayant de sens que de façon conjointe et non opposée.

¹⁸ Pour aller plus loin, voir DUPUY J.-P., 1992, *Introduction aux sciences sociales*, Ellipses

En somme, à partir des événements de ma vie (professionnelle, personnelle), j'apprends et j'accède à d'autres informations, qui ouvrent à leur tour un nouveau questionnement, par l'entremise d'un autre que moi-même - suffisamment proche de moi et suffisamment différent – (Ricoeur P., 1990). Ce faisant, ce nouveau questionnement me fait "retourner" à ma pratique avec un regard enrichi. Et c'est dans ce va-et-vient permanent et alterné que se construit mon expérience, verbalisée, conscientisée, donc transmissible. Aujourd'hui, dans ma pratique professionnelle j'utilise cette expérience et j'essaie de la mettre au profit des personnes que j'accompagne dans leur propre formation. Les enseignements que j'en ai tirés sont multiples. Je vais tenter d'exposer ceux qui me semblent fondamentaux.

3.1. Favoriser l'alternance

L'alternance entre formations *formelle*, *expérientielle* et *existentielle* me semble être un élément des plus stratégiques dans la conception d'une action de formation. En effet, il me semble essentiel que tout apprenant "arrive en formation" avec ses propres questions. Or ces questions émanent de son action. C'est à cette condition que l'apprenant deviendra le constructeur de son savoir et non un simple consommateur d'informations, dont il n'a parfois que faire.

Toutefois, favoriser l'alternance entre formations *formelle*, *expérientielle* et *existentielle* ne revient pas seulement à alterner les lieux et temps d'apprentissage, comme ce peut être le cas dans certaines organisations. Une véritable alternance ne se résume pas à une simple juxtaposition entre les lieux de formation, que sont le centre de formation et l'entreprise qui accueille l'apprenant. Encore faut-il faire en sorte que l'apprenant investisse l'entre-deux qu'est le système d'apprentissage (GEAY A., 1991), dans une démarche pragmatique et, que "théorie" et "pratique" entretiennent un rapport synergique, comme décrit précédemment.

3.2. Favoriser la transdisciplinarité

Si le savoir n'est pas une fin en soi, mais la possibilité de mieux comprendre son environnement, les disciplines en sont les supports de construction. Aussi, les questions posées à l'Homme par son environnement n'entrent jamais exactement dans "les tiroirs disciplinaires". Au contraire, ces questions sont le plus souvent "à cheval" entre ces tiroirs. Ainsi, pour apporter des éléments de réponse à ces questions, a-t-on besoin de l'ensemble des disciplines¹⁹. Et ce point me semble d'autant plus vrai pour les questions relatives aux sciences humaines. Comment étudier l'Homme sans tenir compte à la fois de l'histoire dans laquelle il est inscrit, de la géographie de son environnement, de son milieu social, de la législation de ce milieu, des croyances philosophiques de son époque ? Par conséquent, favoriser la transdisciplinarité requiert que le questionnement de l'apprenant soit prioritaire par rapport aux disciplines, c'est-

¹⁹ Même si certains outils sont plus adaptés que d'autres pour une situation donnée, il ne viendrait pas à l'idée d'un mécanicien automobile, de réparer un moteur avec une seule clé anglaise !

à-dire que l'apprenant soit à même de pouvoir utiliser les disciplines à disposition.

3.3 Favoriser l'accompagnement

Si l'accompagnement signifie aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage la question du "comment ?" reste entière. Il existe sans doute une multitude d'accompagnements possibles, peut-être autant qu'il existe d'accompagnateurs. Cependant, pour faciliter la réflexion, une typologie²⁰ peut être établie.

Pour ce faire, retournons à la métaphore utilisée par Guy LE BOUEDEC décrivant différents types d'accompagnement. En effet, l'auteur identifie trois postures, à savoir, **au-dessus** (l'accompagnateur est le détenteur du savoir à transmettre à l'apprenant, dont le rôle est de recevoir cette information), **à côté** (l'accompagnateur découvre le chemin à suivre en même temps que l'apprenant ; c'est dans le cadre de multiples interactions entre l'apprenant et l'accompagnateur que la formation se joue) et **derrière** (l'accompagnateur laisse faire ; il favorise avant tout l'expérimentation de l'apprenant).

Assez proche de cette métaphore, Jean HOUSSAYE²¹ décrit trois processus pédagogiques :

- le processus ENSEIGNER, où le moteur de la situation pédagogique, c'est le rapport privilégié entre l'enseignant et son savoir,
- le processus FORMER, "fondé sur la relation privilégiée entre l'enseignant et les élèves, aux dépens du savoir",
- le processus APPRENDRE, où les élèves sont en relation directe avec le savoir, sans "médiation forcée" de l'enseignant.

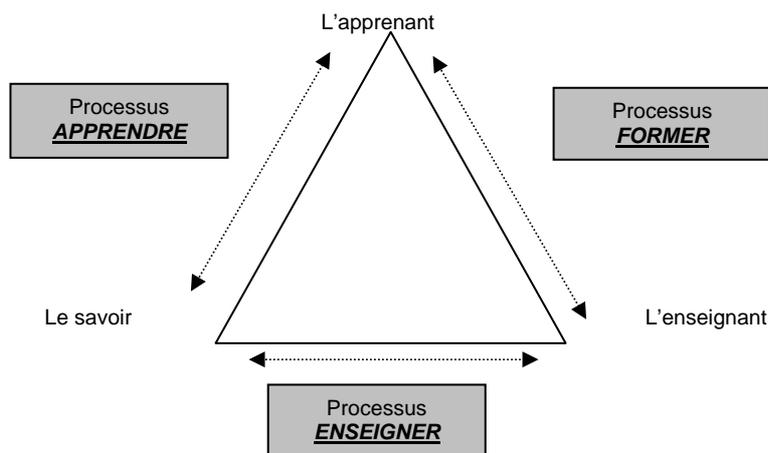


Figure 2 : Les 3 processus pédagogiques

²⁰ Comme toute typologie, celle-ci ne se veut ni exhaustive, ni figée. Elle peut tout au plus aider à identifier différents types d'accompagnement, tout en gardant à l'esprit qu'en réalité l'accompagnement est multiple.

²¹ HOUSSAYE J., 1996, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF

Aussi, peut-on rapprocher ces deux modélisations et coupler postures pédagogiques ainsi que processus pédagogiques, de la façon suivante :

- Processus *ENSEIGNER* et posture AU-DESSUS : le rôle de l'apprenant consiste à recevoir l'information émanant de l'enseignant situé, lui, au-dessus de l'apprenant.
- Processus *FORMER* et posture A COTE : apprenant et enseignant sont placés l'un à côté de l'autre, face au savoir. C'est grâce aux interactions entre les deux, que la formation s'effectuera.
- Processus *APPRENDRE* et posture DERRIERE : l'apprenant est situé en relation directe avec le savoir. L'enseignant, en retrait, favorise l'expérimentation de l'apprenant.

En outre, derrière ces processus pédagogiques, derrière ces postures d'accompagnement, sont sous-tendus des postulats philosophiques. Et chacun de ces postulat privilégie un processus pédagogique et, par conséquent, un type d'accompagnement spécifique.

Le premier, *intellectualiste*, postule que la perception n'a pas accès à l'esprit (via le corps) par les sens. C'est essentiellement de notre esprit – après inspection du réel et grâce à la raison (*le cogito cartésien*) – qu'émerge la pensée²². La perception nous révélerait donc uniquement ce que nous sommes et non ce qu'est l'objet perçu. Ce qui suppose qu'il existe un monde pré-donné auquel nous n'accédons que par la raison, au-dehors de toute donnée sensible. Par conséquent, l'apprentissage consistera à "remplir une tête vide", grâce à la transmission de savoirs encyclopédiques. Le rôle de l'apprenant consiste à recevoir ces savoirs et à les appliquer dans son action, dans une démarche logique déductive²³. La formation que dispensée est une formation *formelle* et la place de l'accompagnateur est *au-dessus* de l'apprenant ; il lui montre le chemin à suivre. Tout comme *Prométhée* a donné le feu aux hommes, c'est l'accompagnateur qui donne le savoir aux apprenants.

Postulat philosophique	Posture d'accompagnement	Processus d'apprentissage privilégié	Raisonnement logique
INTELLECTUALISTE	AU-DESSUS	PROCESSUS ENSEIGNER	DEDUCTION

Tableau 1 : Processus de formation formelle

Selon un deuxième postulat, celui-ci *empiriste*, la perception provient de nos sens, qui feront naître en nous des idées. Par extension, la connaissance est le

²² DESCARTES R., Ed. 1937, "*Œuvres et lettres*", Gallimard, p. 279 - 280

²³ Raisonnement logique qui consiste à partir d'une règle au général, pour aboutir au particulier. Ce raisonnement est notamment mis en œuvre lors des activités pédagogiques applicatives.

produit de l'expérience, qui est faite de nos sensations. Il n'y aurait pas de monde véritablement distinct de nos perceptions sensibles. Autrement dit, le monde ne serait que ce que nous en percevons : une réalité subjective. Alors, apprendre reviendrait à expérimenter le réel et les conclusions que nous serions amenés à tirer de nos diverses expériences seraient quoi qu'il en soit pertinentes. Ici, le savoir encyclopédique n'est donc pas transmissible ; seule l'expérimentation est viable et source de savoir. La formation dispensée fait appel à la *raison sensible*²⁴ et la place de l'accompagnateur est *derrière* de l'apprenant. Le raisonnement logique privilégié est la *transduction*, à savoir un raisonnement de type analogique qui relie les éléments singuliers entre eux sans se référer à une règle déjà instituée²⁵.

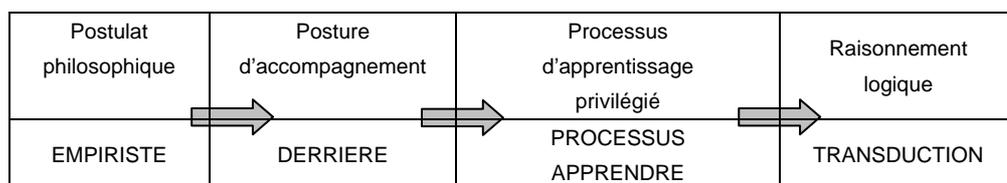


Tableau 2 : Processus de formation existentielle

Un troisième postulat, *phénoménologique*, conçoit la perception selon une double orientation, tenant compte à fois du sujet et de l'objet, tout deux en corrélation réciproque. Ici, le sujet guide son action, non pas au sein d'un monde pré-donné, mais selon des schèmes sensori-moteurs ; action, qui influencée par son environnement, produira un effet sur celui-ci. Par conséquent, apprendre met en relation un apprenant avec "les choses" de son environnement. Ces informations vont devenir un savoir, qui à son tour, pourra produire des informations pour d'autres²⁶. Les raisonnements logiques mis en œuvre seront de type abductif ("*inventer une nouvelle règle ou formaliser une règle implicite*") et inductif ("*retrouver la règle instituée*" DENOYEL N., 1999). La formation dispensée privilégiera alors la relation directe entre l'apprenant et le savoir, grâce à l'expérimentation²⁷. Et la place de l'accompagnateur sera aux

²⁴ MAFFESOLI M., 1996, *Eloge de la raison sensible*, Grasset.

²⁵ Par exemple, certains procédés poétiques transgressent les règles syntaxiques, de façon à produire un effet surréaliste. Pour aller plus loin, voir DENOYEL N., 1999, *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce*, in revue française de pédagogie, N° 128.

²⁶ C'est une des raisons pour lesquelles, le fait de placer un apprenant en situation d'enseigner est particulièrement formateur pour celui-ci.

²⁷ Notons que cette posture pédagogique n'est possible que dans un cadre social qui le permet. Autrement dit, un type d'accompagnement n'est envisageable, qu'à condition que le milieu social dans lequel il s'effectue le permet. En effet, une conception de formation qui envisagerait l'apprentissage comme une simple acquisition de savoirs, ou bien encore, une formation qui serait le produit d'une injonction à apprendre, ne peut en aucun cas laisser place à ce type d'accompagnement. C'est la raison pour laquelle, à mon sens, stratégie et ingénierie de formation, ainsi que pédagogie sont à penser conjointement ; les séparer reviendrait à segmenter conception et réalisation, ce qui ne ferait que tayloriser, une fois de plus, l'action de formation.

côtés de l'apprenant, pour que cette expérimentation devienne expérience, grâce à la verbalisation, l'objectivation, qu'en fera l'apprenant²⁸.

Postulat philosophique	Posture d'accompagnement	Processus d'apprentissage privilégié	Raisonnement logique
PHENOMENOLOGIQUE	A COTE	PROCESSUS FORMER	ABDUCTION INDUCTION

Tableau 3 : Processus de formation expérientielle

Pour chacun des processus de formation décrits précédemment, une quatrième flèche pourrait relier la posture d'accompagnement au postulat philosophique, de façon circulaire. En effet, j'ai souvent constaté qu'en raison d'une croyance philosophique, relative à l'apprentissage, l'accompagnateur (ou l'organisation accompagnante) mettait en œuvre une posture spécifique, qui engendrait, de fait, un type de formation particulier et, par conséquent, intimait l'apprenant de privilégier un type de raisonnement logique, au profit d'un autre. Ainsi, peut-on parfois identifier des étudiants montrant des caractéristiques marquées à l'issue de leur formation, sorte d'effets secondaires spécifiques, produits de la culture portée par l'organisme de formation.

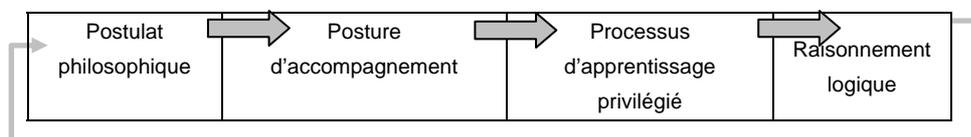


Tableau 4 : Circularité des processus de formation

Quoi qu'il en soit, je ne pense pas qu'un processus soit à privilégier plus qu'un autre, en raison de nos croyances. En revanche, il me semble important d'alterner les différents types d'accompagnement, de façon à alterner les processus d'apprentissage et de permettre la plasticité du raisonnement logique.

²⁸ En effet, l'expérimentation n'est rien si elle n'est pas comprise. Or la compréhension de l'expérimentation passe, me semble-t-il, par sa mise à distance ; lorsque l'apprenant en fait un objet transitionnel. Et cette étape est favorisée par la présence (directe ou indirecte) d'un tiers.

4. QUAND LA TRANSMISSION ALIMENTE LA PRATIQUE

En ce qui me concerne, l'accompagnement le plus bénéfique pour moi fut celui qui consista à alterner les trois postures en fonction du thème abordé, du moment, de mon degré d'autonomie, etc. En effet, basé sur mon propre rythme, mon propre questionnement, ce type d'accompagnement a maintenu intact mon désir et mon plaisir d'apprendre.

Toutefois, j'ai conscience que ce type d'accompagnement réclame de la confiance²⁹. D'une part, une confiance entière en celui qui apprend, en posant comme postulat que les "bonnes" questions sont avant tout celles de l'apprenant et non celles de l'accompagnateur. D'autre part, une confiance suffisante en soi, car l'accompagnement est parfois un chemin qui se fait à l'aveugle, pour une destination inconnue, déstabilisant à coup sûr celui qui se forme et parfois l'accompagnateur également³⁰. Il s'agit donc de se positionner dans une logique autonome et non hétéronome, où l'accompagnateur essentiellement serait celui qui sait. Il me semble être tout au plus "un accoucheur" (et c'est un rôle important) des idées de l'autre.

Aujourd'hui, dans ma pratique professionnelle, je me pose souvent la question de savoir qui accompagne qui ? Car lorsque j'accompagne une personne dans son processus de formation, même si je suis celle qui est désignée socialement pour le faire, j'ai souvent constaté que l'accompagnement ne me laissait jamais indemne. Car en m'intéressant aux questions de l'autre, j'y ai souvent découvert les miennes propres. Et c'est sans doute une des raisons pour lesquelles j'en ai fait mon métier. En effet, je me suis aperçue que c'est en aidant l'autre à se former que je me forme moi-même.

²⁹ Et, par ailleurs, que la finalité de la formation soit autre que fabriquer les "Héritiers" décrits par Pierre BOURDIEU.

³⁰ Il me semble d'ailleurs important que l'accompagnateur soit parallèlement, lui-même en situation d'accompagné. Ainsi est-il, selon moi, important que pour être à même d'aider une personne dans sa recherche, l'accompagnateur soit lui-même chercheur... histoire de ne pas oublier ce qu'est la difficulté à chercher !

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BARBARAS, Arnaud, 1994, *La perception, essai sur le sensible*, Paris, Hatier
- 📖 CARRE, Philippe, MOISON, André, POISSON, Daniel, 1997, *Autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF
- 📖 COULON, André, 1997, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF
- 📖 CYRULNIK, Boris, 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob
- 📖 DENOYEL, Noël, 1999, *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce*, in *Revue française de pédagogie*, N°128
- 📖 DESCARTES, René, Ed. 1937, *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard
- 📖 DUPUY, Jean-Pierre, 1992, *Introduction aux sciences sociales*, Paris, Ellipses
- 📖 GEAY, André, 1991, *L'alternance éducative*, in *Actualité de la formation permanente*, N°115
- 📖 HOUSSAYE, Jean, 1996, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF
- 📖 LE BOUEDEC, Guy, 1998, *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté*, in *Cahiers Binet-Simon*, N° 655
- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, 1994, *La relation duale, complexité, autonomie et développement*, Paris, L'Harmattan
- 📖 MAFFESOLI, Michel, 1996, *Eloge de la raison sensible*, Paris, Grasset
- 📖 MORIN, Edgar, 1999, *La tête bien faite*, Paris, Seuil
- 📖 NICOLESCU, Basarab, 1999, *Une nouvelle vision du monde, transdisciplinarité*, Paris, Ed. du Rocher
- 📖 PIAGET, Jean, 1974, *Réussir pour comprendre*, Paris, PUF
- 📖 PINEAU, Gaston, 1998, *L'école de l'expérience, une contre-école*, Paris, L'Harmattan
- 📖 RICOEUR, Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil
- 📖 ROGERS, Carl, 1968, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod

- 📖 ROSENTHAL, Robert, JACOBSON, Leonord, 1985, *Pygmalion à l'école*, Seuil
- 📖 SIBONY, Daniel, 1991, *L'entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil
- 📖 VARELA, Francisco, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil
- 📖 WATZLAWICK, Paul, 1975, *Changement, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS LA FORMATION PAR ALTERNANCE

Cas d'une formation post BTS de la Plasturgie

Par Catherine CLENET³¹

INTRODUCTION

La recherche dont il est ici question a été effectuée dans le cadre d'un mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées Stratégies et Ingénieries en Formation d'Adultes (SIFA) de l'Université François RABELAIS de Tours (37).

Elle prend ancrage sur un contexte professionnel qui est celui de la formation par alternance dans le milieu industriel de la Plasturgie. Elle cherche à optimiser ce type de formation qui représente, de manière condensée le rythme de formation d'un adulte tout au long de sa vie : périodes de formations expérientielles, périodes de formations plus formelles.

La question qui se pose, particulièrement aux apprentis dans ce type de formation, mais plus généralement à tout adulte en construction est comment alterner ces périodes de manière intégrative et non plus juxtapositive ? Ce qui sous-entend d'autres questions. Comment la réflexion sur l'expérience professionnelle peut conduire les apprenants à se former par eux-mêmes et pour eux-mêmes en articulant formation expérientielle et formation formelle ? Par la même, l'autoformation peut-elle être un point d'articulation possible dans un modèle ternaire de la formation qui permettrait de répondre à la question que se pose Bernadette COURTOIS et Gaston PINEAU : "*Existe-t'il une articulation souterraine de ce tout terrain ?*" (1991, p.37). Au delà du champ des institutions éducatives et de la formation, quelles postures éducatives originales convient-il d'adopter s'il s'agit alors d'accompagner la réflexivité du sujet sur son expérience ? L'accompagner dans son autoformation, le préparer aujourd'hui à vivre une alternance formative, c'est le préparer pour demain à construire sa formation permanente.

³¹ Catherine CLENET, coordinatrice de programmes à l'Institut Supérieur de Plasturgie d'Alençon (ISPA) et titulaire du DESS Stratégies et Ingénieries en Formation d'Adultes de l'Université de Tours

1. UNE VISION PROSPECTIVE DE LA FORMATION PAR ALTERNANCE

1.1 Une vie professionnelle jalonnée d'expériences dans le champ de l'alternance

J'occupe depuis dix ans une fonction de coordinatrice de programmes dans un organisme de formation du secteur industriel de la plasturgie, l'Institut Supérieur de Plasturgie d'Alençon (ISPA) et plus particulièrement dans le champ de l'apprentissage. Elle me permet d'allier une expérience antérieure, en tant que formatrice dans des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle et celle du secteur industriel, en tant que professionnelle des ressources humaines.

Mon histoire de vie professionnelle est jalonnée de périodes en situation de travail et d'étapes plus ou moins longues de formations théoriques. De cette expérience professionnelle de praticienne de l'alternance, j'en tire des clés de lecture particulières quant à la réalité de la formation. Quelle efficacité pour la formation théorique ? L'expérience professionnelle est-elle formative ?

1.2 Des interrogations sur les performances du système de l'alternance

Une formation par alternance telle que vécue par les apprentis, allie la formation pratique en entreprise et la formation théorique en centre de formation. Au-delà de cette vision cohérente d'ensemble, quelle efficacité peut-on en attendre ? Que provoque-t-elle de plus ou de mieux que ne pourraient faire l'école ou le travail ? Ce questionnement est accentué par les représentations et les vécus qu'ont les apprentis dans ce dispositif. L'expérience professionnelle est source de réussite, de motivation, d'efficacité. Le centre de formation représente l'école, les cours où le désir d'apprendre "laisse à désirer". Comment tirent-ils bénéfice de cette formation ? Quel attrait pour l'entreprise et pourquoi ce frein pour le centre de formation ?

1.3 Une amélioration permanente de la qualité de la formation

Ces formations par alternance prouvent leur efficacité et notre contexte professionnel en témoigne : les taux de réussite aux examens sont proches des 100% et l'insertion professionnelle des apprentis est une réussite. Ceci cache tout de même des dysfonctionnements provoqués par une ingénierie construite sur une séparation des apprentissages professionnels et théoriques.

Je conçois mon travail dans une démarche d'amélioration permanente de la qualité, démarche qui s'intègre parfaitement dans celle de la certification ISO 9001 de mon institut. Dans cette perspective, je me suis attachée à rendre ce système perfectible en concevant une ingénierie qui viserait une intégration des savoirs par l'apprenti, finalité même de la formation par alternance : savoirs expérimentiels de l'entreprise et savoirs théoriques de l'organisme de formation.

1.4 Penser autrement

Je me suis autorisée à penser autrement et mon questionnement s'est orienté sur la place réservée à cet apprenti, personne centrale dans ce dispositif d'alternance. Comment s'y prend-il pour réussir et apprendre ? Mes considérations sur le poids de son expérience professionnelle ont amené ma réflexion sur ses pratiques d'autoformation. La réflexion sur son expérience professionnelle pourrait l'amener à se former par lui-même et pour lui-même. Cet angle de vue provoque une modification dans la perception du rôle de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Considérer son autoformation, la reconnaître et l'enrichir, telle devrait être la position des formateurs. En terme d'ingénierie, la question se pose donc ainsi : quel accompagnement de l'autoformation des apprentis ?

2. VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION

Mon questionnement s'est cristallisé autour de l'expérience professionnelle et elle en a constitué le fil directeur. Devant le poids qu'elle représente pour les apprenants, comment peut-on l'exploiter pour permettre d'apprendre autrement ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, je me suis appuyée sur deux concepts, ceux de l'alternance et de l'autoformation et une notion, celle de l'accompagnement. Ma problématique s'est construite par le croisement d'apports théoriques précisés ci-dessous. J'ai pu définir un modèle conceptuel de l'accompagnement de l'autoformation des apprentis qui a constitué une grille d'analyse pour mes données de terrain.

2.1 Un modèle d'une alternance intégrative

L'école de l'alternance, définie par André GEAY (1998), propose un modèle d'alternance intégrative³² qui a constitué la trame de ma problématique.

- Une intégration des savoirs expérientiels et théoriques
Ce modèle définit l'alternance comme un système interface entre l'école et l'entreprise. En entreprise, l'apprenti apprend le métier et acquière une expérience professionnelle propice pour développer des savoirs expérientiels. Au centre de formation, il acquière des savoirs plus formels, théoriques. L'alternance oblige l'apprenant à confronter ces savoirs.
- Une pédagogie inversée
Cette pédagogie vise l'intégration des savoirs et s'appuie sur le modèle piagétien réussir / comprendre et comprendre / réussir (PIAGET J., 1974). Partant de l'expérience professionnelle, il s'agit d'identifier des situations-problèmes qui vont permettre une exploitation théorique en centre de formation. De ce travail, l'apprenant pourra problématiser et ainsi, à travers un modèle théorique, mieux comprendre et mieux exploiter ses situations professionnelles.
- Une démarche autonome de production de savoirs
Ce modèle d'alternance vise l'apprentissage par production de savoirs³³. L'apprenant, dans une démarche personnelle, devient acteur de sa formation, ce qui suppose autonomie et identification de projets

³² Cette conception d'une alternance formative vise la production de compétences par intégration des apprentissages professionnels acquis en entreprise et ceux plus théoriques acquis en centre de formation.

³³ Par opposition, la consommation de savoir s'apparente à une opération de stockage d'informations venant de l'extérieur, sans implication fondamentale de l'apprenant ; voir à ce sujet (LERBET G., 1993), la formation par production de savoirs et (LEGROUX J., 1981), de l'information à la connaissance.

d'apprentissage. A travers sa formation en entreprise et au centre de formation, il devra construire des savoirs pratiques et théoriques pour viser le développement de ses compétences.

2.2 L'autoformation comme point d'articulation de dimensions

Le vaste champ de l'autoformation se cristallise sous la définition commune "d'apprendre par soi-même". L'autoformation est donc une démarche autonome de production de savoirs. Pour préciser davantage cette approche, j'ai retenu une définition proposant une articulation possible de l'autoformation à travers trois dimensions.

- Une définition : l'action du sujet qui se forme en articulant différentes sources de formation

Cette définition de l'autoformation proposé par Pascal GALVANI (1999) s'appuie sur le modèle tri-polaire de la formation défini par Gaston PINEAU (1986) et se prête au contexte de formation par alternance. En effet, les sources peuvent être :

- . le pôle "hétéro", la formation reçue des autres, celle dispensée en centre de formation
- . le pôle "éco", l'expérience directe des choses et des éléments, la formation pratique en entreprise
- . le pôle " auto", action définie par Pascal GALVANI comme un double processus réflexif, une prise de conscience de soi comme étant formé par les autres (hétéro) et par les choses (éco) et une appropriation du pouvoir de formation par lui-même et de son application à lui-même.

- Un fil conducteur : réfléchir l'expérience professionnelle pour produire des savoirs

La réflexion sur l'expérience professionnelle³⁴ peut amener l'apprenti à se former pour lui-même et par lui-même en articulant ces différentes sources de formation. Par un mécanisme de prise de conscience, cette expérience transformée pilote la production de savoirs.

La première démarche de réflexion s'effectue en situation de travail, dans l'entreprise et dans l'action. Cette formation expérientielle définie "*par contact direct mais réfléchi*" (PINEAU G., 1991) amène l'apprenant à constituer un bagage expérientiel. La réflexion à posteriori, par un travail d'exploration et de prise de conscience, permet d'identifier **ses savoirs d'action**³⁵.

³⁴ Le retour réflexif sur le vécu s'inscrit dans une démarche de prise de conscience et d'explicitation, précisée par nos auteurs de référence (GEAY A., 1998 et VERMESCH P., 1994).

³⁵ Ces savoirs se construisent à partir et dans l'action, par contact direct avec l'environnement. Ce sont des savoirs pratiques, tacites qui ne sont pas ou peu formalisés, pas forcément conscients (GEAY A., 1998, KOLB D. in B. COURTOIS et PINEAU G., 1991 et VERMESCH P., 1994).

Dans la continuité de cette réflexion après coup, ces savoirs peuvent évoluer en les explicitant et les problématisant. Cette démarche permet d'acquérir **des savoirs théoriques**, abstraits. Ceux-ci pourront constituer une conceptualisation qui peut entraîner des expérimentations en entreprise, de nouvelles expériences génératrices **de savoirs d'expérience** et donc **de compétences**, définies comme un ensemble de savoirs en action.

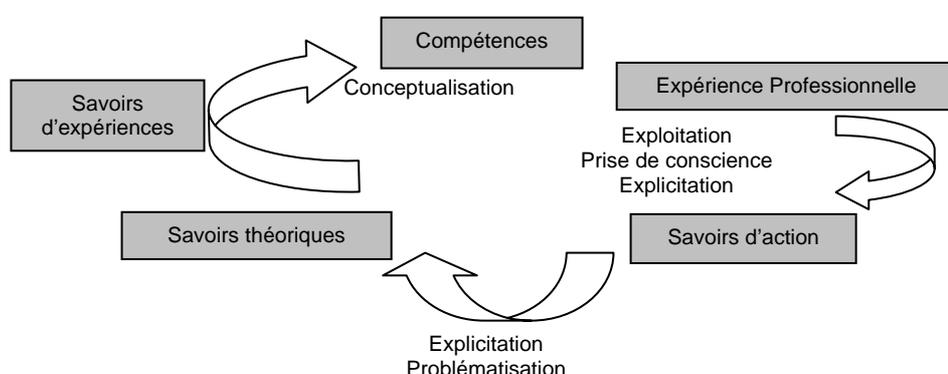


Figure 1 : Une production de savoirs dans une démarche d'autoformation dans la formation par alternance

- Une articulation en 3 dimensions : expérientielle (pratique et sociale), didactique et existentielle

Cette réflexion sur l'expérience professionnelle permet de placer l'autoformation comme point d'articulation des différentes sources de formation en lui définissant des dimensions :

- Une dimension expérientielle, pratique et sociale, articulant le pôle éco et auto grâce à la formation expérientielle professionnelle
- Une dimension didactique³⁶ articulant le pôle hétéro et auto grâce à une articulation de la formation expérientielle et formelle
- Une dimension existentielle, qui englobe l'ensemble. En effet, cette démarche autonome de production de savoirs ne peut se faire sans avoir éclairci au préalable le sens de ses apprentissages : éclaircir le sens pour favoriser la motivation et déterminer son autodirection puisqu'il s'agit bien d'appropriation de son pouvoir de formation (CARRE P., 1993).

³⁶ Ce champ de l'autoformation se rapproche de celui de l'ingénierie didactique professionnelle (PASTRE P., 1999). En effet, nous cherchons ici à utiliser l'analyse du travail (situations problèmes) pour identifier des contenus, savoirs théoriques sur lesquels viendra s'appuyer la conceptualisation.

Cette approche peut se représenter sur le schéma ci-dessous qui s'appuie sur le modèle ternaire de la formation développé par Gaston PINEAU (1986) :

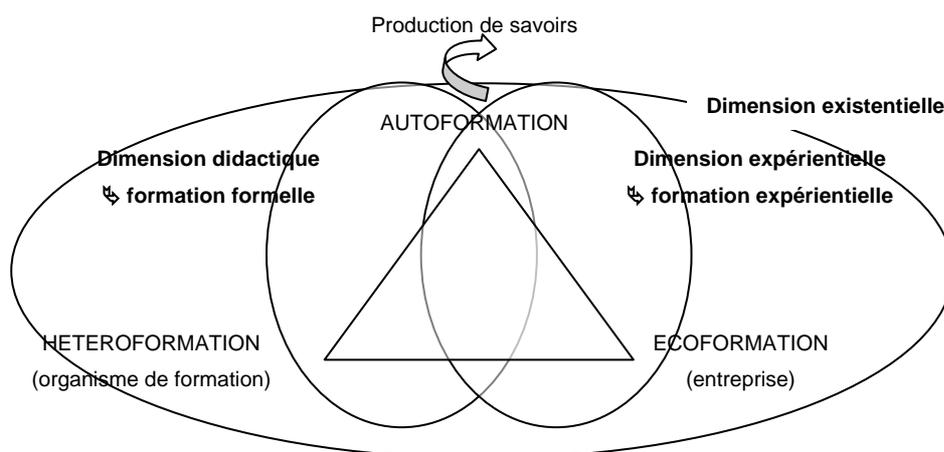


Figure 2 : Les dimensions de l'autoformation dans la formation par alternance

2.3 L'accompagnement : une posture éducative propice au développement de l'autoformation

Dans cette perspective, l'équipe pédagogique reconnaissant cette autoformation doit préciser son rôle. Au-delà de "former", il s'agit d'accompagner les apprenants dans leur propre processus d'autoformation. En effet, le propre de la posture d'accompagnement étant *"la centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle"* (LE BOUËDEC G., 2001, p.137), il s'agit dans cette démarche de développement personnel qu'est la situation de formation, de tout faire pour aider l'apprenant à mobiliser ses propres ressources pour s'approprier le pouvoir sur sa formation. Cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage. L'accompagnement de l'autoformation des apprenants propose une méthodologie centrée sur la production de savoirs et de sens, par et pour l'apprenant.

- Pour aider à la construction de la forme

Considérant l'autoformation comme une action du sujet qui se forme en articulant différentes sources de formation, les accompagnateurs aident l'apprenant à construire sa propre forme. Ils doivent faire en sorte que l'apprenant puisse bâtir un état cohérent, équilibré entre ses apprentissages expérientiels et ses apprentissages plus formels, structuré par le sens et la motivation qu'il donne à ses apprentissages.

- Pour développer l'autonomie

Cette forme se construit grâce à l'autonomie de l'apprenant. Celle-ci peut se dynamiser s'il a éclairci au préalable le sens de cette formation. C'est sur ce sens que se développe sa motivation et son autodirection dans ses apprentissages. Il s'agit alors de l'accompagner pour définir son pouvoir et sa capacité à assumer la responsabilité de ses apprentissages. Pour l'aider dans cette démarche, il faut préciser avec lui ses degrés d'autodirectionnalité (CARRE P., 1993) : le "micro-niveau" pour concevoir et mettre en œuvre ses projets d'apprentissage, le "mésos-niveau" pour mettre au point ses ressources d'auto-apprentissage et le "macro-niveau" pour caractériser son pouvoir dans ses décisions globales de gestion et d'orientation relatives à ses apprentissages.

- Pour favoriser le travail réflexif

L'autoformation de l'apprenant se développe par sa propre réflexion sur son expérience professionnelle. Dans cette perspective, l'accompagnement vise la réflexivité de l'apprenant sur son expérience et les formateurs doivent favoriser le questionnement de son expérience professionnelle. Cet accompagnement se caractérise par une méthodologie visant le développement de ses capacités d'apprentissages.

- Les types d'accompagnement de l'autoformation

La posture adoptée est celle favorisant la transition, la transformation. Ce n'est *"ni un expert, ni un contrôleur, ni un hiérarchique... mais un facilitateur, un passeur, un intercesseur, un conseiller (au sens de "Tenir conseil"), un éveilleur, un veilleur, un émancipateur"* (LHOTELLIER A., 2001, p.196).

- Un modèle : les figures-types d'accompagnement bio-cognitif

Pour préciser le type de ces accompagnateurs de l'autoformation, je me suis inspirée des "figures-types d'accompagnement bio-cognitif" présentées par Gaston PINEAU (1998). En effet, s'agissant de l'accompagnement de l'autoformation, il s'agit bien d'aider à la construction de la forme comme processus vital (bio) et à la production des connaissances (cognitif), caractérisée par l'action de soi comme prise de conscience d'être formé par les autres (hétéro) et les choses (éco) et comme appropriation de son pouvoir de formation par soi-même et pour soi-même.

- Les types d'accompagnateurs dans la dimension expérientielle de l'autoformation

L'apprenti en entreprise est confié à un maître d'apprentissage, plus généralement appelé tuteur. C'est un professionnel, qui dans notre contexte, a choisi l'apprenti pour lui apprendre le métier et lui confier un projet industriel.

André GEAY (1998) nous précise ses missions : une mission de socialisation professionnelle qui permet à l'apprenti de construire son identité sociale et professionnelle par une identification de cet adulte pris comme modèle ou comme "mentor", et une mission de transmission des pratiques professionnelles, dans et par le travail, qui permet à l'apprenti d'acquérir des compétences grâce à son expérience vécue, grâce aux conseils de ce tuteur devenu un guide, un conseiller.

Mais, *"ce qui se transmet en situation, ce n'est pas du savoir mais du travail"* (GEAY A., 1998, p.164). C'est l'apprenti qui par son processus d'autoformation, transforme cette formation expérientielle en production de savoirs. Le rôle du tuteur dans cette situation, est de créer des conditions favorables aux apprentissages dans le travail, *"c'est-à-dire de rendre le travail formateur"* (Boru, 1992, GEAY A., 1998, p.165). Conscient de sa praxis, définit par Georges LE MEUR comme *"une pratique clarifiée qui fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action"* (LE MEUR G., 1998, p.215), il doit faire vivre à l'apprenti des situations de travail *"pour qu'il puisse faire refaire au jeune son propre cheminement, c'est-à-dire lui permettre de s'autoformer expérientiellement lui aussi"* (GEAY A., 1998, p.73).

A ce niveau, nos accompagnateurs peuvent être à la fois "modèle", "guide" ou "conseiller" mais aussi "accompagnateur" pour permettre à l'apprenti de "dire" son action et sa pratique.

- Les types d'accompagnateurs dans la dimension didactique de l'autoformation

Dans cette perspective, le rôle du formateur dépasse celui du simple "enseignant" qui transmet un contenu, centré sur un programme dans un cours magistral. Il ne vise plus uniquement *"la transmission des connaissances mais le développement des compétences d'apprentissages"* (GALVANI P., 1999, p.3). La position du formateur devient celle d'un «entremetteur», un "médiateur" qui consiste à mettre en présence l'objet d'apprentissage et l'apprenant mais sans s'interposer entre eux. C'est un "facilitateur" de l'apprentissage qui rend possible l'acte d'apprendre en créant le décor, les échanges, les accessoires, en instaurant un circuit du désir et d'appropriation de cet objet d'apprentissage.

Il se positionne également en homme-ressources, détenteur d'informations théoriques, de connaissances, de conseils méthodologiques qui aideront l'apprenti à construire ses savoirs.

Ainsi, ces accompagnateurs deviennent des facilitateurs, véritables médiateurs entre celui qui se forme et les savoirs à acquérir.

- Les types d'accompagnateurs dans la dimension existentielle de l'autoformation

Il s'agit d'accompagner l'apprenti dans une démarche autonome d'appropriation de sa formation. Celle-ci nous l'avons vu, ne peut se faire sans avoir éclairci au préalable le sens et la motivation de l'apprenti pour sa formation. Avec une attitude d'écoute compréhensive (ROGERS C., 1968), cet accompagnateur amène l'apprenti à construire son sens pour mieux identifier ses projets d'apprentissages. Pour favoriser et développer sa motivation, il est amené également à rechercher avec l'apprenti ses marges d'autonomie et définir son degré d'autodirectionnalité.

Nous situons ces accompagnateurs comme des accompagnateurs médiateurs.

- Une grille d'analyse des types d'accompagnement de l'autoformation

Le tableau suivant synthétise cette problématique. Il définit les dimensions de l'autoformation, en précisant pour chacune, l'orientation générale, la démarche privilégiée et les figures-types d'accompagnement bio-cognitif repérées. Il a constitué une grille d'analyse pour exploiter mes données de terrain. En effet, à travers une analyse de l'existant des accompagnateurs des apprentis, j'ai pu caractériser, au regard de ce modèle, les pratiques d'accompagnement propices ou non au développement de l'autoformation des apprentis.

Dimensions de l'autoformation	Expérientielle (pratique et sociale)	Didactique	Existentielle
Orientation générale de l'accompagnement de l'autoformation	Accompagner l'exploration et le développement des savoirs d'action	Accompagner l'acquisition et la production des savoirs théoriques	Accompagner l'exploration et la prise de conscience du sens et de la motivation
Démarche privilégiée	- Formation expérientielle - Exploration de l'action ↳ de l'action à la prise de conscience ↳ explicitation	- Questionnement critique de l'expérience professionnelle ↳ identification de situations problèmes ↳ Problématisation	- Eclaircir le sens et la motivation - Déterminer le degré d'auto-directionnalité des apprentissages ↳ projets d'apprentissage
Dimensions de l'autoformation	Expérientielle (pratique et sociale)	Didactique	Existentielle
Figures-types d'accompagnement bio-cognitif	- Modèle - Guide - Conseiller	- Conseiller - Médiateur	- Médiateur

Tableau 1 : Les types d'accompagnement de l'autoformation dans une formation par alternance³⁷

³⁷ Construit à partir "des dimensions de l'autoformation" (GALVANI P., 1999) et "Les figures types d'accompagnement bio-cognitif" (PINEAU G., 1998)

3. ANALYSE DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS UNE FORMATION PAR ALTERNANCE POST BTS DE LA PLASTURGIE

3.2 La méthodologie : une analyse de sens à travers des récits de pratiques d'accompagnement

Mon objectif dans cette phase d'exploitation des données de terrain était de faire une analyse de l'existant en matière d'accompagnement de l'autoformation des apprentis. Quelles étaient les pratiques d'accompagnement des apprentis et en quoi favorisaient-elles ou non leur autoformation ?

J'ai réalisé des entretiens avec quatre apprentis d'une formation par alternance post BTS de la Plasturgie et avec trois de leurs accompagnateurs : un tuteur professionnel de l'entreprise, un tuteur académique³⁸ et un formateur.

J'ai privilégié une analyse de contenu à travers des récits de pratiques d'accompagnements. Elle m'a permis de définir les fonctions des accompagnateurs et de préciser les caractéristiques des apprentissages des apprentis.

Cette analyse, confrontée au modèle conceptuel, a mis en évidence les points synthétisés dans le tableau suivant :

Acteurs accompagnateurs	Fonctions identifiées	Dimensions de l'autoformation	Figures-types d'accompagnement bio-cognitif
Le tuteur hiérarchique	. distribution du travail . soutien hiérarchique et managériale . évaluation et validation . guide	. pratique et sociale	. le manager . le guide . le modèle
Le tuteur opérationnel et les autres professionnels	. conseiller . collaborateur	. pratique et sociale	. le conseiller . le collègue
Le tuteur académique	. guide méthodologique . <i>référent</i>	. pratique . <i>existentielle</i>	. le guide . <i>l'accompagnateur</i> . <i>l'animateur et médiateur</i>
Les autres apprentis	. prise de conscience des réalités . convivialité . aide et entraide	. existentielle et sociale	. les pairs
Les intervenants en centre de formation	. transmission d'apports théoriques		. les enseignants

Tableau 2 : Types d'accompagnement bio-cognitif de l'autoformation des apprentis dans la formation par alternance post BTS de la plasturgie

Les mots en italique correspondent à des pratiques confuses ou à des souhaits particuliers des apprentis

³⁸ Le tuteur académique appartient à l'organisme de formation et est chargé principalement du suivi des apprentis en entreprise.

3.2 Un accompagnement construit et institué dans la dimension expérientielle de l'autoformation

Cette dimension est la plus riche dans notre contexte. En effet, les apprentis développent des pratiques d'autoformation en entreprise construite grâce à leurs accompagnateurs et assimilable à une formation expérientielle.

- Des pratiques d'autoformation riches et variées

Une autonomie comme une liberté d'action

Elle est manifeste. C'est ce que les apprentis expriment en premier lieu pour décrire leur fonctionnement en entreprise : *"lui, de toute façon, il me laisse beaucoup d'autonomie", "mais sinon dans l'ensemble, j'étais assez autonome. Il me laissait pas mal d'autonomie dans l'entreprise"*.

Les apprentis la reconnaissent comme une façon d'évoluer seul et elle traduit surtout une liberté dans l'action qui oblige à prendre des initiatives et c'est ce qu'ils apprécient : *"je n'aurais pas non plus apprécié d'avoir toujours quelqu'un qui soit derrière moi à me dire ce que j'ai à faire", "Il n'est pas sans arrêt sur mon épaule"*. Elle permet à l'apprenti de s'impliquer et de se responsabiliser dans ses situations professionnelles. C'est cette dynamique d'interrelations qui permettra son professionnalisme.

Un apprentissage dans l'action et par l'action

Les tuteurs hiérarchiques leur confient des missions à accomplir. Ils sont chargés d'aller voir, de faire, de réaliser des actions concrètes, de rendre compte, soit dans le cadre de leur projet industriel, soit en fonction des besoins du service. Ils découvrent, expérimentent, donnent et produisent des résultats.

Le pilotage du projet industriel pour le sens, la direction des apprentissages et pour l'implication de l'apprenti³⁹

Le projet industriel constitue le fil directeur de leur expérience en entreprise. Il a été nécessairement clarifié et formalisé dans les premiers mois de leur apprentissage et les résultats sont attendus à la fin de leur contrat. Il leur permet de s'investir, de s'impliquer et ils en parlent tous de manière possessive, *"c'était mon projet, je me suis lancé dedans... Dès le début, je me suis senti vraiment investi dans mon projet"*. Les résultats qu'ils obtiennent sont sources de fierté *"ça fait...plaisir"*, de reconnaissance et de professionnalisme *"ça m'a beaucoup plus parce que ça montre au moins que le travail que j'ai fait,*

³⁹ Le projet industriel est un contrat tripartite (tuteur professionnel, tuteur académique et apprenti) négocié avec des objectifs précis. Il favorise la motivation, l'orientation, l'implication, l'engagement et "le faire" de l'apprenti, comportements véritablement proactifs qui favorisent son autodirection (CARRE P., 1993).

ce n'était pas juste pour me faire plaisir pour que je puisse passer mon CEPI cette année. C'était vraiment un besoin qu'il avait".

Une production d'écrits personnels qui favorisent la réflexivité⁴⁰

Les apprentis ont spontanément créé des outils d'écriture. Ce sont des écrits personnels qu'ils écrivent pour eux *"c'est mes mots, c'est perso"*. Ils notent des *"trucs"* techniques, pour ne pas oublier, pour se remémorer. Cela prend la forme *"d'un petit cahier où je note tout ce que je fais, tout ce que je vois, tout ce qui pourrait me servir"*, ou *"je vais prendre un post-it, je vais griffonner ce que je fais et puis je vais le mettre dans un classeur matière plastique"*, ou plus simplement *"c'étaient des brouillons, ce n'était pas du propre"*. Ils les relisent souvent, ou fignoient, mettent au propre *"je la synthétise ou je fais le mode opératoire et je la stoppe tout de suite"*. Tous ont utilisé ces notes pour rédiger leur rapport final.

Une production de compétences professionnelles liées à leur action

Les apprentis reconnaissent avoir produit des compétences au travers cette expérience de travail en entreprise. S'ils ne savent pas forcément les nommer, ils peuvent les identifier à travers leur changement. Ils font référence à des compétences méthodologiques ou analytiques. Ce sont *"dans la mise en place d'un projet, savoir le mener, avoir une démarche, une ouverture d'esprit...tout ce qui est procédures, fiches d'instructions"*, ou bien *"l'analyse, l'esprit d'analyse, de critique...en productivité, le fait de bien savoir tourner un atelier de production"*. Leur changement professionnel s'est manifesté au travers la rigueur et la communication *"je suis plus rigoureux dans mon travail, dans la planification et puis dans la définition des objectifs. Je suis plus, pas plus sociable mais j'ai plus de facilité à communiquer les informations et à en recevoir"*.

- De véritables accompagnateurs

Les accompagnateurs sont nombreux et institués et l'apprenti, grâce à sa liberté d'action en entreprise, trouvent les accompagnateurs dont il a besoin. Ils correspondent aux figures-types d'accompagnement identifiées.

Ce sont donc :

- les tuteurs professionnels, comme managers, guides, modèles et conseillers

C'est celui qui répartit le travail, pilote et suit l'apprenti. Mais c'est aussi le guide et parfois le modèle de part le rôle social et les relations qu'il

⁴⁰ Cette démarche active permet de mieux conscientiser l'agir professionnel (SCHÖN D., 1994) et donc d'amorcer une transformation de l'expérience professionnelle. L'écrit, la mise en mots deviennent des bases solides d'exploitation et de production de savoirs, individuellement et/ou collectivement.

entretient avec l'apprenti, ou encore le conseiller, le professionnel qui explique, donne des conseils et reste disponible.

- le tuteur académique comme guide

C'est principalement un appui méthodologique dans le pilotage et la rédaction de leur projet industriel.

3.3 Un accompagnement oublié pour la dimension didactique de l'autoformation

Cette dimension dans notre contexte professionnel est oubliée. En effet, les apports théoriques en centre de formation sont assimilables à des informations stockées et donc à de la consommation de savoirs. Ils retiennent, rassemblent ces données pour "*être prêts*" et "*je me dis que plus tard, ça me servira*". De même, les cours ne sont "*pas assez calqués*" sur l'entreprise ce qui pose des problèmes de finalité, de compréhension, d'intérêt et de motivation.

- Des enseignants non accompagnateurs

Ceux-ci ne sont pas identifiés par les apprentis comme des accompagnateurs mais plutôt des "*intervenants*" ou "*des profs*". Ils se positionnent comme des enseignants qui transmettent des informations théoriques, en lien plus ou moins directement avec leurs pratiques professionnelles. C'est pourquoi ils ne rentrent pas dans notre modèle conceptuel des accompagnateurs de l'autoformation des apprentis.

Nous avons pu mettre en évidence tout de même un formateur qui favorisent leur autoformation à travers une technique de co-formation.

- Des comportements manifestant une forme d'autoformation

Pourtant, les apprentis semblent prêts à apprendre autrement, dans la mesure où ils ont manifesté des comportement relevant de leur autoformation :

- une première manifestation de l' "*autos*", défini par Pascal GALVANI (2000) comme une émergence de soi en manifestant une opposition à un programme pré-établi
- des manifestations d'autodirection des apprentissages, notamment en formulant des projets d'apprentissages personnels
- des démarches autonomes d'expérimentations en entreprise grâce à des apports théoriques qu'ils se sont appropriés.

3.4 Un accompagnement informel pour la dimension existentielle et sociale de l'autoformation

L'analyse a mis en évidence deux accompagnateurs de cette dimension, qualifiée d'informelle parce que non instituée dans notre contexte ou confuse par rapport aux pratiques existantes.

- Un tuteur académique référent

Le tuteur académique pourrait être cet accompagnateur de sens et de motivation développé dans notre modèle mais il n'est pas reconnu comme tel dans les pratiques. Certains ont plus ou moins ce rôle. Quoiqu'il en soit, les apprentis le souhaitent puisqu'ils lui attribuent une fonction de "*référent*", une personne à qui "*on a des choses à dire*", avec laquelle ils puissent préciser leurs incertitudes concernant leurs apprentissages. Ils souhaitent une écoute, une certaine compréhension en retour de leurs interrogations, une explicitation de sens : "*il aurait pu me dire, et bien non, mais tu vois, ça va te servir à ça, me dire, bien si, c'est important, oui, je vous comprends*".

- Les pairs comme accompagnateurs

Les pairs, ces accompagnateurs non identifiés dans notre modèle, trouvent pourtant une place dans l'autoformation des apprentis. Ce sont des accompagnateurs de sens, de motivation et d'identité sociale pour les apprentis. Ils facilitent la prise de conscience, encouragent par les relations d'aide ou d'entraide qu'ils développent, aident à la construction d'une identité d'adulte en formation.

4. VERS UN DISPOSITIF D'AUTOFORMATION ACCOMPAGNEE

La reconnaissance de l'autoformation permet de concevoir une ingénierie de l'alternance "autrement". En effet, reconnaître l'autoformation des apprentis, c'est s'autoriser à concevoir une ingénierie plaçant l'apprenti en position centrale, permettant l'articulation des différentes sources de formations : les autres (hétéroformation), les pairs (coformation), l'environnement professionnel (l'écoformation). Les accompagnateurs se placent autour de cet apprenti, l'encouragent et favorisent cette autoformation. Elle lui permettra de construire ses compétences comme des «savoirs apprendre» et sans aucun doute se former tout au long de sa vie.

4.1 Enrichir l'accompagnement de la dimension expérientielle de l'autoformation

Pour se faire, le tuteur professionnel devient un guide praticien réflexif (SCHÖN D., 1994). Celui-ci doit encourager la réflexion de l'apprenti dans et sur l'action, à travers des échanges où l'apprenti est en confiance pour dire les choses et les formaliser. Cette accompagnement à la réflexion dans et sur l'action doit être préciser notamment en encourageant la réflexion a posteriori par l'identification des situations problèmes pouvant être exploitées en centre de formation. Des méthodes pour conscientiser l'agir professionnel sont à préconiser comme la pratique du journal de bord et la rédaction des rapports d'activités.

4.2 Instaurer un accompagnement pour une dimension didactique de l'autoformation

Cette dimension nécessite un changement dans le rôle des enseignants. Leurs fonctions se situeraient comme facilitateurs-médiateurs. Celles-ci doivent s'éclaircir dans une stratégie pédagogique enrichie d'une formation de formateurs centrée sur les pratiques d'autoformation et de co-formation.

Puisqu'il s'agit également de passer d'une logique de production de savoirs, la méthodologie utilisée s'oriente vers une démarche de recherche-action. Les situations-problèmes identifiés par les apprentis sont exploitées par un travail de recherche, d'analyse, de critique pour construire une problématisation. Celle-ci permet la construction d'hypothèses théoriques pouvant être exploitées en entreprise.

Dans cette même logique, cette recherche doit faire l'objet d'une production écrite individuellement ou collectivement. Dans certains cas, les exposés oraux sont souhaitables pour permettre l'échange avec les autres apprentis et encourager leur travail de communication orale.

4.3 Reconnaître un accompagnement dans la dimension existentielle et sociale de l'autoformation

Le rôle du tuteur académique doit être précisé comme un accompagnateur de sens, de motivation et d'autodirection des apprentissages. Il faut en préciser les degrés d'autodirectionnalité, c'est-à-dire définir les projets individuels d'apprentissage, éclaircir les ressources d'auto-apprentissage en liaison avec l'équipe pédagogique et délimiter les décisions de gestion, d'organisation et d'orientation que pourra prendre l'apprenti dans ses apprentissages.

De même dans cette dimension, il nous semble nécessaire d'instaurer la co-formation, c'est à dire la formation par les pairs qui vise à apprendre ensemble. Cette pratique est possible en favorisant les échanges sur des thèmes sociaux professionnels, en développant les projets collectifs et en instituant des groupes de codéveloppement personnel, définis par Adrien PAYETTE et Claude CHAMPAGNE (2000) comme des démarches de consultations qui portent sur des problématiques vécues.

CONCLUSION

L'alternance intégrative en formation, celle qui allie apprentissages expérientiels et apprentissages formels devient possible pour un apprenti, apprenant ou plus généralement adulte en formation, si on encourage sa réflexion sur son expérience professionnelle, reconnaît et valorise son autoformation à travers ses expériences diverses.

Notre réflexion précise des dimensions de l'autoformation qui permettent une articulation d'un modèle ternaire enrichi de la formation : l'autoformation s'articulant avec une écoformation en entreprise, mais également avec une hétéro et une co-formation qu'il faut inventer à travers de nouvelles formes de communication et d'accompagnement.

Bien loin de considérer alors l'autoformation comme une "soloformation", il devient nécessaire d'en définir son accompagnement.

Pour construire "*cette véritable pédagogie de la voie et non du modèle*" (LHOTELLIER A., 2001, p.192), nous aurons besoin de tuteurs, d'enseignants, de formateurs, véritables facilitateurs, médiateurs, conseillers, dont il convient d'en préciser les postures en terme d'accompagnement.

Des pratiques d'accompagnement plurielles certes, mais qui se centrent sur la personne en devenir.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CARRE, Philippe, 1993, *L'autodirection en formation*, Note de synthèse, Tours
- 📖 CARRE, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel, 1997, *L'autoformation, Psychologie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF
- 📖 CHARTIER, Daniel et LERBET, Georges, 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan
- 📖 COURTOIS, Bernadette et PINEAU, Gaston, 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française
- 📖 GALVANI, Pascal, 1999, *Réfléchir l'expérience pour produire du sens : les démarches d'accompagnement de l'autoformation didactique, pratique et existentielle*, Actes du 4^{ème} colloque européen sur l'autoformation, Dijon, ENESAD
- 📖 GALVANI, Pascal, 2000, *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation, 2^{ème} symposium mondial sur l'autoformation*, GRAF CNAM Abbaye de Royaumont
- 📖 GEAY, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan
- 📖 LE BOUEDEC, Guy et DU CREST, Arnaud et PASQUIER, Luc et STAHL, Robert, 2001, *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible*, Paris, Défi-Formation L'Harmattan
- 📖 LEGROUX, Jacques, 1981, *De l'information à la connaissance*, Paris, Mésonance
- 📖 LERBET, Georges, 1993, *Alternance et cognition*, in *Education Permanente*, n°115, p : 65-77
- 📖 LE MEUR, Georges, 1998, *Les nouveaux autodidactes, Néoautodidaxie et formation*, Lyon, Chronique sociale
- 📖 LHOTELLIER, Alexandre, 2001, *postface*, in *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible*, Paris, Défi-formation l'Harmattan
- 📖 PAYETTE, Adrien et CHAMPAGNE, Claude, 2000, *Le groupe de co-développement professionnel : une méthode d'autoformation*, in *L'autoformation reliée au travail*, Montréal, Editions Nouvelles, p : 283-294
- 📖 PASTRE, Pierre, 1999, *L'ingénierie didactique professionnelle*, in *Traité des sciences et des techniques et de la formation*, Paris, Dunod, p : 403-416

- 📖 PIAGET, Jean, 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF
- 📖 PIAGET, Jean, 1974b, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF
- 📖 PINEAU, Gaston, 1986, *Temps et contre temps en formation permanente*, Paris, Maurecourt, Mésonance
- 📖 PINEAU, Gaston, 1998, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, Montréal, L'Harmattan
- 📖 ROGERS, Carl, 1968, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod
- 📖 SCHON, Donald, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques
- 📖 VERMERSCH, Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DANS UN ATELIER DE PEDAGOGIE PERSONNALISEE

Par Blandine THION⁴¹

INTRODUCTION

Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée, actions et lieux de formation de proximité, se répartissent sur l'ensemble du territoire⁴². Ils accueillent toutes les personnes à partir de 16 ans qui souhaitent une action de formation de courte durée. Le public est très diversifié, en âge, en statut, en niveaux, mais aussi en besoin de formation. L'absence de rémunération privilégie une démarche volontaire. D'une façon synthétique, un APP poursuit un double objectif vis-à-vis des demandeurs de formation : tout d'abord favoriser des acquisitions fondamentales dans plusieurs domaines (mathématiques, français, anglais, informatique...), et ensuite développer les capacités-clés qui augmentent la possibilité à la personne d'être autonome dans ses apprentissages. Ainsi, pour répondre à l'hétérogénéité des publics, des niveaux, des projets et donc des besoins en formation, les APP ont répondu avec la notion de souplesse des durées et des rythmes, l'individualisation des parcours et l'autoformation " accompagnée ".

Ce mode d'approche relationnel, pédagogique et organisationnel permet de se centrer sur la diversité des profils et des personnes en formation. Cette démarche formation s'appuie d'une part sur le projet de l'acteur apprenant, de ses besoins en formation pour atteindre l'objectif qu'il s'est lui-même fixé, et d'autre part sur les nouvelles fonctions du formateur en tant que facilitateur d'apprentissage.

Les acteurs qui font l'APP (apprenants, formateurs et coordinateurs) ont transformé la notion "d'autoformation assistée" en notion "d'autoformation accompagnée". En effet, l'accompagnement en formation sous-tendu par une démarche de formation individualisée et personnalisée a demandé et demande à chaque acteur de s'ajuster en permanence. Ainsi, la notion d'accompagnement au sein du réseau s'est construite voire imposée au fil du temps. Elle repose sur l'expérience quotidienne des APP. Cette contribution

⁴¹ Blandine THION a travaillé 12 ans comme coordinatrice de l'APP de Pithiviers dans le Loiret. Elle est titulaire du Diplôme Universitaire Alternance et Formation (DUSAF) de l'université de Tours. Actuellement elle est responsable formation pour la formation continue des enseignants de l'enseignement catholique à l'UNAPEC (Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelles dans l'enseignement catholique).

⁴² En 2003, 470 APP se répartissent sur l'ensemble du territoire dont 17 en milieu carcéral. Pour consulter le site des APP : www.app.tm.fr

essaie de s'interroger sur le mouvement qui a conduit les équipes pédagogiques puis le réseau à opter pour cette nouvelle terminologie sans changement fondamentale des modalités pédagogiques.

1. DE L'AUTOFORMATION ASSISTEE A L'AUTOFORMATION ACCOMPAGNEE AU SEIN DES APP

1.1 L'évolution dans le langage

Au début de leur existence en 1986, les APP utilisaient pour nommer leur pratique pédagogique le terme "d'auto formation assistée". Au fur et à mesure des années, le terme "assistée" a évolué vers "accompagnée". Est-ce un effet de mode ou en raison de nouvelles attitudes pédagogiques qui, au fil du temps, se sont imposées ?

Le fait est de constater que dans le réseau des APP, le terme actuellement utilisé est "autoformation accompagnée". "Autoformation" et "accompagnée", deux concepts dont l'enjeu est de les articuler.

Si l'on en croit Philippe CARRE (2003, p. 135), cette méthode d'apprentissage "apprendre à apprendre" qui sous-tend cette action de formation, est une attitude pédagogique que les formateurs d'APP appliquent sans le savoir. En effet, il démontre que tout le système APP porte en lui "intuitivement" les ingrédients nécessaires pour rendre "autonome" l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage.

Cependant si l'action APP a peu subi d'évolution dans son concept de base, la fonction des formateurs a évolué. Il suffit de se pencher sur l'histoire des APP pour remarquer que les équipes pédagogiques se sont adaptées et continuent de s'adapter en permanence aux publics très diversifiés qui frappent à leur porte. Par ailleurs l'introduction des nouvelles technologies a modifié aussi bien les supports pédagogiques que la notion d'apprenant mis au centre de " sa" formation. Dès lors les actions "de former" et celle de "se former" évoluent. De même, la relation formateur/apprenant se diversifie. Ainsi, le métier de formateur se transforme, car son rôle change. Cependant, il n'est ni celui du psychologue, ni celui de l'enseignant. Il est celui qui assiste, accompagne, aide une autre personne qui souhaite se former, à apprendre, à acquérir ou réacquérir des connaissances. Frédéric HAEUW (2003, p. 109) nomme ce nouveau formateur "passeur de savoir" où l'enjeu consiste à laisser à l'apprenant toute sa place d'acteur dans son parcours formation.

Ce sont les formateurs qui ont les premiers ont employé le terme "accompagné" plutôt qu' "assisté". Ils ont été les précurseurs dans le changement de terminologie au sein du réseau. Néanmoins, les apprenants sont aussi à l'origine du changement. En effet, ils ou elles ont parfois quelques difficultés à nommer le formateur ou la formatrice. Ils disent :

"*La formatrice comme vous dites*" en s'adressant à la secrétaire ou bien ils contournent la difficulté en désignant le formateur par son prénom et/ou sa matière : " *le monsieur qui est en informatique*", "*Nathalie qui fait des maths*

avec moi". Certains apprenants nomment le formateur par sa fonction : "la personne qui m'aide en français", "la prof. en biologie, même si c'est pas vraiment une prof. comme à l'école".

Une femme évoque ainsi sa relation avec la formatrice :

"Ici, je suis soutenue par Nadine, c'est pas comme un prof, quand on discute avec elle..., elle s'assoit à côté de moi et elle comprend où ça bloque".

Un jeune emploie le terme d'"assistant-formateur" pour nommer le formateur en informatique, tandis qu'un autre apprenant parle de la formatrice en français comme de quelqu'un qui "l'aide à passer des étapes..." Une autre jeune évoque : "Ici, j'ai été accompagnée pour passer mon concours, surtout en français..."

Il n'est donc pas surprenant que les formateurs, dans un APP, ajoutent un autre terme à leur fonction de formateur pour se qualifier. Souvent ils se nomment par leurs nouvelles manières d'être auprès des personnes en formation. Ainsi en fonction de leurs expériences, ils se désignent comme des formateurs-accompagnateurs, passeurs, référents, accompagnateurs, tuteurs, facilitateurs d'apprentissage... Dans son étude sur les nouvelles fonctions de formateurs, Frédéric HAEUW (2003, p. 114) confirme cette tendance lorsqu'il écrit que "la fonction du formateur a évolué et évolue de formateur-enseignant vers celle de formateur-tuteur, formateur-accompagnateur".

1.2 L'évolution dans la pratique des formateurs

Le dictionnaire "Robert"⁴³ donne comme définition de l'adjectif "assisté" : "Qui reçoit une assistance sociale, médicale, judiciaire", "personne qui bénéficie d'une aide". Toujours d'après Le Robert, le verbe "assister" vient du latin *assistere*, "se tenir à côté de ..." ou "se tenir auprès de ...". C'est "soutenir quelqu'un en lui apportant une aide". Et c'est aussi "seconder, aider, accompagner quelqu'un dans sa tâche..."

En 1993, un coordonnateur d'APP (MONCLER J.-L.)⁴⁴ évoque lors d'un comité de pilotage en 1995 de l'APP de Sartrouville cette notion d'"assistée" de la façon suivante : "Le terme "assisté" employé avec "autoformation" permet de faire le parallèle entre un tuteur de formation et une assistante sociale : l'un devant aider, accompagner le sujet social apprenant dans son parcours de formation et l'autre faisant de même dans sa trajectoire socioprofessionnelle".

D'après Jacques ARDOINO (2000, p.16) "l'idée d'accompagnement vient entre autre, de la révolution rogéienne, souhaitant une centration plus résolue sur la personne de l'apprenant". C'est postuler pour la personne qu'elle est seule capable de choisir son parcours, et pour le formateur être à l'écoute de...

Ces notions d'assister, aider, accompagner l'autoformation sont bien présentes à l'APP. Depuis l'origine et encore maintenant le formateur accueille la personne, écoute son projet, évalue son besoin en formation. Il lui donne également les codes et les règles qui régissent les lieux ; le guide dans sa recherche méthodologique de documents papier ou de données informatiques mis à disposition des apprenants. Mais, surtout en cours de formation, il prends

⁴³ Dictionnaire Le Petit Robert - 1998

⁴⁴ Jean-Louis MONCLER, ex-coordonateur de l'APP de Sartrouville

du temps et s'assoit à côté de l'apprenant pour l'écouter, l'aider, le guider, l'encourager dans ses apprentissages, répondre à ses questions, lui proposer différents supports pédagogiques, formaliser ses échecs et ses réussites, tout en laissant la personne être actrice de sa formation et aller à son rythme.

L'autoformation assistée vue de l'apprenant pourrait se définir ainsi : *"pour atteindre mon objectif, je me forme et deviens autonome dans mes apprentissages en bénéficiant d'un soutien pédagogique, d'un appui méthodologique et d'un suivi de mon parcours de formation"*.

Cependant il semble que cet adjectif "assisté" ne réponde plus ou réponde moins à la réalité et à la représentation de l'acte pédagogique, actuellement, mis en oeuvre au sein des APP.

En effet, la diversité du public, des projets et des besoins en formation ont contraint les formateurs à une attitude moins statique que "se tenir à côté de..." Néanmoins, "la posture pédagogique" du formateur dans un APP reste "s'asseoir à côté" de la personne pour l'écouter, l'informer, le conseiller, l'encourager, l'aider dans ses apprentissages stricts de formation. Paradoxalement, c'est en analysant leur quotidien que la notion d'accompagnement s'est très vite imposée aux équipes pédagogiques. Dans le sens perçu et développé par Guy LEBOUDEC (1998, p.61) de la façon suivante : accompagner quelqu'un "c'est être à ses côtés, là où il se trouve. Accompagner, ce n'est pas réagir, ni intervenir, c'est s'ajuster..."

1.3 Une nouvelle relation

Au sein des APP cette notion d'accompagner une personne dans son parcours formation représente d'une part, un cheminement accepté, négocié et réglementé entre deux personnes : le formateur et l'apprenant. D'autre part c'est une démarche que l'apprenant réalise à son rythme, en fonction de ses besoins, avec la présence active du formateur.

En d'autre terme le mot "assisté" prend en compte le parcours intellectuel de l'apprenant tandis que le terme "accompagné" prend aussi appui sur son expérience professionnelle, sociale et personnelle. Dans les faits, "accompagné" sous-tend également une mise en perspective des projets de la personne en formation. Il est plus courant de dire "en formation nous prenons en compte la globalité de la personne".

Pourtant, ce sont les organismes de formation, les institutions et les formateurs qui parlent d'accompagnement tandis que les apprenants parlent d' *"être guidés", "écoutés", "suivis", "conseillés", "formés", de "rencontre" d' "aide"* ; mais également de *"prendre du temps pour moi", "ne pas se sentir seul", d'"avoir un coup de main", "être épaulé"*. Mais les apprenants n'emploient que très rarement, voire pas du tout *"être accompagné"*.

L'accompagnement renvoie donc à la posture éducative du formateur et à la reconnaissance de l'action de formation, dans un espace pédagogique précis où se joue la relation formé/formateur. Mais plus encore dans ce que permet cette relation, autour de la socialisation et du développement personnel de l'apprenant.

2. L'AUTOFORMATION⁴⁵ ACCOMPAGNEE : UNE FORMATION PERSONNALISEE ET UN PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

L'équipe pédagogique d'un APP, formateurs, coordinateur et secrétaires, chacun(e) en fonction de ses expériences et de son statut au sein de l'APP ont repéré des indicateurs qu'ils considèrent comme pertinent et contribuant à une réelle démarche d'autoformation accompagnée.

Au regard de différentes références bibliographiques, l'analyse de leurs pratiques fait apparaître que les "indicateurs" qu'ils ont identifiés comme favorisant leur travail de formation et l'autonomisation des apprentissages pour les apprenants sont de l'ordre de l'accompagnement. L'accompagnement dans le sens défini par Arnaud du CREST (2002), c'est-à-dire une action de formation contribuant au développement de la personne, dont la dynamique dépend en grande partie de l'accompagné.

Accompagner l'autoformation dans un APP relève d'un processus et s'articule autour de 5 dimensions : de liberté, de contrat, de projet, de temps, de relation.

2.1 Une dimension de liberté

A l'APP, l'entrée en formation est basée sur le volontariat. Pour la personne, c'est se mettre en position de demande(s) et de besoin(s). Plusieurs personnes expriment cette liberté par une phrase qui leur semble "magique" : "*Je voudrais me former pour avoir des compétences en informatique, on le demande partout maintenant*", une autre personne s'exprime sur la liberté de l'organisation du temps : "*Je voudrais venir à l'APP pour que vous m'aidiez à préparer un concours ; on m'a dit que l'on pouvait aménager ses horaires*".

Et c'est aussi être volontaire. Car, entreprendre une formation postule que les personnes sont douées de capacités de changement parfois sans le savoir. De plus, c'est accepté d'être aidé et accompagné dans sa démarche d'apprentissage.

2.2 "Etre accompagné"

En effet, être accompagné pour un individu en formation c'est accepter, car librement consenti, (formation basée sur le volontariat) de rentrer dans une relation à l'autre (le formateur) qui peut le déstabiliser dans son projet initial de formation. Cet accompagnement influe sur la prise de conscience de ses propres capacités et du chemin à parcourir. Mais c'est aussi être soutenu dans sa démarche et cela va demander à l'apprenant un investissement personnel

⁴⁵ Nous faisons nôtre la définition de "l'autoformation éducative" développée par Philippe CARRE, (1996) et repris par le FFFOD (forum français pour la formation à distance : <http://www.fffod.org>) selon les cinq problématiques formant "la galaxie de l'autoformation", soit : "l'autoformation éducative est un courant qui recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant explicitement à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives."

important. Il doit devenir acteur de sa formation et non pas consommateur (dans un APP, il n'y a pas de cours magistraux ; l'autoformation accompagnée implique la prise en charge de sa formation par soi et pour soi). Il semble que ce soit cette liberté de temps et liberté d'apprendre, aussi bien dans le contenu que dans le rythme d'apprentissage, et l'organisation du temps que cette femme exprime ainsi: *"Ici c'est pas comme à l'école... c'est-à-dire qu'on s'en fait un peu avant. Déjà de revenir à l'école à 40 ans passés, c'est pas évident, et puis je voyais ça plus rébarbatif... Si on se souvient de l'école, on s'asseyait, on avait un cours, on s'en allait c'était terminé. Bon là, on est plus adulte, mais il faut un travail personnel. On est libre de venir, de poser des questions. C'est surtout un soutien parce qu'elle (la formatrice) est très disponible et on accepte qu'elle nous aide. Elle nous écoute et nous l'écoutons aussi"*.

2.3 Une dimension contractuelle : le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique implique que les parties contractantes se considèrent les unes et les autres comme autonomes et responsables, et le soient effectivement. Cependant si cette contractualisation est nécessaire pour expliciter le projet, la nature, le contenu de la ou des formations, et fixer dans le temps le planning, le nombre d'heures prévisionnelles et la durée du contrat, elle ne peut suffire à cette relation pédagogique dans une démarche d'autoformation accompagnée. Cette contractualisation suppose d'une part, une relation éducative, un espace d'engagement dans lequel un des partenaires donne plus que ce qui est contractuellement requis, et d'autre part une confiance réciproque. Guy LE BOUËDEC (2002) parle du principe d'alliance. Ce contrat vise à donner des repères tant à l'individu qu'aux formateurs, il permet de réguler et d'évaluer la formation. C'est en ce sens qu'il contribue à l'accompagnement des personnes en formation. Il instaure aussi une notion d'appartenance à un "lieu" et à un "organisme" de formation pour un temps donné. Il précise les limites, de temps, de rythme et de durée, éléments constitutifs de tout accompagnement, dans un environnement, un espace et un lieu de formation bien identifiés.

Dans un APP, *l'accompagnant et l'accompagné* s'appuient donc sur une relation contractuelle à laquelle chacun peut mettre fin à tout moment ou renégocier les termes du contrat en fonction de l'évolution du projet, des apprentissages, du temps à consacrer à la formation, etc.

Il est à noter cependant que ce contrat écrit se double le plus souvent d'un contrat implicite entre le formateur et l'apprenant. En effet, l'autoformation accompagnée implique que le formateur prenne appui sur les besoins de formation et travaille en fonction du projet professionnel et/ou personnel de l'apprenant. C'est donc répondre à "l'appel" de l'apprenant sans se dérober, étant garant du processus global du parcours de formation. C'est là que se situe l'expertise du formateur et que se joue aussi l'accompagnement de l'autoformation. C'est-à-dire que l'autonomisation la personne dans ses apprentissages pour aller vers un développement de soi est une des priorités.

Des personnes en formation explicitent l'accompagnement ainsi : *"Je croyais que j'allais être seule ...mais non, il y a toujours quelqu'un pour nous aider"*, ou bien *"si au début je n'avais pas été bien entourée, si je m'étais sentie seule, je*

ne serai pas revenue". Un jeune parle d'autonomie : Ici, on me laisse aller à mon rythme, je suis lent pour écrire. Mais je suis content, car je deviens autonome et je suis capable de travailler seul avec les classeurs ⁴⁶". Une femme parle de façon très imagée de son passage : "mon temps de formation est jalonné de balises comme un parcours de santé en forêt, entre des moments où je travaille seule, des moments avec le formateur pour me corriger, me donner des conseils et me remettre sur les rails, des moments de pauses pour me détendre, car ça fatigue d'apprendre, heureusement que je ne viens pas tous les jours... ! (éclats de rire)"⁴⁷. Elle ajoute au cours de l'entretien «la formation m'a aidée à organiser ma recherche d'emploi, avec le travail de la maison, les enfants et le reste..."

2.4 "L'accompagnant"

Dés lors qu'il s'agit de permettre à la personne de donner sens à son projet, dans cet espace temps formation, le rôle du formateur relève bien d'un rôle d'accompagnateur. Dans la mesure où "Accompagner quelqu'un, c'est avoir la conscience qu'il va se passer quelque chose qu'on ne peut pas imaginer d'avance" (LE BOUDËC G., 1998, p. 61).

Pour le formateur en formation continue, l'accompagnement évoque des manières d'être en formation vis-à-vis des apprenants, des postures éducatives : être à côté, prendre le temps de s'asseoir, aider à l'apprentissage, accueil de l'autre dans ses efforts... etc. Cet accompagnement est de l'ordre d'une "aide éducative". Cela demande des qualités de base : l'ouverture d'esprit, l'accueil de la différence, l'écoute empathique, la souplesse, l'authenticité, la spontanéité... (cette liste n'est pas exhaustive).

Toutefois, les besoins en accompagnement tout au long d'un parcours de formation peuvent être différents de la stricte demande d'aide éducative ; par exemple, une aide pour répondre à une offre d'emploi, ou une demande d'entretien avec un membre de l'équipe pédagogique pour vérifier l'adéquation de son projet en fonction du déroulement de sa formation. Souvent ces demandes s'apparentent à une aide pour une remise en route dans le sens où ce temps d'entre deux est un temps de redéfinition et revalorisation de sa ou ses valeurs professionnelles. Cet accompagnement, selon Nadine SCHOLIVET (2000), est de l'ordre de "l'aide de médiation".

⁴⁶ Certains APP travaillent avec des classeurs, dans lesquels sont mis à disposition des apprenants des fiches travail et des fiches autocorrectives.

⁴⁷ Cette femme a renégocié son contrat au bout de 4 mois de formation en diminuant son temps car elle souhaitait intensifier sa recherche d'emploi. Malgré tout, elle a demandé de l'aide à la coordinatrice de l'APP quand il s'agissait de se présenter pour un entretien en entreprise.

Que ce soit une demande d'aide éducative ou une demande d'aide de médiation, cela correspond bien à une pratique d'accompagnement. C'est pourquoi, toujours selon Nadine SCHOLIVET (2000), le rôle⁴⁸ de l'accompagnant peut être "facilitateur, stimulateur, détonateur, catalyseur", et elle précise "qu'il devra être vigilant pour que cette aide ne se transforme pas en assistance car sa mission est bien d'accompagner et non pas d'assister"

Des paroles d'apprenants illustrent bien cet accompagnement diversifié : *"Ici, au début vous m'avez toujours encouragé, j'y suis arrivé petit à petit. Je ne me croyais pas capable d'apprendre tout ça, j'ai été aidé, mais j'ai aussi consacré beaucoup de temps, c'était mon projet de repasser le CAP. J'ai l'impression d'avoir grandi"*. Une femme demandeur d'emploi est venue chercher une aide pour passer un concours, lors d'un entretien pour revoir son contrat. Elle dit s'être redécouverte capable de.... Elle a repris confiance en elle, et s'est réappropriée son temps de femme, car *"...après avoir élevé les enfants et travaillé 17 ans dans la même entreprise, bien que le licenciement ait été un choc quand je viens en formation, c'est du temps pour moi... je me suis tout de suite senti épaulée pour cette préparation, et comme il y a une bonne ambiance avec les autres qui apprennent comme moi, je venais, ...comment dire, ...par plaisir, chercher de l'aide pour apprendre, mais aussi me remonter le moral. La formatrice nous encourage et avec les autres personnes on se donne des tuyaux et on se remonte le moral...."*

2.5 Une dimension de projet à réaliser

A l'APP, le parcours est toujours négocié en fonction des besoins de la personne, au regard de son projet et des objectifs à atteindre au cours de cet espace temps formation. Souvent ce temps d'entre-deux n'est qu'une étape dans un processus de remise en route, de réorientation ou de perfectionnement... etc.

Dans les faits, cette logique de projet permet l'articulation des deux concepts déjà évoqués : "autoformation" et "accompagnement". La mise en œuvre de la formation personnalisée, centrée sur la personne, se traduit par l'acquisition de nouvelles compétences. De plus, pour certains apprenants (par exemple des jeunes ou adultes en formation en alternance), se construit une nouvelle identité professionnelle. Une femme parle de moments qui ne représentent pas pour elle un acte pédagogique, mais qui lui semblent essentiels dans son parcours *"En français, j'en ai pris du temps avec la formatrice pour discuter de mon projet d'infirmière pour me rendre compte que je brûlais les étapes et que le mieux était que je prépare le concours d'entrée à l'école d'aide-soignante, après je vous (la coordinatrice de l'APP) en ai parlé, et nous avons refait le contrat"*.

Cette mise en perspective du ou d'un projet, qu'ils soient explicites et/ou implicites est "le" moyen qui permet d'élaborer le parcours individualisé et

⁴⁸ Driss WALIBI (2002, p.78) a également identifié 5 rôles de l'accompagnateur en fonction des attitudes pédagogiques des "parrains" dans la fonction accompagnement pour la construction du parcours d'insertion de jeunes loin de l'emploi. Il définit des rôles de : conseiller, entraîneur, formateur, référent et catalyseur.

d'enclencher une formation personnalisée. C'est aussi cette dynamique qui permet de mettre en place le processus d'accompagnement de cet espace-temps formation. Mais attention pour que ce temps de formation prenne sens aux yeux de l'apprenant, le projet ne doit pas être celui d'un prescripteur (conseiller d'orientation, parents vis-à-vis d'un jeune, etc.). Cette notion semble évidente ? mais elle est parfois oubliée. Il arrive que le conseiller ou même le formateur projette son propre modèle de valeurs ou de référence sur l'accompagné. Dès lors, le projet n'est pas ou n'est plus propre à l'apprenant⁴⁹. Cependant, même si le projet peut être semblable d'une personne à l'autre, par exemple préparer un concours ou se former à l'informatique, la situation de formation sera différente. En effet, l'histoire, le parcours professionnel et personnel de chacun(e) est singulier. Il est donc évident que l'accompagnement sera différent. Pour toutes ces raisons, à l'APP les projets de formation se renégocient et se re-contractualisent. Car, les projets et les besoins en formation peuvent se modifier et évoluer avec le temps.

En outre, cette démarche d'autoformation accompagnée laisse toute liberté, à "l'apprenant accompagné" et/ou au "formateur accompagnateur" de mettre fin au parcours de formation si celui-ci n'a plus de sens, notamment au regard des perspectives professionnelles et /ou personnelles de l'individu. Par conséquent, pour aider une personne tout au long de son parcours de formation, le projet ne peut être prescrit.

2.6 Une dimension de temps : durée et rythme

A. Temps libéré, facteur de changement : temps du contrat pédagogique

Pour enclencher une formation, il faut se donner du temps. C'est du temps libéré, temps projet, support fondamental du processus de formation et de l'accompagnement. Cette notion est primordiale, car elle évite de figer le temps formation uniquement dans cette période privilégiée d'apprentissage. Elle permet d'ancrer la formation dans l'itinéraire de vie de chacun(e). De plus, à l'APP la mise en œuvre du processus de formation est toujours à temps partiel. Par conséquent, le parcours ne peut se réaliser que dans l'alternance des temps entre temps professionnel pour certains, temps personnel et non formalisé pour tous, et temps d'apprentissage formalisé. Cette alternance des temps entre "la vie quotidienne" et "l'apprentissage" développe une démarche dynamique qui intègre et suggère que le temps et l'espace temps favorisent l'autonomie dans le processus d'apprentissage et donc l'autonomisation de la personne dans sa vie au quotidien. Par ailleurs c'est considérer la personne en devenir.

Mais, pour être facteur de changement, ce temps doit être borné⁵⁰. Cette inscription dans la durée doit d'une part donner des limites et d'autre part, un rythme. Pour que s'enclenche une réelle démarche d'autoformation accompagnée l'apprenant à besoin de régularité. En bref, chacun(e) doit avoir

⁴⁹ Il est à noter que, dans ce cas les personnes mettent très vite fin à leur formation. Surtout dans un APP, car la formation basée sur le volontariat est non rémunérée.

⁵⁰ Dans les APP les parcours formation sont tous différents en termes de contenu, de planning, et de durée.

le temps nécessaire à son parcours, qu'il tâtonne ou avance avec assurance...
On ne saurait standardiser l'accompagnement.⁵¹.

B. Temps de l'autoformation : rythme personnel d'apprentissage

Nous avons vu que cette démarche de formation s'appuie sur le projet de l'acteur-apprenant, et des objectifs qu'il s'est lui-même fixés en fonction du temps qu'il peut ou veut consacrer à sa formation. Ce qui, à prime abord surprend ou étonne pour les personnes qui ne connaissent pas le concept de l'APP. En effet, la prise en compte du rythme d'apprentissage personnel et surtout la diversité des besoins de formation sont à gérer en même temps par les formateurs de l'APP. Pour des regards extérieurs, cela semble difficile à gérer et mettre en œuvre.⁵² Cependant, l'aide éducative se situe dans l'accompagnement et l'acceptation par l'apprenant et le formateur de ce rythme d'apprentissage personnel. Ce concept d'autoformation accompagné se traduit par une réappropriation de son temps formation à son rythme. C'est selon par Gaston PINEAU (1986, p 130) "reconnaître son propre pouvoir formation, dont le vécu est individuel et personnel".

Une expression de femme en formation à l'APP illustre cette notion. *"En formation, quand on a des choses, qu'on comprend pas, on refait d'autres exercices puis, tout le monde n'écrit pas si vite, ne comprend pas si bien et tout, ici on a notre temps"*. Lors d'une discussion avec une secrétaire de l'APP, cette femme renchérit : *"Ce qui est bien ici, c'est que l'on est pas jugé sur la rapidité... heureusement, sinon je n'aurais jamais avancée"*.

Cette dernière illustration nous amène à penser que proposer à l'apprenant d'aller à son rythme d'apprentissage est un outil mis à sa disposition, un moyen qu'il s'octroie pour atteindre son projet. De même, aller à son rythme, c'est augmenter son capital savoir au pluriel. En effet, l'accompagnement personnalisé permet que la personne "s'engage" dans sa formation selon ses besoins et ainsi réduit la distance entre soi et ce qu'elle apprend. Ainsi, le rythme d'apprentissage personnel et l'ancrage dans le temps permettent d'apprendre avec ce que l'on est, avec tout son être, (TROCME-FABRE H., 1987). En résumé, l'espace de parole que permet ce temps de formation, à "son" rythme, aide l'apprenant à prendre ses propres repères, à donner sens à ce qu'il apprend et à ce qu'il vit de son projet.

⁵¹ Cette expression est empruntée à Alexandre LHOTELLIER (2002). Elle résume bien les parcours de formation mis en œuvre au sein des APP.

⁵² Voir à ce sujet "Ressources et moyens en APP ; Les outils de formation, l'organisation et la vie quotidienne dans un APP" (THION B., 2003)

2.7 Une dimension de relation : les rencontres

L'étude faite par Patricia PORTELLI (1985) sur "la vie associative : quels enjeux pour l'autoformation" évoque le fait qu'au sein des associations et des centres sociaux, les usagers se créent des "micro-milieus nourriciers". C'est-à-dire des supports et des lieux de rencontres qui leur permettent de prendre en charge leur démarche éducative. C'est à ces conditions là que les associations ont une valeur formative. Elle stipule que ces milieux peuvent se définir comme l'ensemble des ressources personnelles collectives, situationnelles et auxiliaires que peuvent offrir les associations. Ainsi, chaque usager se construit son propre milieu nourricier.

Sans pour autant faire un amalgame entre des activités associatives et la formation au sein d'un APP, il paraît malgré tout opportun de faire un transfert de cette analyse. En effet, les personnes qui viennent en formation sont volontaires et en grande majorité motivées. Cette démarche est comparable à celle entreprise par des bénévoles pour aller vers des associations.

Outre, l'aide éducative que peut apporter l'APP, le "milieu nourricier" que cette structure offre est dans un premier temps "l'accueil", par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Cela se traduit par l'écoute du projet et sa reformulation en termes de besoins de formation et de parcours négocié. Puis ce sont "les premiers temps de formation", ponctués par des temps d'échanges avec les formateurs sur les expériences professionnelles ou personnelles, ainsi que sur les échecs et les réussites dans les apprentissages. C'est l'ensemble de ces passages obligés qui "nourrissent" l'accompagnement et apportent supports et énergie aux fonctions cognitives. Dans cette démarche d'autoformation accompagnée, c'est à travers le vécu de ces premières rencontres que va se tisser "la relation" et donc l'aide que pourra apporter le formateur. Néanmoins, cette relation d'aide éducative se construit tout au long du parcours, car pour certaines personnes se donner le droit de prendre en charge leur formation ne se fait pas dans les premiers temps. Le formateur doit donc rester à l'écoute. Il doit respecter le rythme de la personne et non imposer le sien.

Dans un APP, l'accompagnement entre personnes formées est une réalité à prendre en compte par l'équipe pédagogique, sans doute plus que dans une formation de type stage. Chaque individu peut s'il le souhaite échanger des informations ou se communiquer des "tuyaux", soit, pour ne pas se sentir seul dans sa recherche d'emploi, s'entre aider dans les apprentissages, ou simplement échanger sur la vie quotidienne... ! Souvent les apprenants se forment entre eux. La formation par les pairs est aussi une relation d'aide éducative qui "nourrit" la personne formée. Tandis que les rencontres informelles entre les apprenants favorisent une aide de médiation. Cet accompagnement d'un genre différent nourrit ce passage en formation qui peut être difficile à vivre sur un plan personnel. C'est une qui aide à "remonter le moral", à "relever la tête", à "se sentir moins seule"...

Deux femmes expriment les différentes relations qu'elles ont tissées : "les formateurs savent nous écouter. On peut leur parler quand on ne réussit pas...". Elle ajoute : "Tout le monde peut venir... On est accueilli comme on est, même si cela fait longtemps que l'on est sortie de l'école".

"Au début je n'osais pas dire que je ne comprenais pas et c'est les autres qui m'aidaient... Maintenant je demande à la formatrice, et parfois c'est moi qui réexplique aux autres".

L'une d'entre elles évoque la rupture d'isolement et la mise en lien que permet ce temps de formation basé sur le volontariat : *" J'ai pu renégocier mon contrat, pour venir en même temps que Madame...avec qui j'ai fait connaissance, pendant les pauses, même si elle n'était pas dans les mêmes cours que moi. Pour moi, ça c'est génial !!"*

EN CONCLUSION

Si nous regardons l'histoire des APP, l'évolution des pratiques et du langage, l'accompagnement de l'autoformation est facilitateur des apprentissages, qu'il soit éducatif ou de médiation, il est un accompagnement de proximité.

Dans la grande majorité des APP la formation est vécue sur le mode du face à face en présentiel. Or, même si d'après Alain COULON et Frédéric HAEUW, (2001), les formateurs des APP ont intuitivement mis en œuvre des compétences nouvelles pour travailler au sein des APP. Les formateurs ont construit et acquis par l'expérience de terrain leurs compétences pour accompagner l'autoformation au sein d'une structure APP. Néanmoins, avec l'entrée des nouvelles technologies⁵³ comme outils pédagogique et comme nouveau mode de formation à distance, se pose actuellement au sein du réseau des APP et aux équipes pédagogiques de nouveaux défis. Le premier est : comment accompagner des apprenants dans une démarche de formation personnalisée ouverte et à distance ? Et la seconde : quelles compétences nouvelles pour les formateurs ? ⁵⁴.

⁵³ Sur ce sujet Jean VANDERSPLEDEN (2003) a étudié et développé ses conclusions dans le livre des APP : "Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes".

⁵⁴ Voir à ce sujet l'étude réalisée par Frédéric HAEUW et Alain COULON, (2001)

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ARDINO, Jacques, 2000, "Editorial, De l'accompagnement en tant que paradigme" in : *Pratique de formation et analyse* n° 40, pp. 5-19
- 📖 CREST, (du) Arnaud, 2002, "L'accompagnement en formation et en insertion" in : *L'accompagnement en éducation et formation ; un projet impossible ?*, Paris, l'Harmattan Collection : Défi-Formation, pp 71- 95
- 📖 PORTELLI, Patricia, 1985, "La vie associative : quels enjeux pour l'autoformation", in *Education permanente*, n° 78-79, pp. 141-152
- 📖 SCHOLIVET, Nadine, 2000, "accompagnement et insertion des publics", in : *Formation et territoire*, n°6, pp. 75 86
- 📖 WALIBI, Driss., 2002, "Parrainage pour l'emploi des jeunes et pratiques d'accompagnement", In : *Actualité de la Formation Permanente*, n° 176, Centre inffo, pp. 76-78
- 📖 LHOTELLIER, Alexandre, 2002, "Postface", in : *L'accompagnement en éducation et formation ; un projet impossible ?*, Paris, l'Harmattan, Collection : Défi-Formation
- 📖 HAEUW, Frédéric : "Les nouveaux rôles des formateurs dans un dispositif d'autoformation éducative : le cas des Ateliers de Pédagogies Personnalisées", in : *L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question*, Montréal, Editions Nouvelles, 2000
- 📖 COULON, Alain, HAEUW, Frédéric : sept. oct. 2001 "Les nouvelles compétences du/des formateurs en formation ouverte et à distance" – étude de deux dispositifs français, les APP et le réseau Mir@d, publiée sur le site d'ALGORA. De larges extraits de cette étude ont donné lieu à un article dans le n° 174, d'*Actualité de la formation Permanente*, pp. 89-112
- 📖 THION, Blandine, 2003, "Ressources et moyens en APP ; Les outils de formation, l'organisation et la vie quotidienne dans un APP" in : *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris, l'Harmattan, pp. 40-57
- 📖 CARRE, Phillipe, 2003, "L'autoformation accompagnée en APP ou Les sept piliers revisités...", in : *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris, l'Harmattan, pp. 109-125
- 📖 VANDERSPLEDEN, Jean, 2003, "Des machines et des APP, les TIC au service de la pédagogie, individualisation et personnalisation", in : *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris, l'Harmattan, pp. 80-85

- 📖 PNEAU, Gaston, 1986, "*Temps et contretemps en formation permanente*", Paris, Ed. Universitaires UNMREO, Collection Mésonance
- 📖 LE BOUEDEC, Guy : "Diriger, suivre, accompagner au-dessus derrière à côté" in *Les Cahiers Binet Simon*, N°59, 1998/2
- 📖 LE BOUEDEC, Guy : 2002, "Pour une éthique de l'accompagnement en éducation et formation" in : *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?*, Paris : l'Harmattan, collection Defi-Formation
- 📖 TROCME-FABRE, Héléne, 1987, *J'apprends donc je suis*, Paris, Editions d'Organisation, 272 p

|

|

ENTRE SERVICE ET ACCOMPAGNEMENT :

**le rôle de la bibliothèque du Centre National
Pédagogique dans la formation promotionnelle par
production de savoirs**

Par Thérèse MAROIS⁵⁵

1. INTRODUCTION CONTEXTUALISANTE

1.2 La formation et l'accompagnement

La naissance et le développement des Maisons Familiales Rurales a vu successivement, et dans la même coulée pragmatique, un travail de mise au point de la formation par alternance pour les jeunes ruraux puis, pour leurs formateurs⁵⁶ - dans le cadre de la formation initiale et d'un perfectionnement court, d'abord, d'une formation supérieure par la voie promotionnelle, ensuite.⁵⁷ C'est ainsi qu'au Centre National Pédagogique, la formation par "production de savoirs", "[...] fondée sur des démarches personnelles dont la recherche est le fil directeur" (LEGROUX J. et SOEURE M.-C., 1993, p. 92) et sur la réalisation d'un mémoire de 150 à 200 pages soutenu à l'université au bout de trois ans, s'est adressée à ceux dont le parcours n'est pas strictement académique en se proposant de leur faire acquérir un diplôme universitaire de niveau II à partir d'un niveau III, voire IV⁵⁸.

⁵⁵ Formatrice, responsable de la bibliothèque et des ressources documentaires au Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales

⁵⁶ Appelés "moniteurs".

⁵⁷ Rappelons les dates importantes. 1937 : création de la première Maison Familiale ; 1955 : publication du premier ouvrage précisant l'esprit et les modalités de la pédagogie par alternance en Maison Familiale Rurale ; 1964 : création du premier centre pédagogique permanent pour les moniteurs ; 1970 : création du Centre National Pédagogique ; 1975 : lancement du premier groupe de formation universitaire de type "recherche-action" pour les moniteurs des Maisons Familiales Rurales, en partenariat avec Henri DESROCHE, à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, et sous la responsabilité de Georges LERBET. Le mémoire de l'EHESS, puis le DUSE (Diplôme Universitaire des Sciences de l'Education, 1977), le DUEPS (Diplôme Universitaire d'Etudes de la Pratique Sociale, 1980), le DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation, 1996) et maintenant le DUHEPS (Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale, 2001) ont successivement été préparés au Centre National Pédagogique, dans le même esprit.

⁵⁸ Les conditions d'admission sont de deux types : Bac + 2 et au moins 5 ans d'expérience professionnelle ou validation des acquis professionnels après examen du dossier.

Axée sur la volonté de "faire se retrouver et la culture du travail et la culture intellectuelle" (DUFFAURE A., 1985, p. 96), cette formation prend en compte la personne dans son vécu social et professionnel. Elle s'appuie sur la conviction qu'un savoir implicite, "pré-scientifique", sous-tend la connaissance familière et peut permettre, par un processus d'élucidation, d'atteindre à l'abstraction scientifique véritable. Le dispositif, écartant l'exclusive du cours magistral au profit d'un important travail personnel de documentation, repose sur l'accompagnement individuel et le support du groupe, dans un fonctionnement coopératif hors normes universitaires ou scolaires. C'est une "méthode d'apprentissage" efficace – le nombre de réussites le montre – mais souvent insécurisante pour le stagiaire : l'absence de points de repères pédagogiques classiques peut déstabiliser ; "[...] les essais, les tâtonnements, les erreurs [qui] font partie de l'entreprise et sont formateurs" (LEGROUX J. et SOEURE M.-C., p. 93) entraînent des angoisses ; et l'obligation de conduire simultanément l'acquisition des notions théoriques, l'étude des données de terrain et l'écriture du mémoire - travaux qui doivent se renforcer et s'interroger mutuellement - place "l'étudiant-chercheur"⁵⁹ dans des situations de "conflit" et de "doubles contraintes" (COSNARD X. et VIOLET D., 1993, p. 182-183). "[...] la formation fondée sur ces démarches est une réalisation à haut risque. Chaque personne qui démarre la formation ne sait pas d'avance ce qu'elle produira et communiquera trois ans plus tard." (LERBET G., 1990, p. 144).

Face à la complexité du "système personnel de production de savoir"⁶⁰ que doit mettre en œuvre le stagiaire, l'accompagnement des professeurs et formateurs chargés de l'animation des groupes est lui aussi complexe et réclame une diversité de rôles où la notion de "compagnonnage", dans la recherche, s'allie à celle d'une forte responsabilité à l'égard de l'autre et de sa réussite⁶¹.

En tant que "suivi"⁶², l'intervention des formateurs se module sur la progression et les besoins des stagiaires "en fonction des recherches personnelles" ; elle suppose une faculté de "réactions", "d'actions en retour", de reformulation intellectuelle pour permettre "l'élucidation [...] aux niveaux de la problématique, de la méthodologie, de l'analyse" et "faciliter l'émergence de la cohérence qui se cache souvent sous l'inconscient heuristique." (LEGROUX J. et SOEURE M.-C., pp. 93-94).

⁵⁹ *id.* page 93. La contribution utilise le terme "étudiant-chercheur" qui montre bien le processus de formation. Pour notre part, afin de simplifier, nous utiliserons surtout celui de "stagiaire" quand bien même il pourrait ne pas toujours correspondre au statut légal des personnes en formation.

⁶⁰ Selon Georges Lerbet, le SPPS, repris par Jacques LEGROUX et Marie-Claude Soeure (1993, p. 92) comprend six sous-systèmes classés en trois catégories (a- entrée, b- internes, c- sortie : a) B – pour la bibliographie (lectures spécialisées, échanges en groupe, exposés et conférences) ; R – pour le recueil de données de travail ; b) P – pour l'élaboration de la problématique ; M – pour la méthodologie à mettre en œuvre ; A - pour l'analyse des données et c) E – pour l'écriture du mémoire.

⁶¹ Le titre de la contribution de Jacques LEGROUX et Marie-Claude SOEURE ne comporte pas le mot "accompagnement", mais celui-ci figure trois fois en une page (p. 93), en écho à "médiateur" (p. 88) et "facilitateur de production de savoir" (p. 95). Pour sa part, Georges LERBET, au début de la mise en place de la formation, insiste davantage sur le compagnonnage dans la recherche (LERBET G., 1979, pp.32-63).

⁶² (LE BOUÉDEC G., 2001, p.70)

Elle se fait plus "technique", et procède de la "direction", lorsqu'elle touche "l'information", les conseils de lecture, les "pistes documentaires susceptibles d'apporter des grilles conceptuelles et des repères méthodologiques" (*id.* p. 93), ou encore lorsqu'elle porte sur l'écriture du document final⁶³.

Enfin, elle relève d'une relation d'aide et de confiance inconditionnelles pour faire "antidote" au doute excessif qui peut assaillir le stagiaire durant un tel parcours. "Il s'agit là d'une attitude fondamentale qui ne se satisfait jamais de l'artifice des techniques relatives aux relations interpersonnelles ou de groupe" (*id.* p. 93) ; sans être un "guide", le formateur s'efforce "d'éviter autant que possible l'abandon en course et donc de pratiquer les sauvetages qui s'imposent" (*id.* p. 93-94), car il sait que l'implication du stagiaire dans sa formation dépasse, de loin, la seule opportunité d'un diplôme à obtenir. C'est un engagement personnel total, "un pari avec soi-même" dont l'enjeu peut être de l'ordre de la reconnaissance de soi⁶⁴.

Dans ce contexte de formation, qui confine à une véritable "entreprise" - personnelle et collective - et où, notamment, l'effort de lecture demandé, en accord avec l'avancement de chaque recherche, est considérable et capital, quelle est la place de la bibliothèque et le rôle de son personnel ? Telle est, en un premier retour réflexif sur notre pratique, la question que nous nous poserons jusqu'à la fin de cet article, en tant que formatrice et responsable du service de la bibliothèque. "[...] clarifier [...] les différents rôles [que l'on] peut être sollicité de jouer, ou qui sont impliqués sans même [qu'on] en ait conscience, dans [notre] statut [...]"⁶⁵ à l'égard des stagiaires en formation au sein d'un dispositif, par ailleurs bien rôdé, nous permettra de mieux comprendre le poids et la portée du service dans une formation de ce type. Bien que cette étude porte sur une période remontant au début des années 1990 – époque de la formation DUEPS – nous pensons pouvoir en transposer les bases de réflexion au fonctionnement actuel de la bibliothèque avec d'autres formations à caractère promotionnel⁶⁶, à condition, bien entendu, de tenir compte des différences de montage de chacune d'elles par rapport à celui du DUEPS ainsi que de l'évolution des publics visés.

63 "[...] le formateur veille à la cohérence, à la clarté, à l'équilibre de la communication [...]. A ce niveau, le formateur se centre sur le produit en considérant les lecteurs potentiels, et non sur les processus de l'étudiant-chercheur." (*id.* p. 94).

64 "Le "pari" avec moi-même de faire, d'aller au bout de cette formation. Répondre à la confiance que me faisaient mes formateurs, Daniel et Georges. Répondre à la confiance, être à la hauteur de ton amitié. Etre à la hauteur, être comme les copines, les copains, les autres membres du groupe qui "allaient réussir"." (TC2 L9-16).

65 L'auteur consacre son texte au métier d'éducateur, mais nous pensons que les notions qu'il dégage peuvent être utilement reprises ici. (LE BOUËDEC G., 1998, p. 53)

66 DUHEPS, Licence des métiers de la formation en partenariat avec le CUEEP de Lille, Licence STAPS en partenariat avec l'Université d'Orléans, Licence de management, en partenariat avec l'IUP de Clermont-Ferrand.

1.2 La bibliothèque et les formateurs

Le fonds documentaire, au Centre National Pédagogique fut, dès le départ, une préoccupation de l'équipe des formateurs qui le fait évoluer, de manière pragmatique, au service de l'ensemble des formations⁶⁷. Modeste entre 1964 et 1975, il compte environ 500 titres – utiles pour la formation initiale des moniteurs – et s'organise, pour partie, sur le principe de l'autogestion.

C'est la formation universitaire, à partir de 1975, qui va donner le coup d'envoi d'une véritable bibliothèque. Des acquisitions fondamentales pour ce niveau sont réalisées, et un plan de classement est choisi et travaillé en équipe⁶⁸. Mise en valeur par l'exploitation intensive qui en est faite à l'instigation des professeurs engagés dans la formation, enrichie par les documents produits et un apport continu, elle prend l'allure d'une bibliothèque de type universitaire par ses ressources disciplinaires et culturelles⁶⁹. Distincte du fonds primitif, elle passe tout d'abord par un stade transitoire dans le bureau d'un formateur - qui s'en occupe avec l'aide d'une secrétaire. Comme elle est réservée aux formations supérieures, la bibliothèque est fermée, et des temps de permanence sont ménagés pour le choix et l'emprunt des livres. La construction d'un nouveau bâtiment, en 1983, maintient le même principe tout en rendant les locaux plus fonctionnels : l'un des formateurs de l'équipe reste toujours responsable de l'ensemble, mais le fonds et son secrétariat spécifique sont désormais séparés des bureaux. C'est une bibliothèque à part entière, proche d'une salle de travail en groupe, aux permanences souples, adaptées au rythme des groupes auxquels le personnel du service est entièrement dédié⁷⁰.

Cependant, l'attachement des formateurs à la bibliothèque du Centre ne nous semble pas tenir seulement à la qualité de celle-ci comme outil d'accompagnement des personnes en formation. Pour eux, elle joue un double

⁶⁷ Nous exploitons, pour retracer l'histoire de la bibliothèque, des éléments d'entretiens réalisés auprès de Jacques LEGROUX le 9 janvier 2002 et de Daniel CHARTIER, le 10 janvier 2002.

⁶⁸ C'est un plan de classement "maison" doté d'une classification alphanumérique. Le principe du "point rouge" interdisant le prêt pour certains livres jugés précieux est également adopté en équipe à ce moment-là.

⁶⁹ André DUFFAURE, Directeur de l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales, contribue lui-même à cet apport de manière importante par des acquisitions et des transferts de livres au Centre National Pédagogique, notamment ceux que Roger COUSINET, fondateur de l'Ecole Nouvelle Française, lui avait laissés et ceux que l'Union Nationale avait achetés depuis sa création. Le fonds atteint aujourd'hui plus de 15000 volumes, soit environ 300 thèses et DEA, 950 DUEPS ou équivalents, 150 mémoires de licence, 2300 rapports d'activités. pédagogiques, pour la "littérature grise"; le reste se répartit entre les abonnements (600 arrêtés et 60 en cours), un fonds actif en pédagogie, psychologie, sociologie générale et rurale, philosophie et épistémologie et un "fonds dormant" peu alimenté : littérature, religion, technique et sciences.

⁷⁰ Dans la construction de 2000, la gestion du fonds est toujours la même, mais l'entité architecturale "Bibliothèque" plus indépendante encore des bureaux et des salles de travail en groupe.

Engagée en octobre 1988 comme formatrice, nous avons immédiatement été chargée de la responsabilité de la gestion de la bibliothèque, à mi-temps, avec l'aide d'une secrétaire de bibliothèque à temps partiel. En 1994, la bibliothèque fut ouverte aux moniteurs en formation initiale et, depuis 1995, une autre documentaliste a été engagée, ce qui porte au nombre de trois les personnes du service.

rôle puisqu'elle est également le cœur de la formation supérieure qu'ils effectuent eux-mêmes, dans les mêmes conditions que les stagiaires et dans le même temps : les deux volets s'enrichissant mutuellement⁷¹. Ainsi devient-elle un tremplin de leur action globale, ce qui donne au Centre une allure de "complexe de formation" qui n'échappe à personne : "Ce lieu de formation sans la bibliothèque ne serait pas possible. Les livres étant, j'oserais écrire, l'autre moitié de la formation, par rapport aux formateurs"⁷².

Concrétisation de cette situation : les formateurs retrouvent volontiers les stagiaires de leurs groupes à la bibliothèque. Lorsque nous arrivons au Centre Pédagogique, le second bâtiment est déjà construit et la bibliothèque bien organisée...⁷³

- *Où est [SIGUEUL] ? lance Georges LERBET, du fond du couloir*
- *(Un nom, un titre ?...)*

Georges LERBET arrive en trombe, pique droit au premier rayon et sort, sans hésiter, un livre pour le montrer au stagiaire qui le suit...⁷⁴

Voici un exemple de la connaissance du fonds par les professeurs et animateurs et de leur utilisation immédiate de la bibliothèque en tant qu'outil de formation. De façon moins spectaculaire, peut-être, mais tout aussi régulière, les autres formateurs se joignent aux stagiaires, ouvrant ici un ouvrage, là une revue, tout au fond, un DUEPS ou une thèse... Un côtoiement familier, sans prétention, qui prend l'allure d'un partage, d'une invitation et d'un encouragement à la lecture... Quel terme plus conforme à celui "d'accompagnement" que cette action de "médiation" destinée à aider l'accès à la littérature spécialisée auprès de personnes souvent peu habituées à lire des ouvrages théoriques ? A moins qu'il ne s'agisse de "guider" ceux qui risqueraient de se noyer dans la masse de documents, voire de les "diriger" dans leur lecture... (LE BOUËDEC G., 2001, pp. 69-70)⁷⁵

En définitive et plus précisément, quelles missions restaient au personnel de la bibliothèque face aux professeurs et animateurs des groupes – excellents "guides" du fonds documentaire ? Les stagiaires DUEPS avaient-ils un autre besoin d'aide ? Où devons-nous simplement gérer le service de prêt et l'organisation du fonds ? et, à l'occasion, aider à trouver un document ? Entre

⁷¹ Dès le début de la formation universitaire, les membres de l'équipe font partie du groupe et poursuivent le cursus qu'ils ont contribué à mettre en place : Daniel CHARTIER, Jacques LEGROUX et Jean-Claude GIMONET soutiennent leur mémoire de diplôme de l'EHESS en 1977. Par la suite, ils soutiendront une thèse, et chaque formateur nouvellement engagé fera, en général, le même parcours de formation.

⁷² Selon le témoignage de TC 2 (L 41-42)

⁷³ Nos premiers souvenirs serviront d'éléments dans cette recherche d'élucidation.

⁷⁴ Il s'agit en fait de Sidney SIEGEL, 1956, *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, s.l., International Student Edition, 312 p.

⁷⁵ Certes, cet accompagnement ne couvre pas l'ensemble des volumes catalogués à la bibliothèque et dont nous avons la charge : il touche les ouvrages et domaines que les formateurs ont jugés centraux dans leurs propres recherches et qu'ils pensent adaptés aux sujets des stagiaires. En fait, environ 500 titres sortent très régulièrement à ce moment-là tandis qu'un millier sont empruntés épisodiquement.

les formateurs et leur outil privilégié dans la formation, y avait-il place pour un tiers ? Pourquoi, au nom de quoi et comment ?⁷⁶ Par exemple, si un stagiaire, désarçonné par le conseil de lecture de son formateur, venait à se manifester, était-il légitime de l'encourager à choisir un ouvrage plus accessible, au risque de nuire, peut-être, à l'efficacité de la "guidance" envisagée par le formateur ? ou même à la relation interpersonnelle, singulière, qui se noue dans une formation de ce type ? Cas de conscience et interrogation professionnelle à nos débuts...

La question pourrait paraître dénuée de fondement puisque l'organisation même des sessions intègre systématiquement des "temps de bibliothèque" : longues plages réservées, d'un côté, aux entretiens individuels avec les animateurs et, de l'autre, à une recherche intensive des documents en bibliothèque. Tout l'accompagnement à la lecture spécialisée étant ainsi pris en charge et pensé en totale cohésion avec l'accompagnement du sujet de recherche de chacun.

... Et pourtant ! Aux dires des utilisateurs eux-mêmes – formateurs et stagiaires – l'accueil du service de la bibliothèque, rare pour une bibliothèque de type universitaire, semble bien, lui aussi, participer à la réussite des personnes en formation. Les marques de satisfaction et de gratitude sur ce point sont nombreuses, mais elles manquent de précision. En quoi ce "service" vient-il ajouter à une formation dont l'accompagnement semble, en tant que tel, le fondement même ? Et si, comme il y paraît, une forme d'accompagnement s'y joue, est-elle spécifique ? Ou relève-t-elle – au moins potentiellement – de tout service de bibliothèque ?

Les souvenirs de deux anciens stagiaires en formation DUEPS⁷⁷ – très positifs à l'égard de leur formation comme du service de la bibliothèque - nous aideront, par contrastes et déductions, à préciser les caractéristiques de notre intervention. Leurs remarques et leurs expressions, discutées, interrogées, replacées dans le contexte global, permettent notamment de discerner des actes d'accompagnement et de comprendre quelles difficultés – insoupçonnées

⁷⁶ Bien entendu, la gestion technique, à elle seule, pouvait occuper notre mi-temps. Mais les missions des documentalistes des CDI se précisaient par le CAPES (1989) et l'on aurait pu être tenté d'assimiler la bibliothèque du Centre National Pédagogique à un CDI d'établissement scolaire. D'un autre côté, notre double parcours d'enseignante et d'assistante de recherche à l'université joint à notre formation de bibliothécaire-documentaliste pouvaient inviter à un autre rôle qu'un rôle technique à la bibliothèque. D'ailleurs, Jacques Legroux avait ouvertement tenté de nous associer à la co-animation du groupe qu'il conduisait avec Paul BACHELARD.

⁷⁷ T.C., externe à l'institution des Maisons Familiales Rurales, a commencé sa formation en DUEPS 1987-88. Il a accepté de se soumettre à un entretien semi-dirigé enregistré chez lui, le 19/07/02, puis d'adresser par la suite un ajout écrit daté du 27/07/02 reprenant la dernière partie non enregistrée pour des raisons techniques. B.G., moniteur en Maison Familiale, soutient son mémoire DUEPS en 1991, puis s'engage dans une formation DUSAF (Diplôme Universitaire Supérieur Alternance et Formation). Il nous a adressé un témoignage écrit sous forme d'une lettre spontanée si l'on en juge par quelques ratures. Ces trois documents seront les supports de notre réflexion et, pour simplifier le texte, nous les noterons TC, TC2 et BG. Nous indiquerons entre parenthèses les numéros des lignes citées. Les entretiens n'ont pas été travaillés avec les informateurs qui, cependant, nous ont autorisée à publier tel quel. Les initiales ont été modifiées pour préserver l'anonymat.

par nous jusqu'à maintenant – ils ont permis de surmonter⁷⁸. Bien entendu, ils ne nous offrent qu'un échantillon restreint, mais de leur analyse se dégage, dans l'imbrication des tâches, des modalités relationnelles, des niveaux d'aide, une zone d'initiative où un "rapport d'alliance" avec le stagiaire est perceptible⁷⁹.

⁷⁸ Ce sont, pour nous, des révélations émouvantes, une dizaine d'années après, et comme un véritable "retour" imprévu aux gestes d'accompagnement que nous avons pu être amenée à poser.

Tantôt les témoins s'adressent à nous personnellement, tantôt aux deux personnes de la bibliothèque ; aussi parlerons-nous le plus souvent du "personnel de la bibliothèque" afin de généraliser la réflexion. Ils utilisent le terme de "bibliothécaire", mais nous ne ferons pas ici de distinction entre "bibliothécaire" et "documentaliste" : l'un et l'autre "[...] servent de trait d'union "d'interface" entre les informations qui sont stockées sous diverses formes et sur divers supports, et l'utilisateur qui a besoin de ces informations." (GUINCHAT C. et SKOURI Y. p. 55).

⁷⁹ (LE BOUÉDEC G., 1998, p. 59)

2. SOUVENIRS DE STAGIAIRES

2.1 La bibliothèque, un lieu "habité", "vivant"

Bien que fortement suggéré par la formulation de la question qui amorce l'entretien⁸⁰, le mot "accompagnement" est peu employé par les deux témoins, voire pas du tout.⁸¹ Cette relative absence reflète-t-elle le flou de la notion "fourre-tout" qui embarrasse Guy LE BOUËDEC lui-même (2001, p. 69) ? Trahit-elle un doute sur l'adéquation du terme appliqué à l'action du service de la bibliothèque ? Ou encore – et ce n'est pas exclusif - les informateurs ont-ils voulu utiliser un vocabulaire plus précis afin de définir implicitement ce qu'ils entendent, eux, par "accompagnement" ? Rien ne nous permet d'en décider. Cependant, comme cette question ne leur a posé aucun embarras de départ, nous opterons pour la troisième hypothèse afin d'observer le champ sémantique de "l'accompagnement" dans ce corpus. Un relevé lexical rapide nous permettra d'esquisser l'ébauche d'une première image de la bibliothèque dans sa fonction auprès des stagiaires et les différences qui ressortiront des deux sources seront interprétées comme l'expression de besoins singuliers⁸².

■ Des modalités relationnelles contrastées : persuader, accueillir

En 40 lignes, BG distingue une variété de modalités relationnelles que nous regroupons en 7 rubriques principales. Du côté du stagiaire, la demande – "poser la question". Du côté du personnel de la bibliothèque (par ordre décroissant du nombre d'items) : la persuasion ou l'incitation, la considération de l'autre, l'échange informel, une disposition d'esprit et, enfin, le résultat, c'est-à-dire l'aide effective⁸³.

Pour sa part, TC présente les modalités relationnelles de manière unilatérale : du personnel de la bibliothèque vers le stagiaire. En premier lieu, l'accueil et l'atmosphère créée, puis l'aide effective, "l'aiguillage"⁸⁴ documentaire, l'initiation

⁸⁰ "L'accompagnement dans ta formation DUEPS : les livres, la documentation, le rôle de la bibliothèque du Centre National Pédagogique dans cet accompagnement, les autres lieux de documentation dans ta formation..."

⁸¹ BG ne l'utilise pas et TC une fois, à la fin de l'entretien, pour évoquer, d'ailleurs, une aide spécifique sans lien avec la bibliothèque : l'entrée des données d'un Ki2 à l'informatique par un collègue formateur. TC2 reprend le mot une fois.

⁸² Bien entendu, le relevé quantitatif des mots ne peut donner qu'une vision partielle de la notion d'accompagnement : des phrases, des expressions peuvent également entrer dans ce champ avec plus d'intensité, parfois, que les mots eux-mêmes. D'autre part, il faudrait tenir compte du fait que les témoignages ont été réalisés dans des conditions et dans un contexte relationnel différents. Mais pour cette étude limitée, nous nous en tiendrons à cette observation rapide.

⁸³ *La persuasion, l'incitation* : "proposer" (2 fois), "conseil" (2 fois), "invitation à risquer" (1 fois), "pousser" (1 fois), soit 6 items au total. *La considération de l'autre* : "écoute" (1 fois), "réponse" (2 fois), soit 3 items. *L'échange informel* : "rencontrer", "discuter avec", 2 items. *La disposition d'esprit* : "disponibilité", "un esprit", 2 items. *Le résultat* : "aider" (1 fois).

⁸⁴ Nous utilisons ce terme pour désigner une aide qui oriente l'utilisateur vers des ouvrages précis en fonction de son sujet.

à la recherche, la considération de l'autre et, enfin, la persuasion ou l'incitation⁸⁵.

Deux perceptions du rôle du service apparaissent ainsi, que la dénomination du personnel tend à accuser. Si l'un et l'autre des témoins nous interpellent par le tutoiement, BG nomme davantage les fonctions que nous assumons – "les personnes qui animent la bibliothèque", "les personnes responsables"⁸⁶ -, tandis que TC, en omettant justement ces fonctions, et en utilisant davantage les prénoms, insiste fortement sur la présence humaine à la bibliothèque : "les personnes", "quelqu'un". Les expressions plaisantes, qui montrent des deux côtés une certaine complicité avec nous et connotent l'idée de "domaine" en liant fortement le lieu et le personnel de la bibliothèque, confirment, elles aussi, la différence : "le maître du lieu" pour BG, "les habitantes" de la bibliothèque" pour TC.

Face à ce qui paraît avoir été deux types de sollicitations, le personnel de la bibliothèque a su, semble-t-il, trouver pour chacun, un positionnement relationnel adapté : signe d'un comportement plus modulé que ne le serait un "service" organisé pour des réponses prédéterminées. L'analyse plus approfondie des témoignages met en évidence la nature des obstacles rencontrés et montre mieux la place du service de la bibliothèque dans l'économie générale de l'accompagnement de la formation.

■ Aider à franchir le pas

A travers les évocations chargées d'émotions, la bibliothèque entre, pour les deux témoins, dans un système d'opposition et d'articulation avec ce qu'ils nomment "la salle de cours", c'est-à-dire la salle de travail en groupe. Cependant, l'un et l'autre ne viennent pas y chercher la même chose et les mots, parfois identiques, recouvrent des notions différentes.

⁸⁵ En TC, sur 270 lignes d'entretien, 160 sont consacrées à la bibliothèque dans lesquelles nous trouvons : *l'accueil, l'atmosphère* : "accueil" (5 fois), "convivial" (1 fois), soit 6 items au total. *Le résultat* : "aide/aider" (4 fois). *L'aiguillage documentaire* : "tu as su me dire", "renseigner", "être capable de guider", 3 items. *L'initiation à la documentation* : "initier" ("en deux mots", "nous voir en cours", "nous dire"), 3 items. *La considération de l'autre* : "constatations précises". *La persuasion, l'incitation* : "convaincre".

⁸⁶ Dans tous les extraits des entretiens, c'est nous qui soulignons.

2.2 Pour BG : "l'adjuvant"⁸⁷ est là, mais le trésor est ailleurs ...

Relatant un épisode marquant de sa recherche de documents, BG met en scène tous les éléments d'un récit : le héros, un manque et une quête, les épreuves et... le trésor. En fait, la bibliothèque du Centre National Pédagogique renferme, certes, des "trésors" - des ouvrages utiles – mais elle est surtout, pour lui, le lieu de "l'adjuvant", de l'aide à une quête qui le conduira ailleurs, en un contraste marqué avec la salle du travail collectif.

En effet, le lieu de la "réflexion" et de la "[...] recherche en cours" apparaît comme mouvementé, voire dangereux ; les "risques" inhérents à ce type de formation s'y manifestent nettement : "[...] multiplication des interrogations, des doutes et l'impression que je n'aboutirai jamais [...]" (L3-4). A l'opposé, la bibliothèque est "un lieu de calme et de repos", au rythme ponctué et apaisé, où le héros va débarquer comme en un havre après une traversée éprouvante : "[...] j'ai l'impression que j'arrivais hagard, angoissé, inquiet avec quelques mots en tête [...]" (L5).

A. La quête

Dans ce désarroi, la bibliothèque s'avère être le lieu d'une quête de l'objet de salut. Il s'agit de trouver "un livre" (le singulier est employé 4 fois en 3 lignes) "qui éclairerait mes pensées"⁸⁸. Du coup, ce lieu du calme et du repos devient aussi celui d'une active entreprise personnelle : "[...] je tournais autour des étagères et essayais de trouver les livres [...]. Trouver un livre était important" (L13-14).

Le stagiaire est autonome dans sa recherche documentaire : il sait repérer le "fil bibliographique" qui se "révèle" à la lecture de quelques ouvrages (L17). Mais les livres qu'il cherche sont d'origine étrangère ... il a besoin d'une autre Ariane pour "s'en sortir" ! Curieusement, le recours à l'aide spécialisée n'est sollicité qu'à la suite d'une recherche déjà fructueuse : "une fois un livre trouvé, j'avais besoin de rencontrer le maître du lieu, qui [...]" (L15)⁸⁹. Le stagiaire a-t-il compris que tout acte d'accompagnement – à la bibliothèque, comme ailleurs –

⁸⁷ Dans l'analyse structurale du récit, ce terme désigne tout ce qui peut aider le héros dans ses entreprises (personnages, objets, etc.)

⁸⁸ Car le lieu du "cours", du doute, de la déconstruction n'apporte, dans ce cas précis, que peu de réponses : "Parfois j'avais une référence d'un livre, d'un auteur, ce qui était plus facile mais cela était relativement rare" (L 8-9). Ce qui était loin d'être général, car les formateurs indiquaient des références de lecture, notamment durant les entretiens, mais l'auteur, conscient sans doute de cette exception, s'en explique : sa recherche était innovante à l'époque "[...] j'étudiais les réseaux et ce concept n'était pas encore très étudié en Europe" (L 10).

⁸⁹ Notre expérience de permanences à la bibliothèque nous inclinerait à penser que ce cas est peu fréquent. Le recours le plus habituel à la documentaliste ou à la bibliothécaire se fait lorsqu'on ne trouve rien, ou même avant de chercher, par manque, plus ou moins avoué, d'un savoir-faire technique.

suppose une base construite par la personne accompagnée : une brèche ouverte, qu'elle seule peut ouvrir ?

En fait, l'aide requise apparaît, dans le récit, tout à la fois ténue et efficace.

B. Un accompagnement ... léger

L'adjuvant, rendu presque anonyme par la multiplication des dénominations⁹⁰, objet d'un "besoin" de "rencontre" (L 15), tente plusieurs voies, joue de plusieurs cordes. Partant du livre trouvé, "bien souvent [il] proposait différents ouvrages, ou pistes de recherche [...]" (L16). Son action semble des plus aisées : "en faisant "quelques variations" à partir des mots clés de ma recherche"... De manière tout aussi détendue et bonhomme, il accepte de "discuter" avec le stagiaire qui lui fait part de son "souci" (L 19). Et c'est ainsi, de façon apparemment anodine et familière, que le stagiaire obtient pourtant le mot magique, susceptible de lui ouvrir d'autres portes : le numéro de téléphone de "l'ambassade du Québec à Paris" [sic] (L 20) qui l'a tant marqué⁹¹.

C. "Poussé" vers d'autres espaces, d'autres ressources

Reste une épreuve pour obtenir l'objet convoité : oser... Alors un nouvel espace de documentation s'ouvre à lui. "J'ai osé téléphoner. C'est ainsi que j'ai découvert la possibilité des prêts inter-bibliothèques [...]" (L 21-22). Il obtient même, avec "son" livre l'adresse de l'auteur et correspond avec ce dernier : nouvelle chaîne de rencontres et d'échanges.

Isolant ce souvenir, le stagiaire en souligne l'importance et pointe l'épicentre de l'aide reçue : "C'est ce rôle de "bibliothécaire" qui m'a le plus aidé. Le conseil et l'invitation à risquer. J'ai dû être un peu poussé pour "oser" téléphoner" (L 25-26). L'inventivité, mais surtout le rôle incitatif du personnel de la bibliothèque lui a permis de sortir de "l'impasse". Un rôle de "passeur" s'est joué dans cet épisode, au double sens du terme : familièrement "passer un tuyau", suivi de l'encouragement indispensable pour "passer" à un autre niveau, dans un univers inconnu⁹².

⁹⁰ "le maître du lieu", "la bibliothécaire", "tu", "les personnes qui animent la bibliothèque", "des personnes responsables".

⁹¹ A noter que le Québec, ne jouissant pas d'un statut d'Etat indépendant, ne peut avoir d'ambassade, mais seulement des Délégations. Cette confusion souligne peut-être l'importance et le caractère extraordinaire, pour le stagiaire, de la clé qui lui a été offerte ce jour-là. Pour notre part, nous avons complètement oublié cet épisode qui nous revient à la mémoire avec cette évocation. Il est probable que le numéro de téléphone procuré ait plutôt été celui du Centre Culturel Québécois et plus précisément encore, celui de la bibliothèque de ce centre. Notre séjour antérieur au Québec et notre fonction d'assistante de recherche, nous avaient mise en relation avec la bibliothécaire : une relation cordiale, faite d'une certaine complicité et d'échanges sincères.

⁹² Nous ne retiendrons pas les restrictions de Guy LE BOUËDEC relatives au mot "passeur" (2001, p 72). Pour nous, le "passeur" connaît sa barque, vise souvent plus un horizon qu'un but précis et, sauf exception, ignore les aléas du voyage comme les conditions de l'arrivée.

D. Une fonction essentielle : la disponibilité

En comparaison avec les autres bibliothèques – municipales et universitaires – qu'il fréquente assidûment, le stagiaire attribue ce succès à la "disponibilité" du personnel de la bibliothèque du Centre "qui permet de poser la question" (L 27) et, par conséquent, d'obtenir des conseils adaptés.⁹³ Un "esprit" qui prévaut et la capacité "d'écouter", de "toujours" donner "une réponse, pas forcément immédiate, la réponse !" (L 34).

Ainsi, s'ouvre "le possible" et le "possible est reposant" (L 36), sans doute parce que, malgré une forte incitation à l'action, cet "accompagnement" en mode mineur laisse au stagiaire toute son initiative et sa responsabilité.

2.2 Pour TC : Passer de la présence des autres à leurs écrits

Ici, l'obstacle à surmonter par le stagiaire est avant tout celui de la peur du livre et de la lecture. Il est évoqué d'entrée de jeu (L 55) et le résultat de la formation, annoncé immédiatement comme une conquête : "Et la première chose que j'ai appris à Chaingy, je crois que c'est aussi d'apprendre à lire un livre [...]" (L 18-20). Mais il aura fallu pour cela un accompagnement multiple qui montre le service de la bibliothèque au sein d'un ensemble plus vaste.

A. Un accompagnement partagé

La salle de travail en groupe est, comme plus haut, le lieu de l'inquiétude et de la remise en cause. Devant les exigences posées par les formateurs dès la première session, la peur se cristallise en une auto-évaluation négative et radicale : "[...] quand on nous a dit [...] faut quand même potasser une quarantaine de livres". J'ai dit : "là, c'est hors de mes compétences et de mes capacités"" (L 24-37). Mais, plus clairement que dans le témoignage précédent, ce lieu est aussi celui d'un redémarrage, d'une "reconstruction", et la peur de la lecture se trouve vaincue, progressivement, grâce à plusieurs acteurs, désignés selon leurs fonctions respectives : "les maîtres de recherche"⁹⁴, "les encadrants de Chaingy", "la bibliothécaire". De son côté, le groupe de stagiaires joue, lui aussi, un rôle majeur pour "aiguiller" vers des lectures ciblées⁹⁵. L'échange d'un "déjà lu" semble essentiel, et l'accompagnement est l'affaire de tous. Mais

⁹³ Ailleurs, "les conseils [sont] pratiquement inexistants" (L 32). Et lui que l'on voit pourtant actif et autonome à Chaingy, de se plaindre presque d'avoir dû "se débrouiller par [lui-même]" (L 30), bien qu'il ait, dans ces autres bibliothèques, trouvé "des articles et des livres", peut-être même absents du catalogue du Centre National Pédagogique.

⁹⁴ "[...] nous disant "ben, tiens, si tu cherches là-dessus, tu peux trouver dans tel ou tel livre", c'est aussi quelque chose qui nous, qui m'a beaucoup encouragé. Mais y a pas que ça !". "[...] les maîtres de recherche [...] nous ont invités à lire, [...] surtout [...] Georges LERBET, [...] avec sa mémoire des livres, des passages [...]" (L 52-57).

⁹⁵ "[...] je me souviens plusieurs fois de copains ou de copines qui m'ont dit "mais dis-donc, dans c'que tu cherches là, moi ça m'surprendrait pas que t'ai quelque chose dans tel bouquin que j'ai lu ou dans tel document de Chaingy" [...]" (L 109-117).

les relations interpersonnelles et surtout intra-groupales sont le soubassement de la réussite du projet : "[...] ça c'est sûr que j'aurais pas fait le DUEPS, soit avec mes maîtres de recherche ou les encadrants de Chaingy, même la bibliothécaire ! (rire)... si y avait pas eu ce groupe, hein !".

Deux dimensions relationnelles que le service de la bibliothèque va favoriser, tant par l'animation du lieu que par l'organisation du "cadre", en rendant le fonds et l'espace disponibles aux individus comme au groupe.

B. La bibliothèque : lieu d'accueil, de relation interpersonnelle et de disponibilité

Loin d'être un lieu de repos, la bibliothèque est, ici, un espace de "travail personnel, engagé, [demandant] un investissement concret" (TC2, L 43-44) face au monde difficile du livre, et elle requiert, de ce fait, un ensemble de dispositions propices. Au compte de celles-ci, la "qualité relationnelle et technique des "habitantes" [est un] élément d'encouragement, de dynamisme et de confiance [...]" (TC2, L 46-47).

Lorsqu'il "descend" à la bibliothèque, après "le temps de cours", sans se décrire aussi défait que le premier informateur, le stagiaire cherche néanmoins un appui et un réconfort auprès du personnel : "[...] avoir quelqu'un qui te renseigne [...] je ressentais ça comme une aide à continuer cette démarche quand même pas facile [...]" (phrase répétée). "L'accueil" (4 occurrences en 2 lignes) doit conjoindre les dimensions professionnelle⁹⁶ et personnelle ; mais le témoignage semble hésiter de l'une à l'autre et, malgré une volonté de les distinguer, donne en définitive la priorité à la seconde. "La relation avec la personne", en effet, est particulièrement précieuse pendant les moments de doute. L'encouragement, nécessaire⁹⁷. Un encouragement qui peut être fondé sur des "constatations précises que tu faisais par rapport à ce que je faisais déjà ou ce que j'avais écrit" - esquisse d'un suivi de projet hors cadre "officiel" ? - mais (ou peut-être, en conséquence) qui se trouve vite assimilé, dans l'entretien, à "des comportements d'accueil [...] conviviaux" (L 109). Relevons sur ce point la complémentarité de l'intervention du personnel : plus axée sur la réalisation du projet de la part de la formatrice responsable, plus centrée sur la convivialité de la part de la secrétaire de la bibliothèque. Double attention portée par la volonté de répondre à un besoin singulier.

Au reste, la disponibilité des personnes et du lieu semble former un tout. Car, à la nuance d'exclusive, perceptible dans l'expression "avoir quelqu'un qui te renseigne", s'ajoute dans la même continuité la durée d'ouverture et de permanence "[...] et là... y avait des heures de fermeture bien sûr, mais y avait aussi beaucoup d'heures d'ouverture...", avec une insistance dans la reprise

⁹⁶ "Etre capable de guider, de dire "ah ! bien si tu cherches, euh... tel sujet..." (L 138), "tu avais su m'aider à chercher dans des titres ou des auteurs" (L 146).

⁹⁷ "[...] j'ai eu des moments où j'étais pas... j'avais pas non plus forcément la frite et euh... tu as su bien des fois me dire "mais... mais si, tu es capable de faire ce que tu as commencé" (L 176-186). TC rappelle comme "très important" l'envoi d'une petite carte d'encouragement (L 102).

presque immédiate "... et... de trouver la bibliothèque ouverte et de pouvoir [...]" (TC, L 92-93-95).

D'autre part, l'ordre et l'organisation même de ce lieu fonctionnel, n'enlevant rien à la convivialité, concourent également à l'impression de "disponibilité" et d'accueil et donnent à l'ensemble le caractère d'un "cadre"⁹⁸ - d'un "cadre rassurant" (répété 3 fois en 2 lignes, L 165-166), dans lequel l'individu comme le groupe peuvent se mouvoir avec bonheur.

C. A la bibliothèque, "l'être ensemble" : un lien stimulant

Si le travail à la bibliothèque relève d'un "engagement personnel" de la part du stagiaire, il est loin d'être un travail solitaire ; la bibliothèque, "un peu étroite"⁹⁹, procure une sensation de "chaleur" dans le côtoiement du groupe en recherche.

Ici, comme dans la "salle de cours", la présence des autres est essentielle, tant pour un soutien pratique – repérage visuel des ouvrages – que psychologique : pouvoir parler peut favoriser l'attention. Mais surtout "voir" "d'autres chercher à côté de soi" stimule le stagiaire. La "rivalité" ou la "compétition" éventuelle, quand un même titre est trop demandé, apparaît pour lui comme un inconvénient négligeable au regard de la motivation qu'il puise dans ce travail au coude à coude. "J'aurais jamais autant cherché si j'en avais pas vu d'autres chercher à côté de moi" (L 175)¹⁰⁰.

Deux autres situations précisent, par contraste, ce besoin de "ne pas être tout seul à chercher" (L 219). Quelques recherches ont poussé le stagiaire vers une bibliothèque universitaire. Malgré la fierté "pour un gars de la base" de devoir franchir, comme une promotion, la porte de l'université, l'expérience laisse des souvenirs plus que mitigés. "[...] c'était trop grand, trop froid, trop impersonnel [...] et j'étais seul (court silence) [...] Et dans un truc tout à fait anonyme [...]. Je me revois seul face à mon casier (rire)" (L 222-125).

- ... Mais ... les autres étudiants qui, probablement, devaient eux aussi chercher et étudier à la bibliothèque universitaire à ce moment-là ?

- "[...] c'était des étrangers, que je ne connaissais pas [...]. J'y aurais rencontré trois ou quatre personnes que [...] j'aurais connues par ailleurs, j'avais un lien avec elles, c'était complètement différent" (L 223-226). Et de revenir à la bibliothèque du Centre : "[...]les gens qui cherchaient à la bibliothèque, à Chaingy [...] c'était notre groupe, c'était pas des étrangers [...]" (L 226).

⁹⁸ "Moi j'étais à l'aise là-dedans, c'était structuré" (TC, L.238).

⁹⁹ "On était un peu à l'étroit, on se butait un peu les uns dans les autres, mais bah !" (L 407-412). L'idée d'étroitesse est reprise 3 fois.

¹⁰⁰ Pour mieux souligner ce trait, le témoin emprunte à son expérience de marathonien : "[...] je cours, très souvent seul, mais c'est quand même autrement stimulant quand on s'entraîne à plusieurs ou quand on est dans une épreuve, quand on est [...] 50 ou plutôt 3-300, un mille qui se mettent en ligne du départ, on est pas seul à faire sa course. [...] on y arrivera bien puisque les autres vont y arriver" (TC, L 183-187).

Sans lien avec les autres utilisateurs, le stagiaire paraît presque inhibé par le sentiment de solitude. La bibliothèque du Centre, lieu de l'interpersonnel, est présentée aussi comme celui d'une intense convivialité. Mieux, pour lui, ne tient-elle pas surtout sa valeur de cette vie collective chaleureuse?

Le malaise des fins de sessions, lorsque le stagiaire reste seul à la bibliothèque afin de terminer ses recherches, peut le laisser supposer, tant par le vocabulaire utilisé que par l'intensité du désarroi décrit. La "maison" devenue presque vide : "[...] je sentais davantage la lourdeur du travail engagé et la difficulté qui me revenait de soulever, de conduire ... un peu comme les soirs de fête, quoi (rire) [...] chacun est parti de son côté ..." (L 134-137). "Y avait pu tous les autres autour" (L 140). La relation avec le personnel de la bibliothèque semble même ne pas pouvoir vraiment compenser ce manque car, comme par ricochet, elle paraît se réduire alors à un aspect plus fonctionnel – l'emprunt des ouvrages. Un "lien" essentiel s'est comme défait – lien de fraternité dans l'effort ? de fratrie ? - qui laisse le stagiaire désemparé devant sa tâche, "divisé" face à l'obstacle¹⁰¹.

D. L'écrit : la présence des autres en différé

Si la présence des autres est si indispensable pour le travail en bibliothèque, en quoi le bibliothécaire lui-même peut-il être qualifié de "passeur" (TC2, L 34) ? Passeur "invisible" par l'élaboration d'outils de recherche des documents et l'organisation du lieu ? Passeur de seuils critiques par des encouragements utiles, en temps opportuns ?...

Certes. Mais nous allons hasarder l'hypothèse d'une autre dimension au "passage" qui s'est opéré, pour le stagiaire, dans le cadre de la bibliothèque. C'est le "dépassement" de ce qui pourrait être perçu comme un tiraillement entre le désir de communication immédiate avec les autres – leur présence - et la nécessité de recourir à la communication différée à travers la lecture. En effet, la tournure d'une partie de l'entretien relative à la "littérature grise"¹⁰² nous invite à voir comme un déclic : la découverte, à la bibliothèque, d'un lien de fraternité sur le mode de l'écrit. L'intensité de l'expression qui se rapporte aux travaux réalisés par des promotions antérieures évoque plus qu'un besoin d'imitation, de modèle, d'exemple... Peut-être une véritable initiation : "[...] qu'on nous dise de faire un travail et qu'on puisse constater qu'il y en a eu de fait par des gens qui étaient dans la même situation que nous, [...] ça ne s'explique pas, ça se vit, ça se voit, ça se prend, ça se feuillette, ça se lit. C'est plus important que tout ce qu'on peut dire [...]" (L 310-314).

Des liens d'une autre nature semblent se tisser alors, et l'écrit peut donner lieu à une autre forme d'échange avec autrui. Par le livre, cet "étranger" qu'il a fallu "apprendre à connaître, à côtoyer, à rencontrer et à utiliser", la bibliothèque se

¹⁰¹ "[...] être à deux endroits à la fois et partir sur la route et rentrer, et être encore là et quelque chose à finir, à faire, à trouver [...]" (L 249). A ce moment, l'entretien paraît s'emballer : les mots "livres" (3 fois), "bouquins", "document" se précipitent (6 en 5 lignes), de même que "références" (2 fois) et "prendre", "trouver", "chercher", "trouver", "rechercher", "emmener".

¹⁰² Toute production de recherche non publiée.

révèle être le lieu de la pensée "construite" des autres. "C'est vraiment un lieu d'interpellation et d'enrichissement". "D'autres se sont posé les mêmes questions, m'en ont fait découvrir des aspects différents et des approches et réponses complémentaires" (TC2, L 26-31).

Plus, cet échange différé avec l'autre semble provoquer, *ipso facto*, le dialogue avec soi-même, indice, peut-être, d'une prise d'autonomie accrue - bien entendu impossible à évaluer (LERBET G., 1995, p. 63). Comparaison, distanciation critique, auto-évaluation ; il s'inspire du travail des autres sans les copier : " [...] on compare [...] j'ai été amené parfois à me déculpabiliser, et d'autres fois à me dire "bien oui, tu vois, il a fait ça. Ca donne des idées, tu pourrais faire ça dans ce sens-là toi-même"" (L 315-318).

L'arrivée tardive de ce qui nous paraît être une "révélation" dans l'entretien nous porte à lui attribuer l'importance d'un "événement" majeur lors de la formation du stagiaire. Événement auquel le personnel de la bibliothèque n'a participé que par l'exercice consciencieux de son métier et, peut-être, par sa présence attentive à l'autre, dans un "accompagnement" au sens restreint que lui donne finalement Guy LE BOUËDEC : "Accompagner quelqu'un, c'est avoir la conscience qu'il va se passer quelque chose qu'on ne peut pas imaginer d'avance." (1998, p. 61 et 2001 p. 71).

En répondant à la sollicitation d'accueil et de disponibilité, en "habitant" ce lieu et en lui donnant "vie", nous avons dû "faire alliance" avec le stagiaire, très au-delà du fonctionnement du seul service de la bibliothèque.

3. CONCLUSION

Ainsi, d'après ces témoignages, deux stagiaires – "étudiants-chercheurs" - sont-ils parvenus, chacun à leur manière, à se "mouvoir" plus aisément dans un environnement documentaire qui leur était jusque-là étranger. Ils se présentent comme ayant vécu, par la construction d'un "rapport à l'environnement" plus riche¹⁰³, un processus d'autonomisation important qu'ils attribuent, en partie, à l'action du personnel de la bibliothèque. Conseil, incitation à agir, encouragement, "réassurance", accueil, souci d'un climat propice... autant de comportements qu'ils assimilent à une posture d'accompagnement spécifique à notre domaine professionnel, distincte et complémentaire de celle des formateurs.

3.1 La bibliothèque : ultime ancrage de l'accompagnement pour le stagiaire

Schématiquement, l'action du service de la bibliothèque se situe à la jonction des deux phases majeures de la formation par production de savoirs : la phase d'accompagnement par les formateurs et la phase du travail en solitaire. Lors de chaque regroupement, l'intervention du service préside au démarrage de la seconde phase et prête assistance face aux tourments qu'elle suscite. Parfois même, cette intervention est sollicitée durant les intersessions : à la faveur d'une demande d'information documentaire, bien des stagiaires paraissent chercher à garder le contact avec le lieu de la formation et de l'accompagnement qu'est le Centre, par le biais de la bibliothèque ; la réponse offre, au personnel, l'occasion d'adresser un signe cordial d'encouragement, en reliant éventuellement celui-ci à des événements de la vie sociale ou de la vie personnelle de son destinataire. C'est la fonction de la "petite carte" évoquée par le second témoin, particulièrement sensible aux marques de sympathie et à la convivialité.

Les visites faites à la bibliothèque par des stagiaires qui ne peuvent terminer leur mémoire dans les temps et qui, du coup, hésitent à s'adresser à leurs formateurs, ne semblent pas avoir d'autre signification dans certains cas : un besoin de confiance, une quête de confiance, une tentative pour relancer leur enthousiasme, un test pour éprouver leur détermination à poursuivre ?... Un malaise aussi : le vague sentiment de culpabilité, peut-être, devant l'éventualité d'un renoncement à leur engagement, vécu plus ou moins comme une trahison vis-à-vis d'eux-mêmes et de ceux qui les ont accompagnés jusque-là ?... Rien n'est simple, ni tout à fait clair, dans les démarches de ceux qui demeurent en arrière, hors du groupe porteur auquel ils ont appartenu.

De notre côté, tout est prétexte à maintenir ou renouer un fil qui se distend sous le poids des difficultés et de la tentation d'abandon qui peut assaillir le

¹⁰³ Quoiqu'un peu grossier, le parallèle entre cette "intégration" d'une part de l'environnement et la construction du "milieu" personnel, selon Georges LERBET, nous paraît pertinent.

stagiaire - jusqu'aux relances des ouvrages en retard, si elles sont faites avec adresse !

Conscients de notre position d'intermédiaire entre eux et les stagiaires, les formateurs nous signalent parfois les difficultés de l'un ou l'autre à poursuivre son projet jusqu'au bout. Sans prendre le service de la bibliothèque pour la voiture-balai, une ambulance, ou un service d'assistance sociale, ils nous invitent implicitement à participer, à notre mesure et à notre façon, au "sauvetage" qu'ils tentent d'effectuer eux-mêmes.

Ces cas, extrêmes et assez rares, montrent d'autant mieux l'ambivalence des relations professionnelles/personnelles qui se nouent à la bibliothèque, et pointent cette dernière comme le lieu de l'ultime ancrage du stagiaire à l'égard de l'accompagnement dont il bénéficie. Sans en faire une véritable mission, il nous appartient de contribuer à maintenir ouverte la proposition de l'accompagnement enclenché et de faire connaître ou percevoir aux intéressés que la disponibilité leur reste toujours offerte. En conformité avec l'esprit de la formation promotionnelle, nous n'évacuons jamais l'éventualité d'une reprise de sa recherche par un stagiaire obligé de la reporter pour un temps, nous tenant disponible à "l'imprévisible" du développement et de la vie. C'est à cet effet que, par respect pour le travail déjà réalisé, nous conservons parfois des travaux ébauchés, susceptibles d'être le support d'un redémarrage et que, pendant longtemps, les emprunteurs et utilisateurs de la bibliothèque restent inscrits dans nos fichiers.

La prise en compte de la manière singulière et "concrète" dont le stagiaire "fait" sa formation, avec ses élans, ses hésitations, ses craintes, c'est-à-dire les atouts et les limites de sa personnalité et de sa vie personnelle, semble équilibrer, voire parachever, un accompagnement peut-être plus formel de la part des formateurs et en tout cas ressenti comme plus intimidant. Sans nous aventurer dans des interprétations psychologiques qui dépasseraient le cadre de cet article, nous pourrions évoquer la notion de "soutien social" à l'égard des stagiaires - "soutien émotionnel", "évaluatif", "support tangible"¹⁰⁴ - et même celle de "relations d'attachement", si tant est que "Les relations d'attachement ne sont pas des relations de dépendance – une base de sécurité fiable permet et favorise l'autonomie – et elles sont importantes dans toute la vie"¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Selon la théorie du "soutien social" (*Grand dictionnaire de la psychologie*, p. 793) "Le *soutien émotionnel* s'exprime par des expressions d'amitié, d'amour, de respect, de préoccupation pour l'autre [...]. Le *soutien évaluatif* offre à l'autre personne des informations qui lui permettent dévaluer ses expériences [...]. Le *support tangible* est une aide où le secours est offert sous forme d'argent, de biens, de service ou de temps [...]. Il semble toutefois que ce ne soit pas le soutien réellement offert par les autres qui soit important mais plutôt la *perception* d'un soutien social disponible pour qu'il y ait un effet bénéfique"

¹⁰⁵ *id.* p. 98

3.2 Un accompagnement polymorphe, résultat de logiques d'action imbriquées

L'enchevêtrement des tâches professionnelles et des gestes d'aide ou des marques d'attention aboutit à faire de la bibliothèque un lieu de transition. En mettant notamment en place un système de relations favorable au partage du "déjà lu", à la rencontre de l'écrit, au lien des stagiaires entre eux¹⁰⁶, à l'ouverture des ressources extérieures et au maintien de la relation avec le lieu d'accompagnement qu'est le Centre National Pédagogique, l'action de la bibliothèque révèle une implication du personnel à plusieurs niveaux.

Au niveau interne du service, l'accompagnement répond à un besoin individuel si les outils de recherche sont insuffisants mais, sauf pour un "aiguillage" particulièrement ciblé, ce niveau, peu remarqué dans les témoignages, semble aller de soi¹⁰⁷. C'est le service minimal de toute bibliothèque.

L'information documentaire à "aiguillage" externe est, en revanche, particulièrement mise en valeur. Perçu comme exceptionnel, cet acte paraît pouvoir illustrer la spécificité du service. En réalité, il n'en est rien, du moins dans le principe : "Accueillir un usager dans un centre de documentation ou un lecteur dans une bibliothèque, c'est écouter une demande ou une question, c'est aussi, très souvent, orienter cet usager et ce lecteur vers d'autres lieux ou d'autres services du même lieu." (POMMART P.-D., p. 25). D'ailleurs, en BG, un épisode enchâssé, passant presque inaperçu, montre une aide tout à fait semblable à celle que le stagiaire a reçue à Chaingy : "L'ambassade du Québec m'a envoyé l'adresse d'un auteur, car elle n'avait pas son livre et j'ai communiqué par courrier avec cet auteur" ¹⁰⁸. On peut en dire autant de l'accueil personnalisé, de la sociabilité et de la disponibilité à l'égard de l'utilisateur, lesquels entrent aussi dans les exigences de toute bibliothèque : "La notion de disponibilité va au-delà d'une simple présence physique : elle inclut la disponibilité d'esprit qui porte à accueillir véritablement l'usager et ses préoccupations sans négliger le contexte et l'environnement de sa demande." (POMMART P.-D., p. 25). Pourtant, le fait que ces interventions ou ces comportements, ressentis comme rares, soient assimilés par les témoins aux encouragements étayés ou conviviaux, nous convie à réunir toutes ces actions sous la notion large de "services rendus" afin de caractériser, pour nous, ce niveau. Une diversité de gestes, plus ou moins directement rattachés à la profession de bibliothécaire ou de documentaliste, et tous destinés à venir en aide à l'utilisateur dans l'entreprise qu'il s'est fixée, peuvent ainsi être rassemblés. L'indication d'une parution en rapport avec une recherche, la

¹⁰⁶ La mise en relation intra et inter-groupe est fréquente de la part du personnel de la bibliothèque, tant pour conseiller de s'adresser à des collègues afin de consulter des ouvrages déjà empruntés, aux auteurs pour les mémoires non empruntables, que pour transmettre les "nouvelles" des uns aux autres (soutenances, avancées des travaux, ...).

¹⁰⁷ On pourrait distinguer un autre type "d'accompagnement" - "invisible" et collectif cette fois : l'important travail de réalisation des outils de recherche que l'on essaie d'adapter le plus possible aux besoins des stagiaires et de la formation (évolution du lexique en fonction des concepts émergeant dans les recherches, liberté prise à l'égard des normes de catalogage parfois perturbantes pour les non initiés, par exemple).

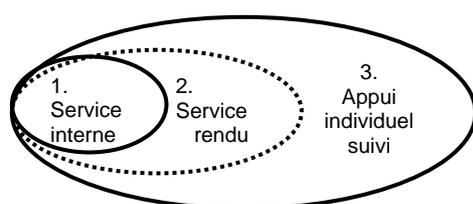
¹⁰⁸ (L 23-24). Rappelons qu'il s'agit selon toute vraisemblance du Centre Culturel Québécois.

communication des coordonnées d'un auteur dont le document n'est pas empruntable, la réponse téléphonée après coup, lorsqu'elle n'a pu être fournie sur-le-champ, l'aide à la sélection bibliographique quand un grand nombre de notices risque de provoquer le découragement¹⁰⁹, la recherche, avec le stagiaire, d'un ouvrage plus accessible pour lui... entrent dans cette catégorie.

Mobilisant à l'improviste des compétences, des connaissances, une expérience professionnelles –voire personnelles -, le "service rendu" dépasse la routine d'un "service" minimal bien organisé et autosuffisant.

Mais il peut n'être qu'occasionnel. Et c'est le cas le plus fréquent. Ici, cependant, en s'alliant à une relation de quasi-direction - par une insistance auprès de BG, un suivi informel auprès de TC - l'action fait intervenir, de la part du personnel, une connaissance au moins générale du montage et de l'esprit de la formation, parfois une perception du style d'accompagnement des formateurs et, surtout, une dimension "d'engagement" à l'égard de l'autre qui se traduit par un "appui" individuel soutenu accordé aux stagiaires. C'est le troisième niveau d'intervention : celui, sans doute, qui singularise la bibliothèque du Centre National Pédagogique.

Trois logiques s'imbriquent et interagissent pour donner à la relation d'accompagnement du service son caractère polymorphe, difficile à cerner de prime abord : la logique du "service interne", la logique du "service rendu" et celle de "l'appui individuel" inscrit dans la durée. Bien que réductrice, la représentation schématisée d'inclusions successives semble pouvoir en rendre compte et nous permettre, notamment, d'envisager des interventions adaptées aux publics variés que nous recevons maintenant.¹¹⁰



¹⁰⁹ Nous nous sommes bien des fois assise à côté d'un stagiaire avec les tiroirs du fichier carton devant nous pour passer en revue, avec lui, toutes les fiches relatives à son sujet et l'aider à choisir, en lui montrant que ce temps n'est pas perdu, qu'une sélection peut être faite à ce moment-là, que des pistes peuvent être trouvées... Accompagnement modeste, mais qui semble parfois nécessaire.

¹¹⁰ A l'utilisateur occasionnel, extérieur à toute formation au Centre National Pédagogique, correspondront certainement le premier niveau, et parfois le second ; aux moniteurs en formation initiale qui fréquentent la bibliothèque pendant une durée d'un an et pour lesquels l'ouverture de la bibliothèque ne correspond pas à une "tradition" d'origine de la formation, les niveaux 1 et 2 ; enfin, pour les formations promotionnelles (DUEPS, DURF, DUHEPS), les 3 niveaux, sur une durée d'au moins 3 ans. Quant aux formations promotionnelles en licence, la relation avec le service de la bibliothèque semble différente selon les dispositifs mis en place et le partenariat : la licence des Métiers de la Formation, en partenariat avec le CUEEP de Lille, dont la filiation avec le dispositif du DUEPS nous paraît plus directe, peut s'inscrire dans ce schéma.

3.3 "Engagement et retenue" dans l'accompagnement

A l'accueil personnalisé, à l'écoute empathique – ou même de compassion – qui relèvent de "l'appui" et/ou du "service rendu" quelque peu diffus, peut se mêler une écoute plus "questionnante", "astucieuse" et "élucidante" pour détecter, dans toute interrogation, la part de réponse qu'elle comporte déjà et cerner plus concrètement le service à rendre. D'où cette propension générale à échanger et à "discuter" du "souci" du stagiaire et de l'avancée de ses travaux, en un dialogue où l'humilité permet à la fois d'accepter de n'avoir pas la réponse toute prête et de construire ensemble la solution. Cette posture que l'on qualifiera de "médiation – cheminement" parce qu'elle se module au cours des besoins et "[...] ne consiste pas à apporter des solutions toutes faites, ou des solutions miracles [...]"¹¹¹, implique la reconnaissance de la valeur de l'autre considéré dans sa singularité, l'acceptation du caractère imprévisible de ses demandes et la confiance dans son potentiel de développement. Elle fait appel au "souci de l'autre" sans quête de réciprocité¹¹².

Mais non sans retour. Au dépassement que nous sommes conduite à faciliter chez le stagiaire, répondent, de notre côté, un déploiement de nos capacités, une affirmation de nos compétences – voire de nos responsabilités et missions – dont, en dernière analyse, nous sommes redevable aux stagiaires eux-mêmes. Plus qu'au plan du service interne¹¹³, c'est surtout dans les zones du "service rendu" et de "l'appui" que la question de l'autre, son besoin d'une réponse singulière, me font évoluer, en provoquant ma "générosité" et en me poussant à "risquer", moi aussi, une réponse inédite... A la bibliothèque, comme ailleurs, la relation d'accompagnement fait progresser l'accompagnant tout autant que l'accompagné, dans une "marche commune"¹¹⁴, gage, peut-être, de la qualité même de cette relation¹¹⁵. Le fonds de littérature grise, augmenté chaque année des nouveaux mémoires soutenus par les stagiaires, reflète ou concrétise cette construction commune.

¹¹¹ (LE BOUËDEC G., 2001, p. 72)

¹¹² Nous faisons ici allusion aux travaux de Frédérique LERBET-SERENI (1997 b) sans cependant fonder sur eux notre emploi du terme "réciprocité". Plus superficiellement, nous prenons la nuance de sens attribuée à l'adjectif "réciproque" par le *Petit Robert* (1986) : "Qui implique, entre deux personnes ou deux groupes, un échange de sentiments, d'obligations, de services semblables, etc.", pour insister sur le fait que l'autre ne peut être "notre obligé", de quelque manière que ce soit, du fait de notre action.

¹¹³ Encore qu'à ce niveau aussi, toute question soit une chance si nous savons avouer notre ignorance. Nous avons ainsi découvert bien des richesses du fonds grâce à certains stagiaires particulièrement "questionneurs" ou "fouineurs".

¹¹⁴ En vertu du "respect de l'avenir" dont nous ignorons tout, le projet ne peut être ficelé : ce serait "[...] une forme d'installation, alors que ce qui nous est demandé c'est une marche commune et non simplement une obéissance à l'ordre supérieur d'un état passé ou à venir" (DUFFAURE A., 1985, p. 258). Extrait du Compte rendu des journées de pédagogie populaire et de formation d'adultes des 25 et 26 novembre 1964 à Rennes. Texte publié par l'Institut National de Promotion Agricole.

¹¹⁵ Le formateur progresse lui aussi par l'accompagnement de son groupe : "[...] par la relation paritaire dialoguée [...] entretenue avec les membres du groupe [...il développe] comme eux – et avec eux – [sa] capacité d'apprendre et plus globalement [sa] compétence professionnelle et personnelle." (LERBET G., 1979, p. 57).

Toutefois, si "l'appui" offert aux stagiaires est, en tant que "souci de l'autre", sans quête de réciprocité, il n'est pas sans limites. Au nom même de "l'autonomisation" formatrice à laquelle on souhaite contribuer – à la place qui est celle du service de la bibliothèque – l'accompagnement suppose "engagement et retenue" : "[...] engagement dans la relation **et** retenue dans le contenu [...]"¹¹⁶. Pour un service de bibliothèque, la retenue ne portera évidemment pas sur la communication de l'information, mais sur la forme du "service rendu" qui risque, sinon, de friser l'assistantat.

Il aurait été facile pour nous, par exemple, de contacter directement le service culturel québécois de Paris, mais ce faisant, nous aurions "pris en charge" le besoin de BG, lui ôtant sa liberté d'initiative et lui voilant sa capacité à se dépasser. Plus généralement, toute action susceptible d'entraîner un enchaînement de type "portage - gratitude", cachant le plus souvent un lien de dépendance contraire au principe de la formation elle-même, peut-être suspecte. A la bibliothèque, la "retenue" prendra, dès lors, bien des aspects : depuis le développement des outils de recherche pour éviter de se rendre indispensable dans les cas les plus simples et dégager du temps pour les demandes imprévues, jusqu'à la vigilance à l'égard de sollicitations à caractère purement social, psychologique ou personnel dépassant notre champ professionnel, en passant par le refus des "dépannages" systématiques s'ils excluent les apprentissages indispensables à l'utilisation d'un lieu de documentation¹¹⁷.

En fait, le contrat – trop souvent implicite, d'ailleurs - qui lie le personnel à l'utilisateur dans le cadre strict du service interne, en exigeant, d'un côté la rigueur dans la gestion et de l'autre la rigueur dans l'utilisation afin de respecter la vocation avant tout collective d'une bibliothèque, impose déjà des restrictions. Deux systèmes entrent en interaction complexe : le service interne permet et limite à la fois l'accompagnement, et l'accompagnement enrichit le service. La marge d'initiative laissée au personnel s'ouvre dans le "jeu" de l'espace commun. En cela, comme le montrent les témoignages, l'exercice de l'accompagnement peut varier. En revanche, quel qu'en soit son style, il ne peut se soustraire à une évaluation des demandes - implicites ou explicites - non plus qu'à une reconnaissance claire du contexte institutionnel qui, en définitive, l'autorise et le légitime sans pour autant l'instituer en tant que tel dans le dispositif¹¹⁸.

¹¹⁶ Formule de Frédérique LERBET-SERENI, (1997 a note 24, p. 150), reprise (LERBET-SERENI F., 1997 b p.31)

¹¹⁷ Faire une recherche sur Internet à la place d'un utilisateur ou "sortir", à la demande, une bibliographie toute faite avec un logiciel de recherche mal maîtrisé par un stagiaire sans lui en expliquer le fonctionnement ni l'aider à choisir les notices, relèvent de l'action d'un service de documentation d'entreprise ou du "dépannage" rapide, c'est-à-dire, pour reprendre notre raisonnement, du "service rendu", mais peut difficilement être retenu comme "accompagnement" du service de la bibliothèque dans le cadre de la formation.

¹¹⁸ C'est l'une des différences entre la bibliothèque du Centre National Pédagogique et un Centre de Ressources ou un CDI d'établissement secondaire dans lesquels les documentalistes sont, en principe, directement impliqués dans les dispositifs de formation et les projets de chaque utilisateur.

3.4 Un système de valeurs et ses limites

En effet, les actions du Centre National Pédagogique s'inscrivent dans un mouvement qui se voue au développement de la personne et du milieu rural par le biais de la formation. Comme dans les Maisons Familiales, où l'accompagnement est la base du système pédagogique¹¹⁹ et où l'équipe éducative entière est sollicitée pour aider chaque jeune dans son effort de réussite, à un autre niveau, au Centre, l'ensemble des services est invité à adhérer à "l'esprit" d'accueil et d'engagement¹²⁰ à l'égard des stagiaires en formation promotionnelle – à plus forte raison le service de la bibliothèque, cet auxiliaire privilégié de la formation par production de savoirs. L'accompagnement se trouve ainsi réparti, à des degrés divers, sur plusieurs acteurs, et proposé – proposé, seulement - dans le respect de la responsabilité de chacun à l'égard de sa propre formation : "Sans relâche, être attentif, organiser, proposer, mais laisser libre." (DUFFAURE A., 1985, p. 257)¹²¹. A la bibliothèque, cet idéal institutionnel colore l'ambiance - qui en émane tout en y participant.

Or, cette caractéristique de l'institution ne transparait pas dans notre corpus d'entretiens. Au contraire, une opposition binaire, assez disqualifiante à l'égard des autres bibliothèques fréquentées, semble négliger l'incidence des visions de l'homme et des logiques pédagogiques sur le fonctionnement des bibliothèques des établissements de formation¹²². Par des comportements trop éloignés de ceux des milieux documentaires les plus courants, aurions-nous contribué à "enfermer" les stagiaires dans notre propre système ? Si nous les avons accompagnés dans la réussite de leur projet lors de sauts d'obstacles importants où la marque d'une plus grande autonomisation paraît visible, les avons-nous aidés à aborder le milieu culturel ambiant avec plus de compréhension et, partant, plus d'aisance¹²³ ?

119 Les Maisons Familiales avaient dû s'éloigner de ces principes puisqu'en 1970, André DUFFAURE, Directeur de l'Union Nationale, éprouve le besoin d'engager les Directeurs Départementaux à "revenir à **une pédagogie de l'accompagnement**" (DUFFAURE A., 1985, p. 198).

120 "Offrir un parcours promotionnel [...], c'est d'abord **accueillir** [...] c'est ensuite le fait d'un **engagement** dans une démarche formatrice [...]. L'engagement réciproque de ceux qui accueillent et celui qui est reçu consacre les rapports entre cadres et stagiaires (*id*, 1985, p. 276). Extrait d'un discours prononcé à l'Assemblée Générale de la Fédération Nationale des Centres de Formation (FNCF), le 17 mars 1981.

121 Extrait du Compte rendu des journées de pédagogie populaire et de formation d'adultes des 25 et 26 novembre 1964 à Rennes.

122 Si les bibliothèques universitaires ne présentent pas les mêmes caractéristiques, c'est qu'une autre logique préside à l'organisation générale de l'université. Services disjoints de celui de la formation, leur personnel n'est pas appelé à collaborer à l'accompagnement des étudiants. La marge d'initiative qu'instaure ici les zones "d'appui" et de "service rendu" se restreint. Il en est bien entendu de même pour les bibliothèques municipales.

123 La question semble convenir tout aussi bien pour BG qui, malgré son recours à des sources extérieures, reste, envers le service de la bibliothèque dans le schéma "question - attente de réponse". Il faut évidemment tenir compte du fait que ces témoignages sont des "souvenirs" ; circonscrits à un passé, ils ne disent rien du développement ultérieur qui a pu faire suite à la formation proprement dite.

Autrement dit, la "retenue" que nous avons imposée à notre "engagement" postulait-elle, pour notre action, un horizon suffisamment vaste ? celui d'une dimension éducative importante, qu'en soi, une prise de conscience forte de notre part pouvait, déjà, favoriser ? A cet égard, l'ouverture de la bibliothèque à des publics extérieurs aux formations du Centre, et même à l'institution, devrait faire apparaître des effets dissonants dans nos pratiques habituelles. Elle nous imposera certainement de reconnaître qu'en matière d'accompagnement de la formation "[...] il ne s'agit pas d'être bon mais d'être utile"¹²⁴ si l'on veut assumer une position de "passeur". Et sans doute nous conduira-t-elle à nous demander si la bibliothèque du Centre National Pédagogique, loin de se satisfaire d'être un "centre" protecteur pour le stagiaire en formation promotionnelle, ne devrait pas être aussi, pour lui, un "espace" ouvert, facilitant la fréquentation de l'environnement documentaire dans son ensemble.

¹²⁴ SPERONI S., 2001, p.171

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CHARTIER, Daniel et LERBET Georges (Coord.), 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, 265 p. (coll. Alternances et développement)
- 📖 COSNARD, Xavier et VIOLET Dominique, 1993, "*Doubles contraintes, production de savoirs, apprentissages*", in CHARTIER Daniel et LERBET Georges (Coord.), 1993, pp. 178-184
- 📖 Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation, 1997, Paris, Nathan-Université, Larousse, 634p.
- 📖 DUFFAURE, André, 1985, *Education, milieu et alternance*. Textes choisis et présentés par Daniel Chartier, Maurecourt, Editions universitaires, 288 p. (coll. Mésonance)
- 📖 Grand dictionnaire de la psychologie, 1999, Paris, Larousse, 1062 p.
- 📖 GUINCHAT, Claire et SKOURI, Yolande, 1989, *Guide pratique des techniques documentaires*, V 1. Traitement et gestion des documents, Paris, EDICEF, 271 p.
- 📖 LE BOUEDEC, Guy, 1998, "*Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives*", in Cahiers Binet-Simon, N° 655, pp. 53-64
- 📖 LE BOUEDEC, Guy, 2001, "*Accompagnement ou médiation ?*", in Revue Histoires de vie, N°1, pp. 67-73
- 📖 LEGROUX, Jacques et SOEURE, Marie-Claude, 1993, "*Rôles des formateurs et production de savoirs*" in CHARTIER Daniel et LERBET Georges (Coord.), 1993, pp. 84-95
- 📖 LERBET, Georges, 1979, "*Recherche-action, animation heuristique et facilitation pédagogique*" in Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement, N° 48, avril-juin, pp. 32-63
- 📖 LERBET, Georges, 1990, "*Recherche-action, écriture et formation d'adultes*", in Education permanente, N° 102, pp. 143-147
- 📖 LERBET, Georges et CHARTIER Daniel (Coord.), 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, 265 p. (coll. Alternances et développement)
- 📖 LERBET, Georges, 1995, "*Autonomie, construction, appropriation des savoirs*", in Cahiers d'Etudes du CUEEP, N° 28, 1995, pp. 61-79

- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, 1997 a, "*Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs*", in VIOLET Dominique (coord.), 1997, pp. 137-174
- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, 1997 b, *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail du versus*. Contribution à une éthique de l'accompagnement. Synthèse présentée en vue de l'obtention du Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Tours, 253 p.
- 📖 POMMART, Paul-Dominique (collab.), 1997, Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation, Paris, Nathan-Université, Larousse, 634p.
- 📖 SKOURI, Yolande et GUINCHAT, Claire, 1989, *Guide pratique des techniques documentaires*, V 1. *Traitement et gestion des documents*, Paris, EDICEF, 271 p.
- 📖 SOEURE, Marie-Claude et LEGROUX, Jacques, 1993, "*Rôles des formateurs et production de savoirs*" in CHARTIER Daniel et LERBET Georges (Coord.), 1993, pp. 84-95
- 📖 SPERONI, Sonia, 2001, "*L'accompagnement soulève des questions éthiques*" in Education permanente, N° Suppl. AFPA, pp. 169-175
- 📖 VIOLET, Dominique (coord.), 1997, *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan, 184 p. (coll. Cognition et formation)
- 📖 VIOLET, Dominique et COSNARD, Xavier, 1993, "*Doubles contraintes, production de savoirs, apprentissages*", in CHARTIER Daniel et LERBET Georges (Coord.), 1993, pp. 178-184

REVUES

- 📖 ASSCOD : *Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, 1979, N°48
- 📖 Cahiers Binet-Simon, "*De la relation pédagogique*", 1998, N° 655
- 📖 Cahiers d'Etudes du CUEEP, "*Formations ouvertes multiressources*", Actes de l'Université d'été, Lille 6-12 juillet 1994, N° 28, 1995
- 📖 Education permanente, "*Les adultes et l'écriture*", 1990, N° 102
- 📖 Education permanente, "*Formation, insertion : accompagnement et autonomie*", 2001, N° Suppl. AFPA
- 📖 Revue Histoires de vie, "*Dossier Histoires de vie et formation*", 2001, N°1

"UN ACCOMPAGNEMENT ORIGINAL : ACCOMPAGNER DES ACCOMPAGNANTS A LA SCOLARITE"

Relation d'une expérience professionnelle enrichissante

Par Jean-Pierre LECLERE¹²⁵

INTRODUCTION

Proposer à quelqu'un de le former provoque souvent des réactions proches du rejet ; par contre, lui proposer de l'accompagner dans ses activités professionnelles reçoit pratiquement toujours une réponse favorable.

Peut-on former en accompagnant ?

Peut-on être accompagnant et accompagné ?

Nous allons tenter de répondre au moins à l'une de ces questions et pour cela nous avons choisi de vous présenter une situation paradoxale : accompagner des accompagnants à la scolarité.

1. L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE

L'histoire de l'accompagnement scolaire a pris fin en juillet 2001 pour donner naissance à l'accompagnement à la scolarité.

Il est rare que la modification d'un mot dans des textes officiels soit faite pour le plaisir. A ce titre, le passage de **scolaire** à **scolarité** n'est pas uniquement le passage d'un adjectif à un nom, c'est aussi une volonté de marquer autrement l'action d'accompagner.

La scolarité est la durée des études ; le terme scolaire lui se rapporte principalement au temps d'enseignement.

La nouvelle dénomination évoque bien deux niveaux de l'éducation d'un enfant : celui qui est à la charge exclusive de l'Ecole et celui qui relève de l'ensemble de la société. Dans ce cadre, les structures sociales ont donc toute

¹²⁵ Jean-Pierre LECLERE, Professeur certifié, USTL-CUEEP, Chef de projet "Accompagnement à la scolarité"

leur place mais elles doivent la justifier par la pertinence de leurs actions et des activités qu'elles proposent, complémentaires à celles de l'Ecole. Compétence, souplesse, adaptabilité, disponibilité et originalité doivent les caractériser.

Toutefois, pour qu'il y ait complémentarité, ne faut-il pas que chacun fasse ce qu'il sait bien faire ? En particulier, les apprentissages scolaires, qui sont d'après la charte de 1992, du ressort de l'Ecole, pourquoi sont-ils, dans certains cas délicats, transférés aux structures qui n'en n'ont pas les moyens humains ? Rappelons que le soutien scolaire est dispensé, dans le cadre de l'école et dans le temps scolaire, par des enseignants, à des élèves qui ont besoin d'une aide personnelle et qu'il peut prendre place dans le cadre des études au collège.

*Etudes, aides individualisées, tutorat sont des dispositifs mis en place dans le cadre de la rénovation des collèges et des lycées. Ils peuvent se doubler d'aides mises en place dans le cadre de l'autonomie des établissements (aide au travail personnel, SOS maths, etc.).*¹²⁶

L'accompagnement à la scolarité est une activité de professionnels mais ceux-ci sont rares. En effet, le métier n'existe pas et la rétribution de la vacation est très faible. Pour ces différentes raisons, se pose chez les responsables communaux et politiques le problème de la qualité des prestations en regard des investissements financiers engagés.

C'est aussi pour cela que l'on trouve dans cette charte¹²⁷ la précision suivante :

La tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leurs familles.

Le caractère laïque de la démarche et le refus de tout prosélytisme sont des critères de choix impératifs.

Des actions de formation élaborées à partir des besoins recensés doivent être proposées à ces accompagnateurs de manière partenariale.

126 Charte de l'accompagnement à la scolarité juillet 2001

127 Ibid

2. L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE EN DEMANDE DE FORMATION

Si la demande de formation figure dans la charte, le besoin de formation n'est pas explicite dans les propos et les écrits des acteurs. C'est dans cette situation contradictoire et paradoxale que deux villes de la région lilloise ont posé la problématique de formation des accompagnants.

Formation, ce mot renferme à la fois un apport de connaissances mais aussi conjointement une reconnaissance d'un déficit de savoir et de savoir-faire. C'est justement dans ce double sens du terme que le refus de formation est apparu de façon tangible dans l'expérience qui est au fondement de cet article.

La mise en place d'une ingénierie de formation reposant sur le principe de l'accompagnement en identifiant les différents acteurs et en précisant le sens à donner à ce concept dans l'activité de l'accompagnement à la scolarité en fonction du niveau de responsabilisation est la commande que nous avons reçue.

Pour développer la notion d'accompagnement de personnes dans une activité de formation "professionnelle" hors du cadre des activités n'est pas commun.

Pour construire une réponse cohérente et constructive, il fallait prendre un peu de distance par rapport au système en place.

Nous avons pu faire trois constats :

- L'accompagnement scolaire existe officiellement depuis le début des années 80 ; son personnel n'est encore ni reconnu ni installé.
- L'accompagnement à la scolarité demande des compétences bien plus étendues que la simple capacité à aider à faire les devoirs.
- Les animateurs de l'accompagnement à la scolarité souhaitent être accompagnés mais évitent de demander une formation ; la notion de formation qualifiante n'existe pas encore dans ce domaine.

L'accompagnement scolaire est devenu en l'espace d'une vingtaine d'années, une réalité tangible et un concept très utilisé dans les écrits ainsi que dans les discours des responsables éducatifs et des acteurs sociaux. Cet enthousiasme pour une activité nouvelle proche de l'enseignement, mais encore du domaine de l'écolier, a touché principalement dans un premier temps les étudiants. Les retraités à leur tour sont entrés dans l'action, trouvant là un moyen d'occuper leur temps autrement mais surtout pour certains pour rendre à la société ce qu'elle leur avait donné dans le domaine de la connaissance.

3. L'ACCOMPAGNANT A LA SCOLARITE UN "FAUX VRAI" PROFESSIONNEL

Au fur et à mesure du développement de l'activité et de l'intérêt qu'elle suscitait chez les responsables des structures sociales et des services "éducation" des municipalités, le recrutement des acteurs s'est étendu autant dans le volontariat que dans la vacation. Ce public en particulier était intéressé par le travail ou par ce que travail pouvait apporter dans une future vie professionnelle.

L'accompagnant le plus souvent de formation universitaire, n'est pas un professionnel de l'enseignement et ne doit pas le devenir sous peine de faire implorer le système. Par contre il doit connaître les bases et les principes de l'enseignement et doit en dominer les contenus.

Cet individu apparaît donc comme un super enseignant !

Restons correct, les animateurs de l'accompagnement à la scolarité ne sont pas des enseignants (dans leur grande majorité), ils ne sont souvent que des contractuels momentanés : en résumé, ils "passent" dans les structures et n'y travaillent souvent que 2 à 4 heures par semaine une partie de l'année. Cette situation conduit souvent à un énorme décalage entre ce qui est fait en classe et ce que l'animateur pense qu'il y ait fait ; n'oublions pas qu'il s'est souvent passé au moins 15 ans entre le moment où l'animateur était enfant et celui où il prend en charge un enfant.

4. ACCOMPAGNER UN ACCOMPAGNANT A LA SCOLARITE, UN CONCEPT A IDENTIFIER

Accompagner un accompagnant, c'est être à ses côtés ou être ailleurs pour lui permettre d'être encore plus dans sa réalité.

Sans formation à ce qui n'est pas un métier, il ne reste aux accompagnants à la scolarité que leur représentation (passée) de l'école et de ses contenus pour prendre en charge un enfant. Il est donc important de les aider à revisiter leur histoire "cognitive" mais aussi de les outiller pour cette activité complexe et essentielle ; aussi est-ce nécessaire de choisir d'accompagner les animateurs sans les compromettre vis à vis de leur employeur et sans les déstabiliser.

En effet, on doit constater que le travail d'animateur de l'accompagnement à la scolarité demande une réelle prise de conscience du rôle que l'on a jouer, des compétences nécessaires à avoir ou à développer, des actions à effectuer et enfin des connaissances à posséder. Mais cette analyse de pratiques ne peut se faire pendant le temps de l'accueil des enfants, il faut choisir d'autres moments, moments difficiles à trouver quand on fait un état des libertés de ces animateurs.

Le problème de la formation de ce personnel volontaire, peu rémunéré et volatile, se pose pour les structures d'accueil, pour les municipalités, la région, les financiers. Répondre en termes de formation ne peut se faire que si celle-ci

conduit en partie à une qualification. Mais en France, il n'existe pratiquement aucune formation qualifiante dans ce domaine ; il n'en demeure pas moins que toutes les personnes concernées par l'accompagnement à la scolarité souhaitent qu'une aide professionnelle soit apportée en direction des animateurs

Accompagner un public dont le principal travail est d'accompagner quelqu'un dans ses difficultés d'apprentissages provoque naturellement des réactions en regard de ses propres pratiques. En termes d'attitudes, la place qu'occupe l'autre dans le temps des activités est un sujet propice à l'activité méta. La posture du savant détenteur des savoirs conduit au rejet de la relation par celui qui recherche ce soutien. Enlever les barrières hiérarchiques et intellectuelles est un préalable.

L'accompagnement interroge donc toutes les façons de penser "formation". Il doit conduire au savoir sans pour cela le transmettre. Accompagner un accompagnant c'est donc prendre en compte le temps, la subjectivité, son histoire personnelle, ses compétences, son approche de l'altérité¹²⁸. C'est aussi accepter d'être confronté à des attitudes et des croyances étrangères à soi-même. Mais c'est surtout être près de l'autre en restant soi¹²⁹.

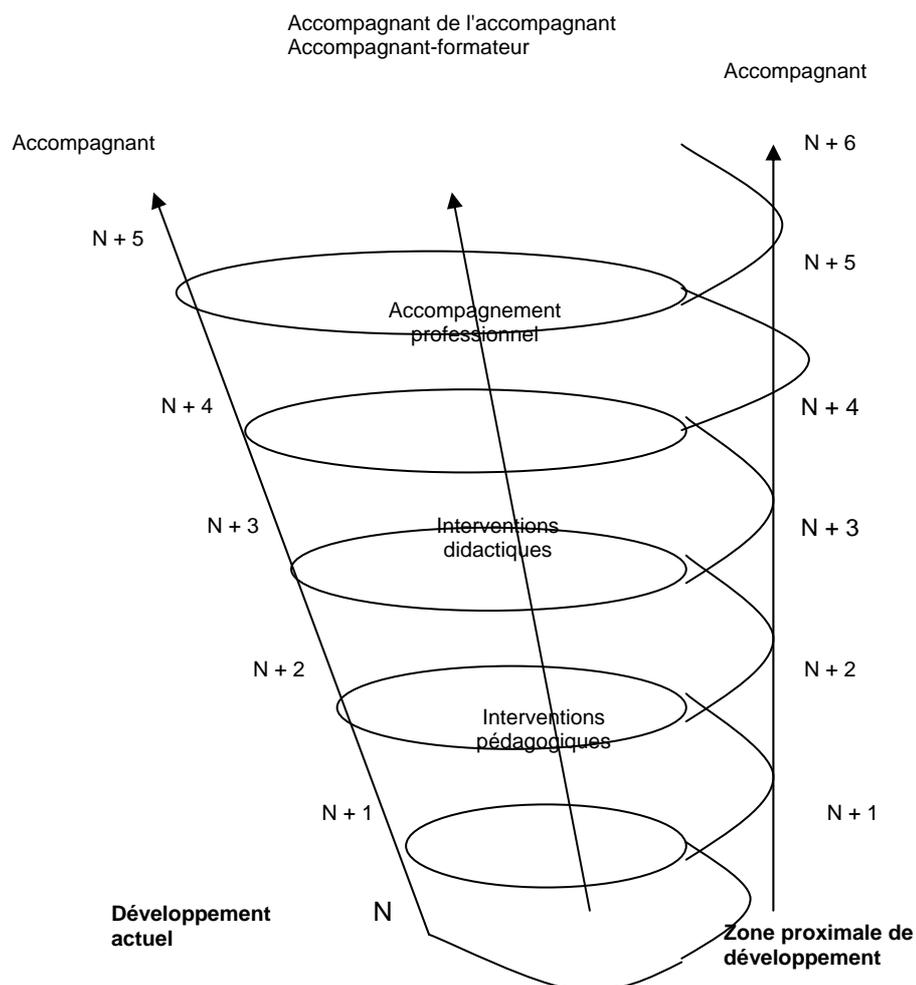
5. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE, UN MODELE

Construire une "formation" d'accompagnement exige que l'on réussisse à construire chez chaque accompagnant le savoir distinguer entre compétences possédées par la personne et performances qu'elle peut produire dans une situation donnée.

128 voir BRUNER J.S., 1987

129 voir VYGOTSKI L., 1985

Notre approche d'accompagnant nous place dans un système ternaire. Système que nous pouvons nommer en spirale imprégné qu'il est du modèle de zone proximale de développement de Lev VYGOTSKI¹³⁰.



Dans l'activité d'accompagner, il faut en premier lieu, repérer ou faire ce qu'un individu maîtrise seul.

L'accompagnant met en oeuvre un système personnel qui fonctionne. Par contre face à un problème, cette autonomie est mise à mal. C'est à ce moment qu'une intervention du formateur accompagnant est souhaitable. Intervention qui doit étendre les compétences de l'accompagné à un autre niveau de connaissances. Cette étape entre développement actuel et zone proximale donne le sens du développement : du social vers l'individuel.

¹³⁰ "distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants avancés"

L'accompagnateur (accompagnant d'accompagnant) doit montrer à l'accompagnant qu'il a intérêt à fonctionner avec autrui pour passer à un niveau supérieur dans lequel il sera capable de faire seul.

Travail délicat, car si à ce niveau l'accompagnateur minore ou majore ses ambitions pédagogiques et didactiques, il ne permettra pas à l'"autre" d'actualiser ses potentialités.

Le modèle précédent s'adapte tout à fait au niveau inférieur entre accompagnant et enfant.

L'activité de médiation, base essentielle de l'accompagnement d'un accompagnant nous a conduit à identifier 3 étapes dans la préparation de l'action :

1. La détermination des objectifs des acteurs présents en "formation".
2. Une analyse bipolaire du système et de son fonctionnement : le travail de l'accompagnant et la place de l'accompagnement à la scolarité dans la structure d'accueil (centre social, association, maison de quartier, ..).
3. Une analyse du public accueilli et un repérage de ses attentes.

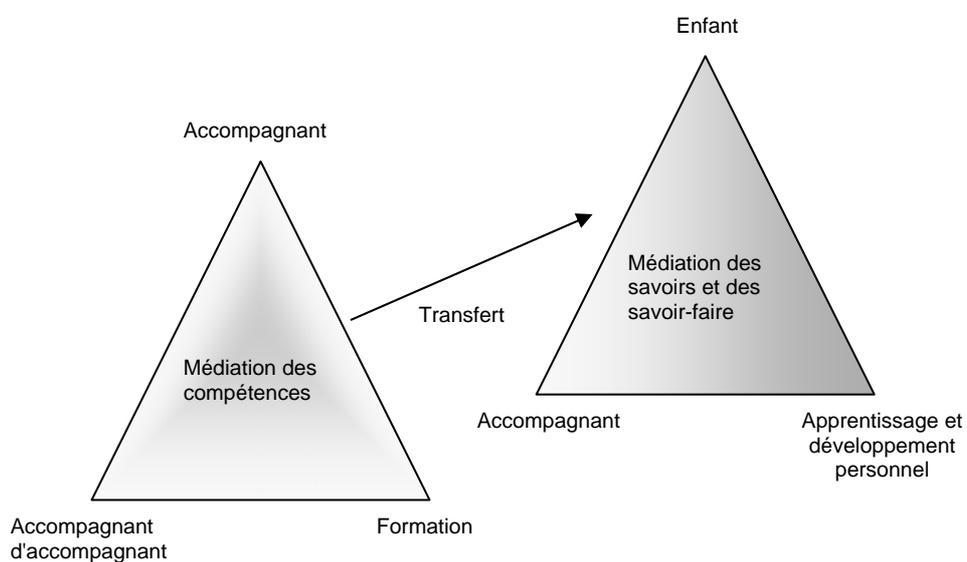
Finalement nous avons répondu à une demande structurelle et administrative : "former" et avons agi au mieux pour satisfaire un besoin de reconnaissance des acteurs par les gestionnaires de l'accompagnement à la scolarité et l'Education Nationale.

Accompagner les accompagnants, cela a été avant tout leur permettre d'accepter qu'ils aient des difficultés fonctionnelles dans cette activité très spécifique. Etre à Bac + ... n'est pas une condition suffisante pour être accompagnant.

Cela a été également l'occasion de faire pointer et analyser les limites de chacun dans une activité de médiation. Enfin, cela a provoqué une demande de formation : formation en psychologie de l'enfant, formation en pédagogie, formation en médiation, formation dans le domaine du métacognitif et de formation dans le domaine de l'"apprendre à transférer".

6. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE : UN TRANSFERT POSSIBLE

Accompagner des accompagnants à la scolarité nous a finalement plongé dans un espace à plusieurs dimensions :



CONCLUSION

Choisir d'accompagner des accompagnants n'est pas une décision à prendre à la légère, l'expérience nous l'a prouvé. En tout état de cause nous partageons à l'issue de quatre années d'activité ce que RINGELMANN écrivait en 1913 *"la performance collective liée à une tâche motrice simple est inférieure à la somme des performances obtenues préalablement par les mêmes individus en situation individuelle"*.

Pour notre part nous ajouterons : accompagner un accompagnant c'est combler les interstices provoqués par l'activité, c'est faire de l'animateur un partenaire reconnu par les "autres" et c'est aider à la construction du principal intéressé, l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BRUNER, Jérôme Seymour, 1987, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. p. 261 à 265 Paris, PUF
- 📖 GLASMAN, Dominique, 2001, *L'accompagnement à la scolarité, sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF
- 📖 VYGOTSKI, Lev, 1985, *Pensée et langage* p. 270 Paris, Messidor/Editions sociales
- 📖 Charte de l'accompagnement à la scolarité, juillet 2001, Ministère de l'emploi
- 📖 LECLERE, Jean-Pierre, 2001, *Le journal du groupe témoin* publication interne à la ville de Tourcoing

ACCOMPAGNEMENT D'UNE INNOVATION : QUELLES COMPETENCES POUR L'ACCOMPAGNANT ?

Bilan d'une expérimentation en école primaire

Par Bruno PERRAULT¹³¹

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le terme accompagnement traverse différents champs de la société. Nom générique porteur de sens multiple, l'accompagnement apparaît comme un véritable phénomène social multiforme. Dans le domaine médical, on parle de soins palliatifs pour désigner l'accompagnement des malades en fin de vie... En entreprise, on accompagne les opérateurs dans les situations de changement technique et organisationnel ; les cadres dirigeants s'entourent parfois des compétences d'un coach... La recherche d'emploi, l'insertion professionnelle font l'objet d'un accompagnement : l'ANPE accompagne les jeunes diplômés dans la recherche de leur premier emploi... L'apprenti conducteur peut faire ses premières expériences en conduite accompagnée... Dans le domaine de la formation, telle université propose un DESS aux fonctions d'accompagnement en formation¹³². Dans les dispositifs de formation ouverte et à distance, les apprenants sont accompagnés à distance par un tuteur-formateur. En 2001, la circulaire ministérielle numéro 32 du 6 septembre 2001 prévoit d'accompagner les jeunes professeurs dans leur prise de fonction...

L'IUFM Nord Pas-de-Calais est lui-même très concerné et très impliqué dans cette modalité de formation qui s'applique tant en formation continue, professionnelle qu'en formation de formateurs (voir article de Jean-François Berthon dans ce cahier). Cet article tente de conceptualiser un de ces dispositifs construit et expérimenté par l'IUFM en collaboration avec une école primaire de la région lilloise.

¹³¹ Chargé de mission Formation Ouverte et A Distance à l'IUFM Nord Pas-de-Calais et doctorant en Sciences de l'Education au laboratoire Trigone. Intitulé de la thèse : *l'accompagnement dans la formation des enseignants*

¹³² <http://www.univ-tours.fr/scuio/dess/dess1.htm> (site consulté en février 2003)

1. RENCONTRE DE 2 ACTEURS PORTEURS D'UN PROJET

1.1 Une école élémentaire engagée dans un projet de développement d'un intranet pédagogique...

Engagés depuis plusieurs années dans des démarches d'individualisation et d'intégration des Nouvelles Technologies Educatives dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignants d'une école élémentaire voient, avec l'arrivée d'un nouvel enseignant auparavant IFITEC¹³³, l'opportunité de réorganiser leur parc d'une quarantaine d'ordinateurs en réseau intranet et d'en expérimenter des usages en pédagogie. Très rapidement, ce projet soulève de nombreuses questions d'ordre technique, pédagogique, économique mais aussi organisationnelle. Quel réseau mettre en place pour disposer d'un instrument pédagogique efficace ? Stable sur le plan informatique et économiquement viable ? Quels logiciels adoptés ? Pour quelle nouvelle organisation pédagogique ? ... Parallèlement, ce type de projet requiert à la fois temps et compétences de la part des enseignants en place... Le Directeur fait part de ses interrogations à l'inspecteur de la circonscription... Tous deux sollicitent l'IUFM pour accompagner l'expérimentation. L'IUFM me mandate en qualité de praticien chercheur sur des questions liées à l'ingénierie et à des problématiques de recherche en éducation. Au delà d'un simple compte rendu d'expérimentation, c'est la dialectique entre ingénierie et recherche que cette publication tente de mettre en valeur.

1.2 Un IUFM engagé dans une réflexion de refonte de son dispositif de formation des Professeurs des Ecoles...

L'IUFM Nord Pas de Calais voit dans cette demande la possibilité de repenser la formation professionnelle des stagiaires Professeurs des Ecoles de l'IUFM et la formation continuée des enseignants du 1^{er} degré. La Direction de la Technologie de l'Information et de la Communication associée à la Direction des Etudes envisagent 3 axes de développement dans le plan de formation des Professeurs des Ecoles : favoriser l'émergence de compétences professionnelles collectives, créer une synergie entre formation professionnelle et formation continuée, donner plus de place au projet personnel de formation des stagiaires.

A. Favoriser l'émergence de compétences collectives en formation professionnelle des professeurs du 1^{er} degré

Depuis plusieurs années, la formation ¹³⁴des Professeurs des Ecoles dispensée dans les IUFM durant les troisième et quatrième semestres du cursus est professionnelle et de type alterné. Elle articule formation en centre

¹³³ Instituteur Formateur en Informatique et TEchnologie de Communication

¹³⁴ Plan de formation des Professeurs des Ecoles, 1998

IUFM, stages en école élémentaire et mémoire professionnel. Ce dernier comporte une production écrite doublée d'une soutenance. Il est demandé au stagiaire de montrer sa capacité à développer une problématique puis à l'appliquer dans une école ; enfin à mener une réflexion structurée sur sa pratique. Le stagiaire bénéficie de l'encadrement d'un directeur de mémoire. Ce sont les stages qui donnent à la formation des PE2 leur caractère d'alternance ; l'objectif étant de faire découvrir aux stagiaires les différents cycles du primaire et les secteurs spécialisés. Cette découverte devant être progressive dans la durée et la difficulté, le stagiaire commence tout d'abord à observer ; c'est le stage de pratique accompagnée qui se déroule sur 3 semaines en début d'année. Du statut d'observateur, le stagiaire passe à celui d'acteur à l'occasion du stage en responsabilité de 2 fois 4 semaines.

Si ce dispositif de formation permet de découvrir l'école élémentaire, il ne favorise pas un réel apprentissage de la dimension collective du métier d'enseignant. En effet, au cours de cette année de formation professionnelle, les stagiaires évoluent d'une école à l'autre sans vraiment s'intégrer aux équipes en place. De plus, les problématiques développées dans le cadre du mémoire ne se font jamais en cohérence avec un projet d'école ou d'équipe. Pour finir, les stagiaires n'ont guère la possibilité de collaborer entre eux puisque les uns et les autres sont disséminés dans diverses écoles de l'Académie. Comme l'écrit Yves BOTTIN (2002, p 12) "le travail du maître reste solitaire".

B. Individualiser des parcours de formation des stagiaires PE

Le parcours de formation professionnelle des Professeurs des Ecoles en IUFM peut être qualifié de contraint. A l'exception de quelques modules optionnels d'une durée relativement courte, la formation des stagiaires en centre IUFM juxtapose des modules disciplinaires et généraux sans lien véritable entre eux. De toute évidence, l'alternance intégrative telle que la modélise Jean CLENET (2002) dans l'IUP¹³⁵ des métiers de la formation n'est pas encore une réalité à l'IUFM. Par ailleurs, le plan de formation des Professeurs des Ecoles ne prend pas suffisamment en compte la diversité des origines des stagiaires recrutés. Enfin, il ne permet pas la construction par le stagiaire d'un parcours individualisé de formation au service d'un projet professionnel qui lui est propre. "L'individualisation des parcours de formation (...) relève encore du vœux pieux." (Comité National d'Evaluation, 1998, page 46)

C. Créer une synergie entre Formation Continue et Formation Professionnelle

Le dispositif de formation continue des enseignants et celui professionnel des stagiaires IUFM sont spécifiques. La spécificité tient dans leur finalité respective. Pour les uns, il s'agit de construire une professionnalité quand pour

¹³⁵ Institut Universitaire Professionnel

les autres, l'objectif est normalement d'acquérir de nouvelles compétences rendues nécessaires par les évolutions inhérentes à toutes activités professionnelles. La spécificité tient aussi au fait que les uns – les enseignants - sont plutôt détenteurs de compétences professionnelles alors que les autres – les stagiaires - seraient plutôt riches de connaissances théoriques actualisées. Par ailleurs, ces dispositifs sont cloisonnés : à aucun moment, les uns comme les autres se retrouvent rassemblés pour collaborer d'égal à égal sur des problématiques communes...

2. LES 2 ACTEURS IMAGINENT UN DISPOSITIF ACCOMPAGNE

2.1 Pour les PE2, une formation professionnelle semi-intégrée

L'IUFM a communiqué auprès des stagiaires PE2 le dispositif expérimental imaginé. Six d'entre eux ont été recrutés sur la base d'un projet personnel intégrant les TICE mais aussi en fonction de leurs compétences dans ce domaine. Compte tenu de la dimension informatique du projet, les stagiaires PE2 engagés dans cette démarche ont été dispensés du module TICE et du module de FGP optionnelle. De par la caractéristique de la formation des PE2, ce dispositif n'a pas intégré le stage en responsabilité.

Les 6 stagiaires ont été réunis en binômes interactifs. Chaque binôme a effectué le stage de pratique accompagnée dans un cycle sous la responsabilité d'un des maîtres du cycle. Les 3 enseignants qui ont encadré les stagiaires se sont vus attribuer le statut de Maître d'Accueil Temporaire.

Le projet personnel de chacun des stagiaires s'est déroulé dans le cadre du mémoire professionnel et a trouvé son point d'ancrage dans la même école. Dans le but de favoriser les interactions entre binômes et l'équipe en place, un thème commun aux 3 binômes a été adopté : "TICE et Individualisation". Les activités attendues de la part des stagiaires étaient en lien avec les attentes de l'école à savoir : développer des activités utilisant l'outil informatique, créer et tester des contenus d'enseignement à mettre en ligne à destination des élèves, travailler sur l'organisation pédagogique utilisant les réseaux... Les 6 stagiaires étaient encadrés par 2 directeurs de mémoire, professeurs à l'IUFM.

2.2 Pour l'équipe en place, une formation continuée intégrée dans l'école, par et pour son projet

Venant s'ajouter à la contribution des stagiaires PE2, l'IUFM a proposé aux enseignants de l'école d'accueil une formation dans l'école et par son projet sur des besoins de formation définis au préalable par et avec l'équipe. Cette formation, confiée à 2 professeurs de l'IUFM, n'a pu s'opérationnaliser faute de véritables demandes de l'équipe en place. En tout état de cause, l'organisation du travail des professeurs de l'école d'accueil rendait très difficile voire impossible la mise en œuvre d'une quelconque formation.

Pendant l'expérimentation, le chef de projet est parvenu à réunir les stagiaires et quelques professeurs de l'école. Tantôt pour re-préciser quelques aspects du dispositif ; une seule fois pour échanger sur des aspects purement pédagogiques : les professeurs exposant aux stagiaires leur représentation de l'individualisation et des techniques pour la mettre en œuvre ; les stagiaires proposant quant à eux des logiciels susceptibles de répondre aux besoins de l'école. Il faut toutefois reconnaître que la synergie espérée entre professeurs et professeurs stagiaires s'est révélée plutôt timide...

2.3 Un accompagnement de l'expérimentation

L'IUFM a nommé un chef de projet chargé d'accompagner l'expérimentation. Seuls les professeurs stagiaires et les professeurs de l'équipe d'accueil ont bénéficié de cet accompagnement. Aucune disposition particulière n'a été envisagée pour les professeurs de l'IUFM.

Pour les stagiaires, l'accompagnement s'est exclusivement déroulé pendant l'expérimentation dans le cadre de leur mémoire professionnel. Il a eu lieu dans l'école d'accueil pendant les horaires de classe sous la forme de réunions de travail rassemblant des stagiaires volontaires exprimant le besoin d'être aidés et conseillés sur des objets identifiés.

En ce qui concerne les professeurs de l'école d'accueil, l'accompagnement s'est fait essentiellement en amont de l'arrivée des stagiaires. Il a visé principalement à (re) travailler sur le projet de l'équipe : définir les échéances, les étapes intermédiaires, revoir à la baisse des objectifs souvent trop ambitieux... mais aussi à préparer l'accueil des stagiaires et leur intégration dans le projet de l'école.

Enfin, quelques réunions de régulation planifiées en fin de journée et réunissant les tuteurs de mémoire, les professeurs et les stagiaires ont été provoquées et animées par le chef de projet.

3. CONCLUSION : QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER DE CETTE EXPERIMENTATION ?

3.1 *L'intranet pédagogique, une innovation complexe et instable*

Si comme Françoise CROS (2001), on définit l'innovation comme un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré, on peut considérer la situation étudiée comme une innovation. En outre, cette situation peut être qualifiée de complexe¹³⁶ dans la mesure où elle met en interaction des compétences variées et souvent nouvelles pour les acteurs. Enfin, on peut la considérer comme instable car reposant sur la volonté d'acteurs pour certains à la poursuite d'objectifs personnels pour d'autres à l'engagement et à la motivation évoluant au fur et à mesure de l'avancement du projet - l'équipe, initialement composée de 6 personnes, s'est réduite à 2 en fin d'expérimentation.

3.2 *Pour l'accompagnant, des compétences multiples...*

Dans un tel contexte, l'accompagnement mobilise un ensemble élargi de compétences. Les entretiens menés en fin d'évaluation en précisent quelques-unes :

- L'accompagnant est un médiateur
"...Il a joué un rôle de médiateur entre les différents acteurs engagés..."¹³⁷
- L'accompagnant est un organisateur
"... Il a assuré la cohérence du dispositif..."
- L'accompagnant est aussi conseil
"... il nous a été d'une grande aide dans la (re)formalisation de notre projet..."
- L'accompagnant peut, enfin, être formateur
"il nous a fait découvrir des logiciels en cohérence avec notre projet..."

¹³⁶ Au sens de *complexus* ou *ce qui est tissé ensemble* selon Edgar MORIN

¹³⁷ Les phrases entre guillemets sont extraites des entretiens semi-directifs menés en fin d'expérimentation auprès des professeurs de l'école d'accueil

3.3 ...doublées d'un changement de posture épistémologique

Si l'accompagnant peut être formateur, l'accompagnement requiert un changement de posture épistémologique. En effet, introduire un intranet pédagogique dans une école soulève de nombreuses questions pour lesquelles certaines réponses restent à inventer ; on peut parler à ce propos de savoir en émergence ou encore ce que Daniel POISSON (1998) nomme savoirs singuliers contextualisés... Aussi, l'accompagnant-formateur n'est pas tant celui qui transmet un savoir préexistant à l'objet qu'il accompagne qu'une aide ou un facilitateur dans la construction d'un savoir à produire par l'ensemble des acteurs.

4. PERSPECTIVES

Cet article est un travail exploratoire préalable à une recherche doctorale sur l'accompagnement dans la formation des enseignants.

Au delà de l'effet mode qui amène de nombreux acteurs à se mobiliser autour de ce "nouveau phénomène" dont ce cahier d'étude est un exemple, mais aussi le numéro de l'Education Permanente¹³⁸, le colloques de Nantes¹³⁹ en mai 2003 et celui de Rimouski¹⁴⁰ au Canada à la même époque... en tant que praticien engagé et au vu de mes premières lectures, il m'apparaît que l'accompagnement semble reposer sur des relations interpersonnelles qui donne le primat au sujet : sujet confronté à des difficultés, individu en quête de professionnalité, personne engagée dans un projet ou encore malades en proie aux maladies incurables et aux affres de la mort... Il semble que ces pratiques mobilisent chez les formateurs impliqués des compétences nouvelles. Souvent l'accompagnement est présenté comme un changement dans le rapport à autrui ; selon Guy LE BOUËDEC (2002, page13) "il pourrait traduire l'appel d'un changement de style de relations".

En tant que chercheur, mon projet est de questionner l'accompagnement à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. De quoi parle-t-on lorsqu'on l'évoque ? Quels sont les dispositifs qui s'en réclament ? Requièrent-ils des compétences spécifiques auprès des acteurs impliqués ? Nouvelles modalités de formation ou pratiques anciennes ?... L'objectif de la recherche est triple : dans un premier temps, faire l'inventaire des dispositifs d'accompagnement existants à l'IUFM Nord Pas-de-Calais ; découvrir ensuite à quelle réalité sociale renvoie le terme accompagnement ; dégager enfin des pistes qui instrumenteront les phases ultérieures de la recherche.

138 *L'accompagnement dans tous ses états*, 2002, N°153

139 L'accompagnement et ses paradoxes

140 Colloque *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : quête de savoir(s), de compétences ou de sens ?* dans le cadre du 71^{ème} congrès de l'ACFAS du 19 au 23 mai 2003

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractères scientifique, culturel et professionnel, mai 1998, *Rapport d'évaluation de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord Pas-de-Calais*
- 📖 Plan de formation des Professeurs des Ecoles et des maîtres de l'Enseignement Spécialisé, janvier 1998, *cahier de documents de référence n° 9*
- 📖 BOTTIN, Yves, février 2002, *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale
- 📖 CLENET Jean, 2002, Pratiques de formation, analyses, expériences et formation, in *Formation Permanente*, université de Paris 8
- 📖 CROS, Françoise, 2001, *l'Innovation scolaire*, INRP
- 📖 LE BOUËDEC, Guy, 2002, la démarche d'accompagnement, un signe des temps in *l'accompagnement dans tous ses états*, Education Permanente N°153
- 📖 POISSON, Daniel, 1998, l'ingénierie pour l'autoformation éducative, in Courtois, B. et Prévost, H. coord., *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon Chronique Sociale pp. 226-231

**LE NŒUD ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE
DANS LE CADRE DES RECHERCHES-INNOVATIONS
DE L'ACADEMIE DE LILLE**

***Une forme privilégiée de la formation
professionnalisante des enseignants***

Par Jean-François BERTHON¹⁴¹

*"Nous postulons l'existence d'un savoir en cours d'action,
savoir pratique ordinaire qu'il n'appartient par conséquent
pas à l'expert de créer de toutes pièces mais de débusquer,
le cas échéant, de faire advenir."*

Marie-Claude PENLOUP,
Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs.
PUF, 2000

Depuis quelques temps déjà, la logique de l'accompagnement tend à traverser les lieux consacrés à la formation des enseignants, IUFM, dispositifs de suivis académiques etc. voire un certain nombre de situations d'enseignement, à travers diverses démarches d'aide aux élèves. Cela ne va toutefois pas toujours sans divers malentendus¹⁴² qui justifient un effort de clarification conceptuelle.

Peut-être d'abord est-il souhaitable, à cette fin, d'essayer de percevoir d'où vient cette logique de l'accompagnement. Pour ma part je perçois cette origine comme le point de rencontre de trois pistes qui relèvent d'une part de l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage, d'autre part des conceptions de la sciences dans le domaine des sciences humaines, conceptions qui prennent en compte la dimension spécifiquement humaine de la production de sens, et enfin d'une réflexion sur la dimension éthique des démarches de formation.

¹⁴¹ Maître de Conférences en Sciences de l'Education, IUFM Nord-Pas-de-Calais ; Equipe Théodile, Lille III, Equipe INRP 00/12/90453.

¹⁴² Où l'on voit, par exemple, des dispositifs d'accompagnement qui se révèlent en fait être des dispositifs de tutorat. Voir plus loin les trois pôles du Conférencier du Tuteur et de l'Accompagnant. Ce dernier est donné comme une condition nécessaire à la professionnalisation des enseignants.

1. APPRENTISSAGE ET ACCOMPAGNEMENT : LA DIMENSION DU PROJET

La première piste tient à l'évolution des **conceptions de l'enseignement-apprentissage**, qui trouvent chez Jean-Jacques ROUSSEAU une expression quasi fondatrice : *"Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée et laissez-lui les résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même : qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente."*¹⁴³. Se profile ainsi un mode d'intervention de l'enseignant à la fois comme concepteur-organisateur de dispositifs d'enseignement et comme "accompagnateur" de l'élève. Cette figure se trouve précisée chez Condillac : *"On conçoit que, pour exécuter mon plan, il fallait me rapprocher de mon élève, et me mettre tout à fait à sa place ; il fallait être enfant, plutôt que précepteur. Je le laissai donc jouer, et je jouai avec lui ; mais je lui faisais remarquer tout ce qu'il faisait, et comment il avait appris à le faire ; et ces petites observations sur ses jeux étaient un nouveau jeu pour lui. Il reconnut bientôt qu'il n'avait pas toujours été capable des mouvements qu'il avait cru jusqu'alors lui être naturels ; il vit comment les habitudes se contractent ; il suit comment on en peut acquérir de bonnes, et comment on peut se corriger des mauvaises."*¹⁴⁴

Le principe directeur sur lequel s'appuie cette conception de l'apprentissage a trouvé divers relais à l'époque contemporaine, par exemple chez Jean Piaget pour qui seule l'activité *"orientée et sans cesse stimulée par le maître, mais demeurant libre dans ses essais, ses tâtonnements et même ses erreurs, peut conduire à l'autonomie intellectuelle."*¹⁴⁵ une chose est acquise : c'est l'élève qui apprend, et en aucun cas le maître ne se substitue à l'élève... qui n'en existe pas moins, quoique sur un autre mode que celui du seul "conférencier" auquel est généralement réduite la fonction enseignante¹⁴⁶. Il reste d'ailleurs à préciser en quoi consiste le mouvement d'orientation et de stimulation du maître.

¹⁴³ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, 1762, livre troisième. Mais l'idée est déjà chez Montaigne : *"Je voudrais [...] que, de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, luy faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même : quelque fois luy ouvrant le chemin, quelque fois le luy faisant ouvrir."* Montaigne, *Essais*, livre I, chapitre XXVI.

¹⁴⁴ Condillac (1715-1780). *Cours d'études*, introduction, cf. p. 5, 11, 16, 61...

¹⁴⁵ PIAGET Jean, 1988. p. 89. Il précise, quant au "rapport au savoir" : *"Ce n'est pas de connaître le théorème de Pythagore qui assurera le libre exercice de la raison personnelle : c'est d'avoir redécouvert son existence et sa démonstration. Le but de l'éducation intellectuelle n'est pas de savoir répéter ou conserver des vérités toutes faites, car une vérité qu'on reproduit n'est qu'une demi-vérité : c'est d'apprendre à conquérir par soi-même le vrai, au risque d'y mettre le temps et de passer par tous les détours que suppose une activité réelle."*

¹⁴⁶ Quoique réductrice, cette conception n'est pas sans intérêt. La "conférence" correspond à un apport d'informations la plupart du temps irremplaçable. On veut simplement dire ici qu'elle est insuffisante, dans l'enseignement à créer des "élèves chercheurs-citoyens", et dans la formation professionnelle des enseignants, à former des enseignants "professionnels" au sens donné à ce mot par Raymond BOURDONCLE et Philippe PERRENOUD (voir plus loin).

C'est que la curiosité naturelle et l'activité ne suffisent pas obligatoirement à fonder une démarche d'apprentissage douée d'intérêt. Réduite à elle-même, la curiosité risque de se perdre dans la futilité. Quant à l'activité, privée de **la dimension du sens** elle plonge les acteurs basculer dans l'absurdité, cette absurdité dont souffrent tant d'élèves aujourd'hui et dont témoigne Bernard CHARLOT lorsqu'il rapporte les propos d'un élève qu'il interroge : *"En cours de Français, on apprend plein de chose, qui nous prennent la tête et qui, en fait, ne sert strictement à RIEN."*¹⁴⁷ Reste à savoir comment faire pour que les élèves donnent du sens aux apprentissages qui leur sont proposés, lorsqu'ils ne le font pas naturellement. Une des meilleures réponses possible correspond à un démarche qui peut conduire l'élève à l'**autonomie**, qui intègre la dimension des libres essais, des tâtonnements et des erreurs mais qui est porteuse de sens. C'est celle du **projet**. L'accompagnement des apprentissages, n'a lui-même de sens qu'en relation avec une telle démarche de projet, au point qu'on peut en tirer la règle générale : **pas d'accompagnement sans projet**.

147 CHARLOT B., 1999, p. 86

2. LE NŒUD ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE ET LA DIMENSION HERMENEUTIQUE DES SCIENCES HUMAINES

Cette question du sens des apprentissages n'est pas sans lien avec la seconde piste qui se situe sur le plan de l'épistémologie, et plus spécifiquement l'épistémologie des sciences humaines. Dans ce domaine, on assiste à la progressive émergence d'un courant qui vient battre en brèche l'approche purement "objectiviste", ou "positiviste", assez largement répandus dans le domaine des sciences de l'homme et donc des sciences de l'éducation, et dont l'approche expérimentale ou statistique n'est pas en mesure de prendre en compte les significations attribuées par les acteurs à leurs actes. Non seulement "à l'heure actuelle, de plus en plus de chercheurs en sciences humaines sont convaincus que les "faits" sont dépendants des conceptions qui sous-tendent leur observation"¹⁴⁸, mais encore il faut prendre en compte le fait que, dans les actes qu'ils posent, dans leurs réalisations, et dans leurs pratiques, tout acteur investit des représentations, des théories, des hypothèses, des valeurs, des affects souvent inconscients sans lesquels ces actes, ces réalisations et ces pratiques ne seraient pas ce qu'ils sont¹⁴⁹.

Que les actions humaines soient largement déterminées par des éléments qui échappent à sa conscience, et qui en conséquence le constitue en tant que sujet peut être appréhendé de différentes manières. Le sujet n'échappe pas à la caractéristique des objets de science dont la spécificité est d'être "construit",¹⁵⁰ aussi il ne faut pas s'étonner de voir le phénomène de l'inconscient repéré sous différentes formes, celle d'un *inconscient pratique* repéré-construit par Jean PIAGET¹⁵¹, mais aussi par Gérard VERGNAUD pour qui "*cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances pré-réfléchies, c'est à dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience*"¹⁵².

148 POURTOIS J.-P. et DESMET H., 1997, p. 8

149 "Nous voudrions signaler encore deux caractéristiques particulières aux sciences de l'éducation (et à quelques autres en sciences humaines) qui imposent à la recherche scientifique en ce domaine certaines limites ou lui donnent une tonalité différente de ce qui peut se passer dans d'autres disciplines : le fait que toute action éducative est orientée par un système de finalités (...) Nos analyses scientifiques portent sur des "objets" toujours sous tendus par un système plus ou moins explicite de valeurs qui leur donne, au niveau de l'action, leur véritable signification ; (...) les démarches de l'administration de la preuve s'en ressentent nécessairement." (MIALARET G., 1996, pp. 45-46)

150 "Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit." (BACHELARD G., 1969, p. 14). "Ce sur quoi porte directement la recherche rationnelle n'existe pas déjà mais est produit par elle. (...) Connaître, ce n'est donc pas retrouver ou reconstituer un sens latent : oublié ou caché. C'est constituer un savoir neuf." (MACHÉREY P., 1986, Paris, Maspéro) *Pour une théorie de la production littéraire.*

151 Cf. en particulier PIAGET J., 1964

152 VERGNAUD G., 1996a, p. 139

Il en est de même aux yeux de Pierre VERMEERSCH pour qui *"L'action est une connaissance autonome. Elle est pour une bonne part opaque à celui-là même qui la met en œuvre de façon adaptée. En effet, il n'est pas nécessaire de savoir que je sais faire pour savoir le faire. Autrement dit une bonne partie de l'action relève du niveau de la conscience pré réfléchie (ou irréfléchie dit Sartre, 1936). Par nature, l'action est donc largement non conscientisée et sa description va inmanquablement rencontrer l'obstacle de l'implicite. Implicite qui ne vient donc pas tant d'un déficit de la formulation (qui peut aussi être présent) que du fait qu'avant de thématiser le pré réfléchi il faut d'abord en opérer le réfléchissement et donc l'amener à la conscience réfléchie"*¹⁵³.

On retrouve encore cette conception, sous la forme de l' "habitus", chez Pierre BOURDIEU, l'habitus étant un *"système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions et rend possible l'accomplissement de tâches indéfiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme."* L'habitus est simplement l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur. *"permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites"*¹⁵⁴

153 VERMEERSCH P., 1996b, pp. 28-29, 113-120

154 BOURDIEU P., 1972, p. 178-179

3. LA MISE A JOUR DE L'INCONSCIENT PRATIQUE COMME ETAPE DE LA FORMATION

Cet "inconscient pratique" n'est jamais qu'une partie de l'inconscient humain, mis en évidence par la psychanalyse, chapitre de l'histoire du sujet "*marqué par un blanc*" et qui peut être retrouvé à partir de ce qui insiste dans la vie du sujet : "*les manifestations du corps*", "*les paroles, les mots familiers et qui reviennent, leur style, et le style de la vie (habillement, comportement...)*", "*dans les traditions et légendes "familiales" qui constituent mon "histoire" héroïsée : ce que les autres en disent, ce que j'en crois, ce à quoi je m'identifie.*"¹⁵⁵

Quelles que soient les approches, l'objectif de la science, l'objectif de la connaissance concernant tant l'action - y compris l'action pédagogique - que les conduites sociales et individuelles répondent à l'objectif défini par Freud : "*Wo Es war, soll Ich werden*"¹⁵⁶ traduit ici par la glose : "*là où étaient les détermination inconsciente du Ça, doit advenir le Je des choix conscients, volontaires et assumés*".

La démarche "scientifique" qui correspond à cette situation et dont on ne peut rendre compte en termes de causalité, sur le plan des "loi générales" relève plus de l'herméneutique¹⁵⁷, "*qui essaie de comprendre la signification profonde des événements et s'intéresse aux représentations des acteurs*"¹⁵⁸ que de l'"expérimentation". Les méthodes de recherche à mettre en œuvre relèvent en conséquence plutôt des démarches cliniques¹⁵⁹ ou phénoménologiques¹⁶⁰.

Ces conceptions épistémologiques ont un rapport étroit avec la fonction accompagnement. Si, d'une part, la question centrale pour les sciences de l'action humaine est celle du *sens* de ces actions, et si d'autre part ce sens est étroitement lié à des représentations, des schèmes d'action, des affects, des valeurs largement inconscientes aux yeux des acteurs, **il y a tout un travail à**

155 LACAN J., 1969

156 FREUD S., 1933, trad. Française 1995

157 "*Appelons herméneutique l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens*" Michel Foucault, *les Mots et les Choses*, p. 44. "*Des chercheurs éprouvent le besoin de trouver une démarche qui privilégie la compréhension et le sens, même si elle s'effectue au détriment de la cohérence ; une démarche qui prenne en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances ; une démarche, qualifiée d'herméneutique, qui, en sciences humaines, porte moins sur les faits que sur les pratiques.*" POURTOIS J.-P. et DESMET H., 1997, p. 27-28

158 Idem POURTOIS J.-P. et DESMET H., p. 216

159 "*Est proprement clinique (...) ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est à dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou de la production de connaissance, en soi comme pour lui ou pour nous.*" (ARDOINO J., 1989)

160 Courant de pensée qui, à la suite de Husserl, vise à décrire ce qui apparaît en tant qu'il apparaît à la conscience. Pour la phénoménologie tout phénomène doit en effet être rapporté à l'acte de conscience qui le vise. "*Absorbée dans sa croyance aux choses, c'est son propre travail de visée que la conscience, dans sa naïveté, ignore, et que le phénoménologue lui révèle.*" E. CLEMENT et al. 1994, *Pratique de la philosophie de a à z*. Paris, Hatier, p. 272

mettre en œuvre pour mettre à jour tous ces éléments inconscients qui contribuent à la construction de ce sens - travail de *recherche* qui ne pourra pas ne pas avoir d'effets transformateurs sur ces représentations, sur le sens construit et donc sur les actions eux-mêmes. En ce sens la distinction traditionnellement faite dans le cadre du paradigme objectiviste et nomothétique¹⁶¹ entre "faire de la recherche" et "être en recherche" ne tient plus. Souffrant d'une forme tabulaire de la représentation du monde cette opposition gagnerait à la mise en œuvre d'autres modes de représentation telle que celle du nœud¹⁶². On a en effet affaire là à un véritable nœud, chaque position étant une condition de l'autre : c'est dans la mesure où les acteurs sont "en recherche" sur eux-même qu'ils peuvent faire émerger la part inconsciente sur laquelle reposent leurs pratiques, et qui est un objet de science, et inversement, c'est dans la mesure où ils sont sollicités par un dispositif de "recherche" objectivant qu'ils peuvent se livrer à ce travail. Le dispositif de recherche devient, une des conditions de cette mise à jour personnelle.

Ce qu'on voit apparaître dans ces conditions, c'est la figure de ce **tiers indispensable** qu'est l'"accompagnant-chercheur" ; et c'est bien dans la mesure où l'accompagnant se positionne non comme un expert-sachant, un "formateur-trésor des savoirs et des savoir-faire", autrement dit un Maître, mais comme un "questionnant" - *dans une phase exploratoire ou dans une recherche plus rigoureusement construite* -, qu'il peut à la fois faire progresser la connaissance sur les conditions de la pratique (point de vue de la recherche), et faire progresser les acteurs accompagnés dans leurs démarches et leurs projets (point de vue de la formation).

¹⁶¹ Nous appellerons (...) sciences «nomothétiques» les disciplines qui cherchent à dégager des "lois" au sens parfois de relations quantitatives relativement constantes et exprimables sous la forme de fonctions mathématiques, mais au sens également de faits généraux ou de relations ordinales, d'analyses structurales, etc. se traduisant au moyen du langage courant ou d'un langage plus ou moins formalisé (logique, etc.). PIAGET J., 1972, p. 17

¹⁶² On sait le parti tiré par Jacques Lacan de la topologie pour rendre compte des réalités qu'il a étudiées...

4. LA DIMENSION ETHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT¹⁶³

La troisième piste, enfin, fondée sur une réflexion éthique qui met la question des valeurs au centre de ses préoccupations, tend à considérer l'humain non simplement comme un individu, (solitaire ou en groupe), comme un producteur, un consommateur, mais, là encore selon les divers points de vue auxquels on peut se placer, soit comme *un sujet*, soit comme une *personne*, c'est à dire sans doute tout cela à la fois, mais avec la dignité en plus.

Dans le second cas, quels que soient les fondements philosophique de cette conception, il est clair que les "droits de la personne" incluent le rejet de toute atteinte à son intégrité, en particulier à toute manipulation intellectuelle et mentale visant à lui imposer, sous couvert de "formation" quelque dogme que ce soit.

Dans le premier cas, l'"éthique du sujet" suppose que soit être pris en compte ce qui échappe au Maître lorsqu'il s'efforce de substituer son propre désir à la vérité du désir du sujet de son disciple.

Ce qu'il faut bien comprendre dans l'expression "éthique du sujet", c'est qu'elle suppose que ce sujet y est pris dans un sens opposé à celui de sujet "assujetti", ou "aliéné". Si le propre du sujet est d'être pris dans une société donnée, des rapports sociaux déterminés, dans une histoire faite d'événements et de discours qui commandent de façon largement inconsciente son identité, ses pratiques, ses besoins et ses désirs, le propre du sujet désaliéné, ou plus précisément le sujet "en train de se désaliéner"¹⁶⁴, est de travailler à la prise de conscience de tout cela, qui le constitue et le détermine, pour le mettre à distance, le regarder de façon critique, pour le rejeter, le transformer ou l'assumer. Si l'accompagnant a une place, dans cette démarche, c'est parce que le sujet ne peut faire seul ce travail. Il ne peut même pas le faire dans un dialogue avec des pairs, car ce rapport d'égalité conduit à un discours qui tourne en rond dans une situation d'identification spéculaire. Il y faut la place d'un tiers, à la fois suffisamment semblable pour permettre la reconnaissance imaginaire sur laquelle le travail pourra prendre appui, et suffisamment autre pour que puisse se créer l'espace d'interrogation dans lequel pourra se déployer une parole au travail.

¹⁶³ "Il existe bien une perversion du savoir, quand celui-ci se réduit à une rationalité déconnectée de l'affect et qui ne s'engage pas dans une réflexion sur l'éthique de son usage." CIFALI M., 1998

¹⁶⁴ L'opération est-elle jamais totalement achevée ?

5. SOCRATE ACCOMPAGNANT...

Cet espace d'interrogation est non seulement la condition de l'émergence et de la construction de vrais savoirs sur l'action, et en particulier l'action pédagogique, mais encore comment il est la condition d'émergence d'une vérité et d'un bien qui ne doivent rien à la soumission à une vérité métaphysique, présentée sous les aspects de la Science. La situation n'est pas neuve. Dans *Penser l'éducation*, Jean-Bernard PATURET montre comment la problématique dans laquelle s'inscrit l'accompagnement d'aujourd'hui, en opposition avec toutes sortes de démarches plus ou moins impositives, était déjà présente dans les démarches de Socrate :

"L'œuvre de Platon oppose sans cesse les figures, selon lui, antinomiques du Sophiste et de Socrate. Protagoras, le maître sophiste, admet volontiers son rôle de conducteur et d'éducateur d'hommes. Il sait - du moins le prétend-il - fabriquer et former de bons citoyens, c'est à dire des hommes conformes au système social en place et capables non seulement de s'en accommoder, mais aussi de l'utiliser et même de l'exploiter. Mais pour Platon, les pratiques sophistiques ne s'interrogent pas un instant sur les finalités et les valeurs du politique. Elles demeurent toujours des moyens qui indiquent les manières de réussir dans les divers domaines de la vie sociale. Science, morale et surtout rhétorique ne sont que supports instrumentaux, techniques d'action pour parvenir au pouvoir et satisfaire le goût pour la domination - libido dominandi - . Arrivisme, opportunisme, tout est bon pour la promotion sociale (...) L'ordre sophistique est donc essentiellement celui de l'instrumentation, des techniques de la poiésis - comme dirait Aristote - qui relève d'une volonté de contrôle et dont l'agent producteur est très peu impliqué dans ce qu'il produit. Cet ordre n'est donc pas celui de l'éthique, qui nécessairement engage l'agent, comme sujet singulier, dans une praxis - dirait encore Aristote - définie comme causalité circulaire, réciprocité, aliénation, remise en cause et responsabilité."¹⁶⁵

A l'opposé de la position des sophistes, ou même de la position des savants, qui sont "comme des dieux", mais tout autant opposé à l'ignorant qui ne sait même pas qu'il y a quelque chose à connaître, Socrate "est à la fois savant et ignorant, ni savant de ce savoir totalisant de ceux qui savent, ni ignorant de cette ignorance crasse de l'ignorant", il est un questionnant. "Socrate est philosophe et non sophos (sage). Il cherche et ne possède pas. "comprendre cette position devient alors essentiel. Il devient nécessaire de penser un autre rapport au savoir qui ne soit pas seulement transmission mais recherche avec l'autre, d'une vérité commune, vérité voilée, impossible à cerner dans sa totalité. (...) La relation traditionnelle de maîtrise qui suppose le savoir du maître et l'ignorance de son disciple s'inverse. Le maître socratique noue avec l'autre une collaboration passionnée mais sans concession, orientée vers une construction commune, du sens qui n'est jamais donné, a priori. (...) Socrate est un "enseigneur", pour reprendre un mot de Heidegger (...) En faisant le "deuil" du savoir, en renonçant à la place du sophiste ou du gourou, le maître socratique fait le choix d'une problématique de ce dernier. Le maître ouvre

¹⁶⁵ PATURET J.-B., 1998, 2, pp. 71-85

l'autre à son propre désir de savoir qui est - comme le dira Lacan après Freud - "désir de se savoir". (...) Le savoir de Socrate est donc porte ouverte, pertuis, il donne accès au vrai, il met en route vers le vrai, mais il ne donne pas la vérité. Il conduit jusqu'à son seuil. Il faudra alors au disciple l'effort d'un saut qualitatif dans la vérité."¹⁶⁶

¹⁶⁶ Idem, p. 80-81

6. ...ET LA LOGIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNALISANTE

C'est bien une telle conception de l'accompagnement qui est au cœur d'une formation d'enseignants "professionnels". Par opposition à l' "enseignant prolétaire" défini par Raymond BOURDONCLE¹⁶⁷ et Philippe PERRENOUD comme des enseignants "*réduits au rôle d'exécutants de directives de plus en plus précises émanant d'une alliance entre l'autorité scolaire traditionnelle et la "noosphère", l'ensemble des spécialistes qui pensent le cursus, l'organisation du travail, les didactiques, les technologies éducatives, les manuels et autres moyens d'enseignement, les structures, les espaces et les temps scolaires*"¹⁶⁸, l'"enseignant professionnel" "*est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoirs d'expérience.*"¹⁶⁹

On comprend bien comment la prise de cette compétence va de pair à la fois avec la pédagogie du projet et avec une position de recherche, l'un et l'autre s'appuyant sur de vrais savoirs, mais ne pouvant s'y réduire.

167 BOURDONCLE R., 1993, pp. 83-119

168 PERRENOUD P., 2001b, p. 11

169 Idem, p. 12.

7. L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES RECHERCHES-INNOVATIONS DE L'ACADEMIE DE LILLE

C'est en tout cas de cette façon que se positionne l'accompagnement tel qu'il est conçu dans un dispositif qui est à la fois un dispositif "privilegié de la formation" et "de recherche spécifique" tel que le dispositif de "Recherches-Innovation" de l'Académie de Lille.

Depuis 1998 dans l'IUFM Nord-Pas-de-Calais¹⁷⁰, les Recherches-Innovations, associées à la Politique Nationale d'Innovation du Ministère de l'Education Nationale, fonctionnent sur le principe de la mise en projets de recherche d'équipes de terrain, les actions se développant sur une durée moyenne de 2 ans, qui apparaît comme un minimum¹⁷¹

C'est donc les acteurs "de terrain" qui sont mis en "position de recherche". Toutefois, il n'y aurait pas vraiment démarche de recherche si les équipes ainsi constituées étaient laissées à elles-mêmes, à charge pour elles de simplement écrire un rapport en fin d'activité. Pour qu'il y ait recherche, il faut que s'installe un lieu de l'analyse, qui soit en même temps un lieu de la parole adressée en dehors de l'équipe des "praticiens chercheurs". Ce lieu de la parole et de l'analyse est un lieu multiple : regroupements des équipes sous forme de "miniforums" thématiques, accompagnement formatif, publications.

Il faut insister en particulier sur le rôle de l'"accompagnement formatif". Il s'agit là d'un fonctionnement nouveau pour les formateurs impliqués, qui assurent un suivi du travail des équipes, non pas pour leur dire ce qu'il faut faire, mais pour créer un espace d'écoute et d'analyse. Après la mise en position de recherche des praticiens, cet accompagnement constitue un volet essentiel du caractère "scientifique" de la recherche tout autant qu'il constitue une véritable forme de la formation¹⁷² La recherche ne s'arrête toutefois pas au moment où les équipes déposent leurs comptes rendus. La recherche constitue un processus dans lequel *les accompagnants sont eux-mêmes en position de chercheurs*. C'est pourquoi les formateurs-accompagnants se réunissent eux-mêmes en séminaire de recherche associé à une recherche de l'INRP, portant sur le thème des rapports entre les travaux d'écriture et la transformation de l'identité professionnelle des enseignants. Il apparaît en effet de plus en plus clairement que, parmi les démarches de recherche spécifiques, l'écriture tient une place essentielle, encore à éclaircir comme dispositif de production des savoirs qui articule les dimensions de l'action, de la formation et de la recherche. Une écriture qui vise à conjoindre les exigences de l'objectivation scientifique et la

¹⁷⁰ Et depuis 1985, dans le cadre de la MAFPEN, au sein de la CRIP, présidée par Pierre TISON. La coordination académique est assurée au Rectorat par Alain GILLIO et Danièle LASSERRE, à l'IUFM par Bernard MONTUELLE, Jean-François BERTHON jouant le rôle de conseil scientifique.

¹⁷¹ 73 équipes, de l'académie de Lille, regroupant plus de 500 enseignants sont impliquées en 1999-2000 dans cette démarche. On peut trouver un certain nombre de comptes rendus des années 1997-1999 et 1999-2001 sur le site internet : <http://www.lille.iufm.fr/recinn/index.html> .

¹⁷² Cf. BERTHON J.-F., 1997

prise en compte de la dimension subjective de l'identité professionnelle et personnelle des acteurs, une écriture qui corresponde de la façon la plus pertinente à la juste place de la recherche-innovation dans le champ des sciences de l'éducation.

8. LE ROLE TECHNIQUE DES ACCOMPAGNANTS

La pratique des accompagnants des Recherches-Innovation de l'Académie de Lille correspond parfaitement à la définition qu'en a donné Gérard WIEL au cours de l'Université d'Été 1997 "outils de formation : les concepts-clef du formateur" sous la forme des quatre verbes : *écouter, clarifier, proposer, aider à la décision*¹⁷³.

8.1 Ecouter

Les collègues qui intègrent le dispositif d'accompagnement des recherches-innovations de l'académie de Lille découvrent - et c'est souvent une surprise, en tout cas un point d'interrogation - que si le formateur, dans sa fonction habituelle, met sa compétence dans sa parole, le "formateur-accompagnant" met sa compétence, sinon dans son silence, du moins dans son écoute. C'est cette écoute qui est "formatrice", parce que c'est dans la mesure où les acteurs concernés peuvent s'exprimer qu'ils peuvent mettre à jour les représentations et les affects sur lesquels ils vont pouvoir travailler. A défaut de cette écoute, ils resteront dans le non dit de la pseudo évidence et la logique de leur action restera une logique non réfléchie dans laquelle l'impensé pourra continuer à jouer un rôle moteur. Bien souvent le simple fait d'avoir exprimé cette logique suffit à une prise de distance critique et donc à une amorce de transformation. Mais écouter ne signifie pas "ne rien dire". Tout d'abord cette écoute se définit comme une "écoute active", c'est à dire une écoute alertée sur les problèmes qui peuvent se poser, en fonction d'une expérience et de savoirs acquis, en particulier sur les démarches d'apprentissage. Cette écoute active se traduit par des interventions, des relances, qui manifestent à la fois un grand intérêt pour la situation, et une intelligence de celle-ci.

8.2 Eclaircir

Ces interventions, ces relances, peuvent prendre la forme de questions. De ce point de vue, l'expérience montre que le premier travail du formateur-accompagnant est de contribuer à la clarification du projet. La plupart du temps, les projets de recherche-innovation émanant du terrain se présentent avant tout comme l'expression d'un malaise auquel on veut remédier : "ça ne marche plus comme avant", "il faut faire autrement"...mais l'idée de ce qu'on pourrait faire reste vague - et pour cause, on ne l'a jamais fait ! -

Intervenant dans le projet comme tiers non impliqué et donc comme non au courant, l'accompagnant manifeste son grand désir de comprendre, et son incapacité à le faire tant qu'on ne lui a pas mis "les points sur les i" : il n'a pas fait le même cheminement, il ne partage pas la même culture implicite, il faut lui expliquer. A partir de là, il se pose des questions... il "met du sien" dans la

¹⁷³ WIEL G., 1998

démarche, dans le questionnement qu'il s'adresse publiquement à *lui-même* à travers l'expérience en voie d'explicitation. C'est seulement dans la mesure où il se pose ces questions, en fonction de sa propre expérience et des savoirs de référence qu'il est en mesure de mobiliser, que les acteurs concernés pourront être en mesure de se les adresser à son tour *pour eux-même*. On voit bien comment un tel dispositif et une telle démarche, qui est la manifestation "en creux" de vrais savoirs, tend à ne pas créer d'effets de dépendance et vise au contraire à favoriser l'émergence d'une autonomie des acteurs. On voit bien aussi comment ce questionnement peut être le point de départ d'une vraie démarche de recherche débouchant sur une analyse des variables qui contribuent à la mise en place et à la conduite de l'action.

Loin de se limiter à la période de mise en place du projet cette démarche de questionnement, d'interrogation de l'évidence, qui est avec l'écoute au cœur de la fonction accompagnement se développe tout au long des rencontres entre l'équipe des acteurs et l'accompagnant.

8.3 Proposer

Il y a toutefois peu de chances pour que l'explicitation des représentations sous-jacentes à un projet suffise à les transformer et à faire avancer le projet. Dans la plupart des cas la réponse est négative. Il y faut encore le passage à l'acte, la confrontation avec le réel, et le retour réflexif sur ce qui s'est concrètement fait. Cela peut supposer que soit fait appel à des propositions nouvelles fondées sur d'autres expériences que le projet en cours, sur d'autres savoirs que les savoirs déjà mobilisés. Dans ces cas là la demande de solutions "clés en main" adressée par les membres de l'équipe à l'accompagnant peut être forte. Peut-il, doit-il, ne pas répondre, au prix de céder sur sa position, au nom de l'idée que *"la démarche d'accompagnement a (...) pour implicite que les réponses et solutions doivent venir des enseignants eux-mêmes..."* ? ¹⁷⁴

Ce point n'est délicat qu'en apparence. Il est vrai que si l'accompagnant, sous la pression d'une demande pressante ou d'un violent désir intérieur se met à dire comment il faudrait faire, il peut rendre service, mais il risque aussi de stopper net le cheminement des acteurs accompagnés. Leur solution ne sera plus la leur, ce sera la sienne, et de ce point de vue là il y aura une forme d'échec. De la position d'accompagnant il sera passé à la position de leader du projet. Le résultat ne sera pas obligatoirement mauvais et le geste pourra être justifié par l'urgence. Toutefois, on peut bien admettre que tout est dans le doigté de l'accompagnant. Entre signaler des solutions déjà rencontrées, proposer des contacts avec une autre équipe, évoquer l'existence d'un livre, d'une revue, d'un stage et venir avec une séquence pédagogique "clé en main", il y a une marge importante. Dans l'expérience des Recherches-Innovations, on s'aperçoit que l'accompagnant peut tout à fait jouer un rôle de "personne-ressource", mais à condition qu'il problématiser ses éventuelles propositions, de préférence plurielles, qu'il les accompagne d'un questionnement qui les

174 MONFROY B., DUFLOS G., HEDIBEL M., Juin 2002

interroge et qu'il les livre à une expérimentation. En dernière instance ce n'est pas lui qui choisit et décide.

L'expérience et l'analyse de Gérard WIEL sur ce point est précieuse : *"j'ai compris que l'important c'était le positionnement alors que je pensais au départ que c'était le relationnel. Le relationnel découle du dispositif et du positionnement. C'est à ce prix que l'on peut évacuer le recours à la notion de charisme. Le positionnement, c'est la capacité de passer de l'écoute à la clarification puis à la proposition, sans drame, sans pour autant éviter les conflits."*¹⁷⁵

8.4 Aider à la décision

De même qu'il ne substitue pas son analyse des pratiques à l'analyse des acteurs, mais qu'il crée les conditions de possibilité de cette analyse, il ne substitue pas ses solutions aux solutions des acteurs : "que décidez-vous ?" est en revanche une de ses questions clé, contribuant ainsi à l'aide à leur décision.

8.5 Permettre d'oser

Ce dernier point ne vient plus de l'expérience de Gérard WIEL, il vient directement de l'expérience des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille, et il est tout particulièrement apparu à l'occasion des regroupements sous la forme de stages consacrés à l'écriture des comptes rendus d'actions innovantes. Ces travaux d'écriture, accompagnés de maints échanges oraux, ont fait apparaître en deux temps une interrogation fondamentale: "et ça, est-ce que je peux le dire ?" Derrière, il y avait deux autres interrogations : "Et ça, est-ce que je peux le faire ?", "Et ça est-ce que je peux le ... penser... ?"

A chaque fois, il a bien fallu deux années de travail d'accompagnement et de mise en confiance pour que les collègues s'autorisent enfin l'expression de telles questions. Penser par soi-même, est-ce pensable, dans une institution comme la nôtre ? C'est pourtant la condition essentielle de la professionnalisation

C'est donc une fonction essentielle de l'accompagnement que de permettre, pour des enseignants, d'oser penser par soi-même, et par là de les aider à passer de la position de l'enseignant prolétaire à la position d'enseignant-professionnel¹⁷⁶.

¹⁷⁵ WIEL G., op. cit. p. 34

¹⁷⁶ Où l'on voit qu'il ne s'agit là rien d'autre que d'accomplir l'héritage es Lumières : "Les lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité à se servir de son entendement sans la conduite d'un autre..." Kant *Qu'est-ce que les Lumières ?* Garnier Flammarion.

En fonction de cela, c'est donc aussi une fonction essentielle de l'accompagnement que de poser les problèmes éthiques qui ne peuvent pas manquer de se présenter, car penser par soi-même peut-aussi bien déboucher sur l'insupportable. L'accompagnement débouche alors sur ce qu'est, pour Habermas *l'Éthique de la discussion*¹⁷⁷.

L'accompagnant est le maître d'œuvre de l'éthique de la discussion.

¹⁷⁷ "L'éthique de la discussion escompte (...) qu'une intercompréhension sur l'universalisation d'intérêts soit le résultat d'une discussion publique réalisée intersubjectivement."
HABERMAS J., 1991, trad. fr. p. 24

9. LA FORCE DE L'IMAGINAIRE ET LA PUISSANCE DU SYMBOLIQUE

D'autres questions reviennent souvent à propos des attitudes que peut prendre l'accompagnant : l'accompagnant doit-il ou peut-il jouer un rôle dans le dispositif expérimental, peut-il jouer un rôle d'observateur de l'action elle-même ? Peut-il jouer un rôle d'évaluateur ? De façon plus cruciale, comment se positionne-t-il par rapport aux exigences institutionnelles telles qu'elles s'expriment, par exemple, par les instructions officielles ? Peut-il / doit-il intervenir en cas de dérive du point de vue de l'éthique professionnelle ?

Si on peut donner des réponses à ces questions, c'est seulement à partir du moment où on saisit que l'accompagnant s'inscrit bien dans une dimension institutionnelle, qui lui donne sa légitimité, et où on sait qu'il puise son efficacité de la force de l'imaginaire et de la puissance du symbolique.

C'est ainsi que l'accompagnant peut parfaitement jouer un rôle d'observateur dans un dispositif expérimental. Il ne faut pas oublier que c'est à lui d'abord que s'adressent les résultats de l'action de recherche ou d'innovation, en tant que représentant de la communauté éducative qui s'interroge à travers l'expérimentation en cours. Il peut être important pour l'équipe des acteurs que l'accompagnant puisse voir effectivement, en situation, ce qui se passe. Il peut même, à cette occasion, en raison de son "œil neuf", voir des choses que les membres de l'équipe ne voient plus.

Si l'accompagnant est un "questionnant", ce n'est pas d'abord à titre individuel. Il intervient à titre institutionnel. Dans le dispositif, il représente - à titre symbolique - la communauté éducative et scientifique. C'est à ce titre qu'il est le premier interlocuteur de l'équipe. C'est à lui qu'on explique ce qu'on fait, pourquoi on le fait de la façon choisie et ce qu'on obtient finalement. C'est pour lui d'abord qu'on explicite les questions qu'on se pose, c'est à lui d'abord qu'on fait part de ses doutes... ou de ses certitudes. C'est auprès de lui d'abord, à titre de représentant de l'institution, qu'on défend ses idées, ses résultats, ses théories....

Dans ces conditions, le rapport aux instructions officielles se pose tout simplement comme un rapport au "réel" : ces instructions sont là, on peut (on doit) les interroger, on peut même contribuer à leur modification en participant, à partir de la recherche, à un mouvement de pensée qui nourrira une prochaine version, mais en attendant elles sont là, comme le sont les planètes et les étoiles, un réel dont on doit tenir compte comme tel.

Il en est de même avec les règles de la déontologie professionnelle. Elles font donc partie de la problématique. Pointer le doigt sur elles ne fait pas sortir d'une position d'accompagnant... dont il n'est pas interdit de sortir en cas de danger...

C'est donc d'un positionnement symbolique que l'accompagnant tient d'abord sa force et son efficacité, d'où l'importance de ce "positionnement" dont parlait

plus haut Gérard WIEL. Mais ce positionnement symbolique ne suffit pas. Il faut encore qu'il soit humainement habité, avec ce que cela implique, y compris du côté de l'imaginaire et des affects. L'accompagnement suppose donc un mouvement constant : *"le positionnement de l'accompagnateur, c'est l'alternance présence-absence, et être présent à la bonne distance."*¹⁷⁸

Il faut bien que l'accompagnant occupe et habite, au moins un temps, la position du *sujet supposé savoir*¹⁷⁹ sans laquelle la relation de l'équipe à la communauté ne peut se nouer. Il faut aussi qu'il puisse s'en défaire pour laisser place à la vérité qui traverse cette équipe.

9.1 La nécessaire supervision

Ce positionnement n'est pas facile, et il n'est pas facile à assurer tout seul. D'où l'importance, pour les accompagnants d'un travail à un deuxième niveau qui est celui de la supervision. Véritable centre de gravité du dispositif, pour reprendre les mots de Gérard WIEL. Comment celle-ci peut-elle être assurée ? Dans le cas des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille, cela a pris, pour les formateurs la forme d'un séminaire de recherche et d'analyse de pratiques où, précisément, on se pose des questions sur cette pratique d'accompagnement à partir de l'expérience des uns et des autres. L'équilibre n'est pas toujours facile à assurer entre la recherche de réponses puisées dans une dimension théorique et la mise en synergie des expériences, mais il apparaît chaque jour plus clairement que c'est le groupe tout entier qui peut seul jouer ce rôle de supervision. En effet, il n'y a que les interactions du groupe qui permettent à la fois la circulation et l'émergence de quelque chose qui relève de la vérité et évitent l'accaparement de cette vérité, sa fixité sous couvert d'une réponse pseudo scientifique à laquelle chacun n'aurait plus qu'à se plier. C'est cette dernière qui figerait l'ensemble du dispositif dans un phénomène de clôture rendant impossible l'émergence de qui reste à advenir.

9.2 La logique de l'accompagnement, condition d'une formation professionnelle...

On le voit, tel qu'il est conçu dans le dispositif des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille, l'accompagnement est étroitement lié à une conception de la formation et au choix d'un paradigme scientifique étroitement liés à un choix qui ne relève pas lui-même des sciences puisqu'il s'agit d'un choix avant tout éthique, voire politique. Mais, dans le domaine de l'enseignement, de la formation et de l'éducation, peut-on échapper à ce type de choix, qualifié par certains d' "idéologique" ? Un autre choix, fondé sur le principe de recherches en laboratoire, ou quasi laboratoires, visant à mettre au point les lois qu'on

¹⁷⁸ WIEL G., 1998, p. 34

¹⁷⁹ Notion due à Jacques LACAN : *"Le sujet supposé savoir est le pivot d'où s'articule tout ce qu'il en est du transfert."* LACAN J.. Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'Ecole. *Scilicet*, 1:14-30, 1968. Rédigé en 1967

enseignerait aux formateurs pour qu'ils les fassent appliquer aux enseignants n'est pas moins, en réalité, sous couvert de "science", un choix idéologique¹⁸⁰.

Pour autant, ce type d'accompagnement peut-il sortir du domaine des Recherches-Innovations ? Peut-il, par exemple s'appliquer au domaine de la formation initiale des enseignants ? Peut-il, plus loin, investir le domaine de l'enseignement lui-même ?

Le Conférencier et le Tuteur ne suffisent pas.

Dans le cas de la formation initiale des enseignants, il n'échappe pas à la question de savoir si on veut former de simples techniciens capable d'application de règles pensées ailleurs, ou des professionnels, capables d'analyse, de résolution de problèmes, d'autonomie et d'initiative... La situation se complique dans la formation initiale, du fait que la nécessité existe réellement de prendre en compte (et donc d'apprendre...) un grand nombre d'informations concernant tant les théories de l'apprentissage que l'histoire des doctrines pédagogiques, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, l'histoire des institutions, etc. sans oublier les savoirs disciplinaires et didactiques. Il est simplement important de se souvenir que l'acquisition de ces savoir, voire leur accumulation, ne suffit pas à faire des professionnels au sens entendu plus haut. Pour ce faire, il y faut encore le passage à la pratique et l'analyse de cette pratique, permettant de donner tout leur sens tant à ces informations théoriques qu'aux gestes posés de façon plus ou moins spontanée, plus ou moins (ir)réfléchi. C'est pourquoi, à côté de la position, incontestable du *conférencier* voué au transfert d'informations, et à celle du *tuteur*, voué au rôle de modèle en vue d'une imitation des pratiques, il importe de développer la position formatrice de l'*accompagnant*.

Si la logique du *conférencier* est de tenir un discours *sur* une pratique, discours coupé de cette pratique, et si la logique du *tuteur* est d'imposer une pratique de formation qui ne laisse aucune place à la prise d'autonomie du "formé", la logique de l'*accompagnement, par exemple dans le cadre de groupes de référence et d'analyse de pratique, tels qu'ils commencent à exister à l'IUFM Nord Pas-de-Calais et d'autres*¹⁸¹ est de créer un espace réflexif informé entre, d'un côté le professionnel en formation, et de l'autre la communauté professionnelle, l'institution, la noosphère, les savoirs de référence... sans compter l'accompagnant lui-même, comme professionnel de l'enseignement et de la formation.

Loin d'exclure les savoirs (qu'il s'agisse des savoirs disciplinaires ou des savoirs théoriques sur l'apprentissage), une telle démarche fait plus qu'y faire simplement référence, elle les inclut, mais ce qui change - et c'est le sens de

¹⁸⁰ et politique, il n'est, pour s'en convaincre, que de relire *La République* de Platon, ou, plus proche de nous l'œuvre de Burrhus SKINNER, de *La Révolution scientifique dans l'enseignement à Walden two...*

¹⁸¹ Par exemple (non exclusif) l'IUFM des Pays de Loire.

bien des résistances -, tout autant que le rapport à la pratique, c'est le rapport aux savoir qui est aussi un rapport identitaire : et moi qui suis-je, dans le regard de l'autre, si je cède sur la position du Maître ?

CONCLUSION :

QUELLE FORMATION, POUR QUEL ENSEIGNEMENT, POUR QUEL ELEVE ?

Les choses sont-elles vraiment différentes dans l'enseignement lui-même ? Les problèmes de l'enseignement ne sont pas d'abord des problèmes "techniques". La poursuite d'une "science" de l'enseignement, qui nous donnerait toutes les clés pour toujours réussir n'est rien d'autre qu'une chimère scientifique. Les questions fondamentales se posent en d'autres termes :

"quels élèves voulons-nous ?", "quels acteurs économiques voulons-nous ?"
"quels scientifiques voulons-nous ?", "quels citoyens voulons-nous ?"

Voulons-nous pour élèves des individus reposants qui appliquent correctement ce que dit le professeur, sans se poser trop de questions, ou des personnes capables d'une réflexion critique fondée sur une connaissance même encore incomplète et inachevée ?

Voulons-nous, pour acteurs économiques de purs exécutants, justes capables de s'insérer dans une chaîne de production dont les finalités leur échappent, d'appliquer quelques consignes simples, et difficiles à adapter aux changements, ou voulons-nous des partenaires capables d'entrer en interaction avec d'autres, en fonction d'une finalité reconnue, capables d'initiatives, d'esprit critique, et d'adaptation...

Quels scientifiques voulons-nous ? Des spécialistes pointus surtout capables d'appliquer des recettes techniques "venues d'en haut", ou des chercheurs doués du "sens du problème" et d'imagination créative ? Peut-être alors vaut-il mieux les entraîner dès l'âge scolaire, à se poser des questions, plutôt que s'efforcer, comme le dit Karl Popper, de "submerger les enfants de réponses à des questions qu'ils ne se sont pas posées".¹⁸²

Et quels citoyens finalement voulons-nous ? Des citoyens porteurs de projets pour la société, capables de débattre, habitués à entrer en négociation avec les autres dans une démarche d'écoute ou des individus dressés dès l'enfance au "chacun pour soi" ?¹⁸³

Les solutions en termes de techniques dépendent avant tout des réponses qu'on donnera à ces questions. Il ne s'agit pas seulement d'efficacité. S'appuyer sur la curiosité naturelle des élèves pour les conduire aux apprentissages rendus nécessaires pour la réalisation d'un projet suppose un

¹⁸² LORENZ K., POPPER K., 1994, *L'Avenir est ouvert* (Vienne 1983), Flammarion (Champs),

¹⁸³ Questions que je pose par ailleurs à propos de la pédagogie du projet de Jean-François BERTHON, mars 2002, "La pédagogie du projet, ou le sens rendu aux apprentissages", L'Ecole des Lettres n°11, spécial *Les Itinéraires de découverte au croisement des disciplines*,

autre rapport aux pratiques et aux savoirs que, par exemple, le découpage behavioriste investi dans différentes formes de la pédagogie par objectifs, ou encore la sempiternelle alternance "cours-exercices d'application" vécue comme seule et unique démarche possible.

Cela ne signifie pas que l'enseignant doive entièrement basculer dans la seule position de l'accompagnant. Là encore il s'agit de trouver comment et quand passer, en fonction d'un projet éducatif, de la position du conférencier à celle du tuteur et celle de l'accompagnant.

Sans mettre sens dessus-dessous tout ce qui se passe dans les classes, mais au vu de ce qui s'y passe bien souvent, on peut penser qu'il est urgent que se mette en place, dans les écoles, les collèges et les lycées, des temps d'accueil des élèves, des temps de circulation de la parole et d'analyse de la pratique d'élève. Par rapport à l'essentiel des pratiques qu'on peut constater aujourd'hui, ces moments, confiés à un enseignant qui serait alors en position d'accompagnant, destinés à prendre en compte à la fois la réalité de chacun, dans son histoire, et à donner sens aux activités qui vont avoir lieu dans la journée ou la semaine seraient déjà, à eux seuls une petite révolution...

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ARDOINO, Jacques, 1989, "De la clinique", *Réseaux*, n°55-57
- 📖 ARTIGUE, M. et al. (éd) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage
- 📖 BACHELARD, Gaston, 1969, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- 📖 BERTHON, Jean-François, 1997, "L'Accompagnement, d'actions, d'innovations, et de recherches pédagogiques : un mode privilégié de la formation continue des enseignants.", *Les Cahiers de la MAFPEN*, n° 2, *Dossier L'Accompagnement des Recherches-Innovations de Terrain*, Lille
- 📖 BERTHON, Jean-François, 2002, "La pédagogie du projet, ou le sens rendu aux apprentissages", *L'Ecole des Lettres* n°11, spécial *Les Itinéraires de découverte au croisement des disciplines*, mars 2002
- 📖 BERTHON, Jean-François, 2001, "La position de recherche, condition de l'innovation pédagogique", *Rencontres sur l'Ecole*, n° 1 *Le Collège unité et diversité*. Observatoire des Etudes et Recherches en Education, Académie de Lille
- 📖 BOURDIEU, Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève Droz
- 📖 BOURDONCLE, Raymond, 1993, "La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe", *Revue française de pédagogie* n° 105
- 📖 CIFALI, Mireille, 1998, "Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement". *Accompagnement et formation, actes de l'université d'été 1997, Outils de formation : les concepts-clefs du formateur, l'accompagnement dans les pratiques d'apprentissage et dans les dispositifs de formation.*, Université de Provence, CRDP de Marseille
- 📖 CHARLOT, Bernard, 1999, *Le Rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos
- 📖 CONDILLAC (1715-1780). *Cours d'études*
- 📖 FREUD, Sigmund, 1933, *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, trad. franç., *Nouvelles suites des leçons d'introduction à la psychanalyse*, OC XIX, Paris, PUF, 1995
- 📖 HABERMAS, Jürgen, 1991, *Erläuterungen zur Diskursethik*, trad. Française, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Champs Flammarion

- 📖 KANT, Emmanuel, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Garnier Flammarion, collection GF
- 📖 LACAN, Jacques, 1968, : "*Le sujet supposé savoir est le pivot d'où s'articule tout ce qu'il en est du transfert.*" J. Lacan. Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'Ecole. *Scilicet*, 1:14-30
- 📖 LACAN, Jacques, 1969, *Fonction et champ de la parole et du langage*. Ecrits, Paris, Seuil
- 📖 LORENZ, Konrad, Popper Karl, 1994, *L'Av enir est ouvert* (Vienne 1983), Paris, Flammarion (Champs)
- 📖 MACHEREY, Pierre, 1986, *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris, Maspéro
- 📖 MIALARET, Gaston, 1996, "Essai sur la recherche scientifique actuelle", in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Puf
- 📖 MONFROY, Brigitte, Guy Duflos, Maryse Hedibel, Juin 2002, *À propos d'une expérience d'accompagnement d'équipes en REP. Bilan intermédiaire / projet 2001-2002*. Document de travail interne à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais
- 📖 MONTAIGNE, *Essais*, livre I, chapitre XXVI
- 📖 PATURET, Jean-Bernard, 1998, "Socrate ou l'anti-maître", in *Penser l'Education*
- 📖 PIAGET, Jean, 1988, *Où va l'éducation ?*, Paris, Gallimard, "Folio essais"
- 📖 PIAGET, Jean, 1964, *Six études de psychologie*, Genève, Denoël-Gonthier
- 📖 PIAGET, Jean, 1972, *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard
- 📖 PERRENOUD, Philippe, 2001a, "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus", in *Recherche et Formation n° 36, Le Praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation*, Paris INRP
- 📖 PERRENOUD, Philippe, 2001b, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF
- 📖 POURTOIS, Jean-Pierre et Desmet Huguette, 1997, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Paris, Mardaga Ed.
- 📖 PLATON, 1966, *La République*, traduction de Robert Bacou, Paris GF Flammarion
- 📖 ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1762, *Emile*
- 📖 ROGERS, Carl, 1972, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod

- 📖 SKINNER, Burrhus F. [1968, 1969 pour la version française] *La Révolution scientifique dans l'enseignement*. Bruxelles, Mardaga éd. pour la version française
- 📖 SKINNER, Burrhus F., 1948 ,*Walden two*, New-York, The MacMillan Company
- 📖 VERGNAUD, Gérard, 1996a "Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel", in Artigue M. et al. (éd) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage
- 📖 VERGNAUD, Gérard, 1996b, "Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel", in Vermeersch Pierre, 1996, *L'explicitation de l'action*, Cahiers de linguistique sociale
- 📖 WIEL, Gérard, 1998, "La démarche d'accompagnement", *Accompagnement et formation*, actes de l'université d'été 1997, Outils de formation : les concepts-clefs du formateur, l'accompagnement dans les pratiques d'apprentissage et dans les dispositifs de formation., Université de Provence, CRDP de Marseille

UN TRIPLE NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION EDUCATIVE :

**accompagner les dispositifs, l'autodirection des
apprentissages, les ressources humaines**

Par Frédéric HAEUW¹⁸⁴ et Daniel POISSON¹⁸⁵

INTRODUCTION

Cet article est la reprise d'une communication orale au deuxième colloque mondial sur l'Autoformation, notre point de vue était et reste celui de chercheurs praticiens dans le champ "technico-pédagogique" (GALVANI P., 1991) de l'autoformation. En effet, nous intervenons régulièrement tous deux dans des dispositifs de formation ouverte (HAEUW F. et D'HALUIN C., 1995), à la fois en tant que praticiens, formateurs de formateurs, ingénieurs, mais aussi comme chercheurs capitalisant, au sein du laboratoire TRIGONE, un travail collectif autour de l'axe de "l'autoformation éducative" (CARRE P., MOISAN A. et POISSON D., 1997). Nos champs d'intervention sont en particulier le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (HAEUW J. et MILOT E., 1995) les centres de ressources (HAEUW F. et MLEKUZ G., 1998) et la formation des maîtres (POISSON D., 2002) et des formateurs d'adultes (Poisson D., 2001). Ce travail de capitalisation a contribué en lien avec le GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France) à dégager au sein de la Galaxie de l'autoformation l'ingénierie pour l'autoformation éducative (Poisson D., 2000).

Dans le prolongement de ces travaux et en poursuivant la conférence de consensus sur l'accompagnement pédagogique et organisationnel (Collectif de Chasseneuil, 2001) notre présente contribution vise à interroger le concept d'accompagnement de l'autoformation éducative, que nous considérons comme

¹⁸⁴ Frédéric HAEUW, Ingénieur de Formation à l'AGORA, Docteur en Sciences de l'Education a été responsable pendant plusieurs années des Ateliers de Pédagogie Personnalisée gérés par le CUEEP.

¹⁸⁵ Daniel POISSON, Professeur de Sciences de l'Education au USTL-CUEEP est co-animateur avec Jean CLENET du groupe de Recherche sur la Conception des Systèmes de Formation et de l'Alternance du Laboratoire Trigone et formateur de Mathématiques à l'APP de Villeneuve d'Ascq.

un processus à triple détente, il s'agit d'accompagner : le dispositif, l'autodirection des apprentissages et les ressources humaines.

Ces trois niveaux d'accompagnement s'inscrivent dans l'approche ternaire des dispositifs éducatifs, l'enjeu étant ici de développer une analyse systémique qui consiste à appréhender globalement ces dispositifs, non pas en se focalisant sur l'un ou l'autre des éléments constitutifs de la relation pédagogique, mais en les observant dans leurs interactions. C'est donc une approche complexe de la notion d'accompagnement dans une démarche constructiviste visant une compréhension de cette notion en émergence. Nous insistons particulièrement sur la nécessité d'articuler ses trois niveaux d'accompagnement (du dispositif, des apprenants et des ressources humaines) en les subordonnant toujours au pilotage par les finalités et dans une éthique forte visant à ne pas recréer de l'exclusion.

1. L'ACCOMPAGNEMENT DU DISPOSITIF

Pour cet aspect, nous prenons résolument un point de vue d'ingénierie éducative, visant à conscientiser les acteurs sur les enjeux de la préparation à la formation tout au long de la vie, ce qui revient à concevoir, construire, conduire et contrôler des dispositifs éducatifs visant à optimiser le développement de l'autodirection des apprentissages, en tenant compte des environnements des trois marchés de la formation pour adultes (publics, entreprises et individuels).

1.1 Trois préconisations

A l'intérieur de cette réflexion, nous formulons trois préconisations concernant l'accompagnement des dispositifs d'autoformation éducative :

- **Articuler ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et ingénierie didactique**

Dans les premières années de nos expériences, l'importance était d'articuler ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, afin de répondre aux exigences des pouvoirs publics, en terme d'individualisation et de flexibilité. Mais paradoxalement, les aspects liés à la didactique et à l'apprentissage disciplinaire n'étaient que peu abordé de front; trop souvent les supports étaient hérités des modes traditionnels et non forcément repensés en tenant compte des nouveaux contextes. Plus récemment, la nécessité d'une réflexion didactique adaptée aux spécificités de l'autoformation éducative est mise en avant par les formateurs. L'ingénierie didactique mise en place prend en compte à la fois la spécificité du public adulte (andragogie) et du contexte (autoformation éducative) ; elle s'intéresse aux obstacles épistémologiques d'apprentissage, discipline par discipline. Les activités métacognitives et le "apprendre à apprendre" sont contrairement aux activités d'éducabilité cognitive des années 80 directement intégrés aux apprentissages.

- **Privilégier une approche "service" à une approche "produit"**

Au démarrage, le courant "technico-pédagogique" était fortement focalisé sur les outils, censés permettre d'apprendre seul en dehors de la présence du formateur mais "dans un dispositif pré-organisé par celui-ci"(Galvani, 1991). Cette conception restreinte conduit à deux impasses : la première est de proposer des "coquilles technologiques" qui peuvent être vides, et de services, et de produits, la deuxième est de proposer un

service sophistiqué, mais qui reste complètement hétérodirectif et ne facilite en rien l'autodirection et la prise d'autonomie. Pour éviter ces deux pièges, nous préconisons d'entrer par une logique de services intégrés à un système de formation cohérent et piloté par ses finalités. Nous rejoindrons même le concept sociologique de servuction où l'apprenant lui-même, et son adhésion au service, sont les gages de qualité et de réussite. La préoccupation essentielle doit donc être avant tout être la notion d'autodirection des apprentissages.

- **Mettre en oeuvre des "circonstances facilitatrices" de l'autoformation**

Les circonstances facilitatrices de l'autoformation, proposées par Philippe CARRE (et regroupées sous le modèle des "sept piliers de l'autoformation" restent les fondamentaux sur lesquels fonder l'ingénierie de l'autoformation éducative. On notera à ce propos que si certains de ces piliers (projet individuel d'apprentissage, contrat pédagogique, environnement d'apprentissage ouvert, formateurs-facilitateurs) se retrouvent globalement dans la majorité des dispositifs observés, la notion de "pré-formation à l'autoformation" et l'articulation "individuel-collectif" par contre restent encore souvent peu développés et le suivi pas toujours décliné aux trois niveaux (sujet, groupe, institution). Dans la rénovation de l'offre de formation générale du CUEEP et en particulier dans l'accompagnement de la préparation de concours à la fois dans les APP et dans les centres CUEEP c'est aspect sont pris en compte avec une triple alternance individuelle-coopérative-collective et un mécanisme d'évaluation formative d'entrée incluant un travail sur l'appropriation du dispositif.

1.2 Des dispositifs diversifiés

Ces préconisations, nécessaires et non suffisantes, peuvent cependant aboutir à des dispositifs diversifiés. Deux variables explicatives de cette différenciation se dégagent :

- **Le contexte d'émergence du dispositif et la culture de l'organisme porteur**

Le cas des "Ateliers de Pédagogie Personnalisée", notamment, est caractéristique de cette déclinaison locale spécifique. Ainsi, une enquête réalisée dans le cadre de l'animation régionale des APP dans le Nord Pas-de-Calais a montré qu'en dépit de l'existence d'un cahier des charges précis, trois types d'APP peuvent se dégager, en fonction de la culture d'origine des organismes porteurs, des objectifs poursuivis par les équipes pédagogiques et enfin des contextes locaux dans lesquels ils se

situent. Le premier vise essentiellement l'acquisition de savoirs, et le modèle pédagogique dominant est l'enseignement; le deuxième vise l'insertion des personnes, avec un modèle dominant hérité de la pédagogie par objectifs; le troisième enfin, issu des courants de l'éducation permanente tout au long de la vie, vise l'acquisition de savoir-faire et de savoir être, et prenant en compte la personne dans son intégralité d'acteur social et de citoyen.

- **Le degré de contrôle des contenus**

On peut différencier de ce point de vue deux modèles d'accompagnement : (POISSON D., 1998) d'une part l'accès autonome aux savoirs savants référencés, et d'autre part l'accompagnement de la construction de savoirs singuliers et contextualisés en situation dans le cadre de formation à projet.

2. LES MODES D'ACCOMPAGNEMENTS DES APPRENANTS

Le deuxième niveau d'accompagnement est celui des apprenants.

2.1 Deux préconisations

On peut là aussi proposer deux préconisations :

- **Considérer la personne dans sa globalité**

Cette première préconisation nécessite d'articuler guidance disciplinaire, aide méthodologique et même développement des "compétences citoyennes et culturelles", au sens de l'éducation permanente, afin de ne pas limiter l'autodirection des apprentissages à un aspect "technico-pédagogique" (visant l'acquisition de savoirs académiques) mais de déboucher aussi sur des aspects socio-pédagogique (agir en situation) voire même bio-épistémologique (réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et aux dimensions métacognitives).

- **Considérer l'autonomie comme un processus en développement**

L'autonomie n'est pas considérée comme un prérequis mais comme un processus à accompagner avec tout ce que comporte de paradoxe l'accompagnement de l'autonomie...

2.2 La diversité des apprenants

Cela suppose de tenir compte de la différenciation des rapports à l'apprentissage. Nous distinguons trois "types" d'apprenants nécessitant chacun un accompagnement différent :

- **La remédiation et les nouveaux apprentissages posant problème**

Pour ce public en demande d'apprentissages nouveaux le rôle principal du formateur est de créer des situations didactiques propres à permettre le franchissement «d'obstacles épistémologiques» avec une attention particulière au public en remédiation qui a échoué en formation initiale sur c'est même apprentissages.

- **La révision ou l'entraînement**

Le rôle du formateur, pour le public en demande de révisions ou d'entraînement est plutôt de fournir les bonnes ressources (textes d'examens et correction, par exemple) et de travailler sur l'optimisation des performances en situation d'examen.

- **L'accompagnement de public s'autodirigeant**

Le public qui pilote lui-même ses apprentissages, possède ses propres ressources éducatives et qui souhaite être accompagné dans ses recherches par un formateur non forcément expert mais plutôt "serveur de ressources humaines".

3. L'ACCOMPAGNEMENT DES RESSOURCES HUMAINES

Le troisième niveau, enfin, est celui de l'accompagnement des ressources humaines spécifiques.

On aura bien compris en effet dans ce qui précède que la mise en place de tels dispositifs nécessite de polariser différemment les éléments de la relation pédagogique et que mettre l'apprenant au centre du dispositif nécessite un renversement de la place du formateur, qu'il faut accompagner dans cette mutation professionnelle. Ces modifications posent un certain nombre de questions: les différents types de profils de poste et la question des statuts ; l'émergence d'acteurs nouveaux et les modes de recrutement de ceux-ci ; l'accompagnement par une formation permanente des acteurs "anciens" qu'il faut faire évoluer afin de les adapter à ces nouveaux contextes; les compétences nouvelles à acquérir ou à développer; enfin, les transformations identitaires en jeu dans ce processus d'évolution.

Il nous paraît essentiel de re-décliner, dans l'accompagnement des acteurs, les préconisations précédentes concernant l'accompagnement des dispositifs et des apprenants et la nécessité de mettre en congruence les modalités de formation avec les finalités des dispositifs développés. En particulier, le fait de privilégier l'autodirection des apprentissages, en formation de formateurs, est indispensable, si on veut qu'à leur tour, les formateurs laissent l'apprenant prendre la place centrale dans la relation pédagogique. Il est difficile, lorsqu'on ne dispose pas soi-même de marge d'autonomie, d'en laisser aux autres.

CONCLUSION

Le triple niveau d'accompagnement et la diversité des dispositifs, des apprenants et des formateurs nous conduit à nous méfier des approches trop monolithiques et de privilégier des ingénieries ouvertes débouchant sur un "biodiversité pédagogique" et une hybridation des modes de formation capable de concilier à la fois une offre de formation structurée pour les demandes standards et une réponse souple pour les problèmes aléatoires.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CARRE, Philippe, 1992, L'autoformation dans la formation professionnelle, La documentation française, Paris
- 📖 CARRE, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel, 1997, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF, Paris
- 📖 Collectif de Chasseneuil, 2001, Conférence de Consensus 27, 28 et 29 mars 2000 : Formations Ouvertes et à Distance- L'accompagnement pédagogique et organisationnel, L'Harmattan, Paris
- 📖 GALVANI, Pascal, 1991, Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés, Lyon, Chronique sociale
- 📖 HAEUW, Frédéric et D'HALLUIN, Chantal, (Ed.), 1995, Actes de l'université d'été : Formations ouvertes multiresources. Lille 6-12 juillet 1994, Les cahiers d'étude du CUEEP, Lille
- 📖 HAEUW, Frédéric et MILOT, Elisabeth, (Ed.), 1995, Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord Pas-de-Calais, Les cahiers d'études du CUEEP, n°31, Lille
- 📖 HAEUW, Frédéric et MLEKUZ, Gérard, (Ed.), 1998, AGRIMEDIA, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole, Les cahiers d'études du CUEEP, n°325/36, Lille
- 📖 POISSON, Daniel, 1998, Faire émerger des dispositifs autonomisants, l'ingénierie pour l'autoformation éducative in *Autonomie et Formation au cours de la vie*, Chronique sociale, Lyon, pp. 226-231
- 📖 POISSON, Daniel, 2001, Autoformation et alternance : accompagner l'autodirection des apprentissage dans l'IUP des Métiers de la formation, communication aux journées "Pour une recherche inter IUFM sur les dispositifs innovants dans la formation des enseignants à paraître Cahiers d'études du CUEEP
- 📖 POISSON, Daniel, 2002, Autoformation éducative et formation de Maîtres : les enjeux, les pratiques émergentes, les perspectives in rapport de la recherche "*Conditions d'émergence de nouveaux modes de formation des enseignants : vers une ingénierie des formations ouvertes à l'IUFM* ; IUFM Nord Pas-de-Calais, Villeneuve d'Ascq

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION

Accompagner l'autoformation : quelle(s) réalité(s) ?

Par Rachida GUECIOUEUR¹⁸⁶

INTRODUCTION

Cela fait maintenant près de vingt ans sinon plus que l'individualisation et l'autoformation sont au programme de la formation professionnelle : centre de bilans, centre de ressources, atelier de pédagogie personnalisée, autant de réalités où l'objectif des acteurs de la formation est de répondre de manière individualisée aux besoins des demandeurs d'emploi, des salariés.

Le terme autoformation est souvent sinon toujours associé aux dispositifs de formation individualisée où les entrées et sorties des apprenants sont permanentes. Si au début des années quatre-vingt, un certain nombre de facteurs tels que l'évolution des demandes de formation qu'elles soient publiques ou privées, la nécessité de réduire les coûts, l'évolution de la société ont obligé les acteurs de la dite formation à viser l'autoformation, aujourd'hui, on ne saurait concevoir une organisation pédagogique centrée sur l'individu sans penser autoformation.

Mais à y regarder de plus près, peut-on prétendre que l'autoformation est l'apanage de ces dispositifs ? Parce qu'après tout quelle que soit l'action de formation en place, dès lors que le formateur se donne pour mission d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie, c'est-à-dire à une plus grande autodirection, face au savoir, et a fortiori à le détacher du lien qui préexiste entre lui et l'apprenant, il est de fait obligé de penser à l'autoformation. Sauf que les conditions dans lesquelles s'organise la formation (où par exemple la réduction des coûts est une donnée importante dans l'organisation pédagogique), les éléments (dont la situation sociale et matérielle) qui déterminent l'apprenant ne permettent pas toujours d'offrir une optimisation de l'autoformation. L'accompagnement à l'autoformation devient alors une stratégie possible pour rendre l'apprenant plus autonome dans l'apprentissage de savoirs. Qui dit alors accompagnement dit mise en place d'une action ou des actions spécifiques pour aider l'apprenant à devenir le véritable acteur de sa formation.

¹⁸⁶ Ingénieur d'Etudes, chef de projet "Formation générale", coordinatrice des APP portés par le CUEEP.

Accompagner l'autoformation, c'est donc mettre en place une action précise pour faire en sorte que l'apprenant puisse au travers d'un travail, développer des compétences qui lui permettront d'être autonome (ou encore plus autonome) face à une nouvelle situation d'apprentissage. Accompagner l'autoformation est à n'en pas douter une situation pédagogique quelque peu paradoxale, car celle-ci renvoie à deux réalités antagoniques : l'autoformation est d'abord définie par l'autonomie, donc la capacité à se former sans l'aide d'autrui, et l'accompagnement par une aide apportée à celui qui se forme. Ce paradoxe est-il simple discours démagogique ou l'illustration d'une réelle problématique ?

En définitive, si le discours ambiant, aujourd'hui, laisse à penser que l'autonomie est un préalable à un parcours de formation ou autre, peut-on objectivement affirmer que cette même autonomie s'acquiert par l'individu seul sans l'aide de quiconque, sans la mise en place d'aucune procédure ? Difficile d'adhérer à un tel message : de nombreux exemples prouvent que l'évolution humaine est possible parce qu'il y eut accompagnement de l'apprentissage.

C'est dire que l'autonomie ne peut être en soi un pré-requis parce qu'en définitive "l'autonomie ne se décrète pas, ne se met pas en injonctions pas plus qu'on ne peut l'enseigner"¹⁸⁷. "L'autonomie ne constitue pas ainsi ni une donnée, ni une substance, mais c'est un construit progressif qui relève d'une relative indépendance acquise, elle est construite par un être vivant, selon ses lois propres, ses cohésions internes, qui acquiert la capacité d'entrer en relation avec un environnement"¹⁸⁸. L'accompagnement de l'autoformation est alors à considérer comme un environnement qui va faire émerger chez l'individu des capacités d'autonomie notamment dans l'acte d'apprendre.

Tentons de comprendre au travers de 3 exemples ce que recouvre l'accompagnement à l'autoformation, ce que cet accompagnement suppose pour le formateur et enfin ce qu'il remet profondément en cause.

- **1^{er} exemple : un dispositif en alternance**

Le CUEEP¹⁸⁹ a géré pendant 5 années consécutives une action de formation dans le cadre de contrat de qualification. Ce contrat en alternance s'adressait à un public jeune, défini comme étant en difficulté d'insertion. Soulignons que le calendrier de la formation a tenu compte

187 CLENET J., "Contribution au renouvellement des ingénieries en formation universitaire, théorisations à partir du cas de l'IUP des métiers de la formation."

188 VENDRYES P., cité par CLENET J. dans l'article cité ci-dessus

189 Le CUEEP : Centre Université Economie Education Permanente. Cet organisme est un institut universitaire dépendant de l'Université des sciences et technologies de Lille. L'originalité de cet organisme est de couvrir à la fois le champ de l'Education Permanente, la formation initiale via ses formations en Sciences de l'éducation, l'entreprise, la recherche. Il propose des formations diverses : enseignement général, remédiation à l'illettrisme, formations de tuteurs professionnels, etc.

plutôt des impératifs des entreprises et donc des logiques de production que de la nécessité de favoriser des conditions de réelle appropriation des savoirs. Ce qui détermine déjà une contrainte à la formation.

Un des axes pédagogiques sur lesquels l'équipe pédagogique a fondé tout ou une partie de ses objectifs est la rédaction d'un dossier professionnel. Pendant 4 années, nous demandions aux jeunes, outre de présenter l'entreprise et le service dans lesquels ils étaient affectés, de formaliser les compétences mises en œuvre sur le poste de travail. Il s'agissait pour ces jeunes de déterminer les compétences nécessaires pour réaliser les missions afférentes au poste de travail, de savoir les décliner en savoir être, savoir faire, et savoirs techniques. Ce dossier professionnel a été présenté pendant plusieurs années de manière collective. Exercice certes intéressant mais au demeurant peu significatif puisqu'il ne permet pas de vérifier que tous les jeunes ont véritablement compris leur parcours professionnel et, par là même, sont en mesure de formaliser ce qu'ils ont acquis. Ce constat nous a amenés à mettre en place d'autres procédures pour que chaque jeune puisse véritablement exprimer ce qu'il a acquis lors de son parcours et, par conséquent, puisse être capable dans n'importe quelle situation de présenter ses acquis. Si le dossier professionnel restait un axe majeur, nous l'avons enrichi de ce que nous avons appelé le "carnet de route". Compte tenu de l'organisation du temps consacré à la formation, des caractéristiques du public (public de niveau Vbis, V, dans une posture parfois non favorable à un réel investissement, des histoires personnelles et sociales qui handicapent fortement une progression pédagogique voire une insertion,...), il était important de les aider à morceler le parcours professionnel pour les aider à mieux conscientiser leur progression professionnelle. Ce carnet de route est un long questionnaire qui décline 5 étapes en entreprise : ces 5 étapes comprennent l'intégration dans l'entreprise et l'adaptation sur le poste de travail, les tâches à réaliser et les moyens de les mettre en œuvre, l'accompagnement du tuteur, les compétences acquises, les critères de qualité et bien sûr, ce qu'il pense avoir acquis au terme du contrat. La particularité de ce carnet de route, c'est qu'il est l'expression libre du jeune, c'est dire qu'aucune censure, qu'aucune correction n'a été apportée, parce qu'il était important, sur le plan de la compréhension du parcours par le jeune, de ne pas interférer dans sa réponse, de ne pas répondre pour lui. Car il fallait préparer la soutenance du dossier professionnel et c'est en cela que le carnet de route a contribué à donner un cadre dans lequel le jeune a pu puiser pour formaliser devant un auditoire regroupant tous les partenaires du dispositif, ce qu'il a acquis, ce vers quoi il souhaite s'engager. Qu'est-ce à dire de l'autonomie ? Dans cette expérience, l'aide méthodologique relative au dossier, a fortiori au carnet de route, a permis au jeune de se positionner face à une réalité professionnelle, de prendre conscience des étapes dans son parcours. En définitive, cet accompagnement a permis au jeune d'avoir des éléments pour faire un choix. N'est-ce pas là la preuve d'une autonomie pour des jeunes notablement en difficulté ?

- **2^{ème} exemple : la rédaction de dossiers thématiques dans le cadre d'un module de Français 4**

L'activité pédagogique est au CUEEP gérée par des départements pédagogiques : le français est géré par le département Expression Ecrite et Orale. Celui-ci propose dans le cadre de remise à niveau et du Diplôme d'accès à l'entrée à l'université (DAEU) des modules en général de 60 heures. Chaque département pédagogique (mathématiques, formation de base qui couvre toutes les activités relevant de l'illettrisme, ressources humaines...) définit donc les objectifs pédagogiques d'une action de formation.

Ce 2^{ème} exemple relate une expérience intéressante car elle présente une situation qui, somme toute, n'est pas définie par les objectifs pédagogiques d'un département pédagogique. Le public concerné est toujours de niveau V. De manière générale, son inscription en formation est souvent déterminée par une volonté de s'engager dans un cursus diplômant, ici le DAEU.

L'expérience originale a consisté à demander aux apprenants de rédiger un dossier thématique : dossier qui en définitive ne fait pas partie du programme de FR4 et, de surcroît, est travaillé pour une large part en dehors du module. Précisons qu'il leur a été stipulé qu'en aucune manière ce travail ne serait pris en compte dans l'orientation. Quel enjeu pédagogique pour le formateur ! Si ce travail a été présenté comme incontournable, il a fallu néanmoins préciser et repreciser l'intérêt d'un tel investissement : mobilisation de différentes compétences, enrichissement de la culture générale, autoformation, car cette situation se reproduirait (notamment en FR9 pour l'exposé qui est un des objectifs pédagogiques du module).

Pour un tel objectif, il était nécessaire de mettre en place une procédure qui allait aider les apprenants à rédiger seuls leurs dossiers thématiques. En réalité, si quelques étapes ont été clairement programmées parce que nécessaires pour lancer et dynamiser l'activité (pour une durée maximale de 4 heures), la rédaction du dossier a été réalisée hors temps du module. Ces étapes ne sont en rien originales puisque déjà appliquées par certains dans d'autres contextes (rédaction de mémoires par exemple) :

- 1^{ère} : recueillir des informations à partir d'un thème, les trier et les classer
- 2^{ème} : définir un plan
- 3^{ème} : définir la structure d'un dossier (pages sommaire, bibliographie...)

Pour chacune des étapes, les apprenants étaient invités à rendre compte de là où ils en étaient, des problèmes rencontrés, de ce qu'il restait à travailler.

Un dossier professionnel ou thématique présente un intérêt pédagogique certain et pour l'apprenant et pour le formateur. D'abord, signalons qu'il n'est pas à considérer comme un écrit "simple", et c'est en cela qu'il est intéressant. Il est à construire, à décliner en plusieurs étapes et pour beaucoup de ces publics, c'est un exercice qu'ils ne connaissent pas ou qui, dans tous les cas, remonte assez loin. L'apprenant est donc invité à produire un écrit en plusieurs temps. Dans le cas des publics qui nous intéressent, l'appréhension, le manque de confiance (parce qu'en réalité, la grande majorité de ces personnes sont convaincues qu'elles ne savent pas faire, que ce qui leur est demandé est d'un niveau bien supérieur au leur) constituent un vrai frein. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant d'assister à de la résistance. C'est dire que pour le formateur, l'objectif premier est de redonner confiance, de rassurer et surtout de casser l'image négative véhiculée par l'apprenant lui-même. Ce travail passe à la fois par l'échange et surtout par la procédure qui amènera, quoi qu'il en soit, l'apprenant à la réalisation effective du dossier. Compte tenu que cet écrit est décliné dans le temps, le formateur se voit donc dans l'obligation de définir des étapes (donc une certaine méthodologie) et j'oserai dire que le temps est un précieux allié dans l'appropriation des savoirs.

Quant à l'apprenant, on assiste à un changement de posture au cours de ces étapes : si le travail est d'abord perçu comme une prescription obligée, peu à peu parce qu'il y a investissement de l'apprenant et donc parce qu'il en comprend l'intérêt, le travail devient, osons dire, plaisir : plaisir de travailler, plaisir d'apprendre, et surtout plaisir d'atteindre l'objectif qu'il ne pensait pas pouvoir atteindre. Si cet investissement est perceptible dans l'écriture, dans les informations contenues dans le dossier, il l'est aussi par la charge affective. Le dossier devient alors le "chef-d'œuvre" parce qu'en somme, l'apprenant a réussi là où au début, il ne croyait pas pouvoir le faire.

- **3^{ème} exemple : l'atelier de pédagogie personnalisée¹⁹⁰**

Si l'individualisation est depuis plusieurs années une réalité dans les ateliers de pédagogie personnalisée, parce que le rythme et les plans de travail sont définis en fonction des besoins des apprenants, parce que certaines prestations correspondent aux demandes de ces derniers, parce qu'en définitive pour un certain nombre d'apprenants, l'A.P.P. offre néanmoins un certain cadre dans lequel ces derniers peuvent s'appuyer pour gérer leurs formations, l'autoformation, en revanche, reste encore un objectif pour lequel les formateurs de ces dispositifs doivent poursuivre leur réflexion pour amener véritablement tous les apprenants et notamment ceux relevant du niveau V, voire Vbis, à une véritable autonomie dans l'apprentissage (rappelons que ce public est très

¹⁹⁰ L'atelier de pédagogie personnalisée est une action de formation qui, depuis plus de 10 ans, sur le plan local (ou d'un bassin d'emploi) offre une formation générale individualisée et personnalisée adaptée aux besoins des différents publics : demandeurs d'emploi, personnes en contrat emploi solidarité, etc. Dans la région Nord Pas-de-Calais, on compte plus d'une quinzaine d'A.P.P.

majoritaire à l'A.P.P.). Viser l'autonomie à l'A.P.P., c'est mettre en place d'abord un accompagnement à l'autoformation. Qu'observons-nous dès lors que nous nous trouvons en présence d'individus dont le temps consacré à la formation (à l'A.P.P.) est important, que leur niveau les place souvent sinon systématiquement dans une relation de dépendance vis-à-vis de leurs formateurs ? Une difficulté à gérer le temps de formation, à définir des étapes ou des priorités, à interpeller une tierce personne pour régler des problèmes pédagogiques, bref une incapacité à s'autogérer, à s'autoformer. L'accompagnement à l'autoformation devient alors une nécessité. L'accompagnement mis en place à l'atelier de pédagogie personnalisé du versant Nord se caractérise par deux ateliers :

Le "sas d'accompagnement à l'autoformation" : il s'agit de regrouper les nouveaux inscrits après un temps d'intégration à l'A.P.P. (une semaine et demie en moyenne). Ces personnes échangent avec un formateur à propos des problèmes rencontrés, des questions qu'elles se posent. Les objectifs de cet atelier sont multiples : faire prendre conscience qu'apprendre nécessite parfois l'aide d'une tierce personne, c'est donc optimiser l'utilisation des ressources pédagogiques (matérielles et humaines), mais c'est aussi favoriser une meilleure intégration dans le système mis en place par l'A.P.P.

L'atelier méthodologie : l'apprentissage requiert souvent, sinon toujours, des modes opératoires somme toute connus de tous : la mémorisation, la prise de notes, l'autoévaluation, la gestion du temps, etc. Les freins à l'autoformation sont souvent liés à la non maîtrise de ces techniques. C'est pourquoi, l'atelier de méthodologie de l'A.P.P. du bassin d'emploi du Versant Nord-Est (Roubaix/Tourcoing) propose aux apprenants d'abord de les initier à ces techniques, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en œuvre dans leur temps d'autoformation ou plus exactement dans le temps où ils se trouvent dans l'obligation de gérer seuls leur formation, ensuite de les aider à formaliser leur progression pédagogique.

L'intérêt de ces ateliers, c'est aussi de favoriser les échanges de savoirs et d'expérience entre les apprenants. C'est dire que le collectif est un élément fondateur dans l'appropriation des savoirs, voire dans l'autonomie face au savoir donc face au formateur. *"L'autoformation collective permet la socialisation des affects et la formation d'attitudes confiantes, parce que partagées, face aux difficultés de l'apprentissage autonome."*¹⁹¹

¹⁹¹ CARRE P., MOISAN A., POISSON D., *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, P 264

1. TROIS EXPERIENCES, TROIS CONTEXTES DE FORMATION MAIS UNE MEME FINALITE, L'ACCOMPAGNEMENT A L'AUTOFORMATION

Si ces trois exemples illustrent trois expériences pédagogiques différentes, trois contextes de formation différents, ils n'en soulignent pas moins la même finalité, viser une plus grande autonomie dans l'apprentissage des publics, en l'occurrence ceux relevant des niveaux V, voire Vbis. Cette finalité, pour une grande majorité de ce public¹⁹², passe à n'en pas douter par un accompagnement : un accompagnement pour lequel le formateur se positionne non plus comme le détenteur du savoir mais bien comme simple médiateur au savoir. Cette nécessaire posture du formateur contribue à regarder autrement l'apprenant : un apprenant qui, bien que n'ayant pas un certain nombre d'acquis pour être autonome, est en capacité de l'être dès lors qu'est mise en place une procédure (ou des procédures) pour l'aider à se prendre en charge ou à mieux gérer sa formation. Ces procédures d'accompagnement ont souvent pour nom générique "méthodologie" : une méthodologie qui, en réalité, couvre deux réalités :

- celle relevant du champ purement disciplinaire (par exemple, la structure d'un écrit en français). Il s'agit en quelque sorte de comprendre et d'acquérir les techniques visant à atteindre tel ou tel objectif purement pédagogique. Ce champ-là de la méthodologie n'est pas pour l'apprenant une réelle découverte parce qu'en somme, il comprend que tout ce qui sera abordé relève uniquement d'un domaine pour lequel il sait qu'il doit acquérir les techniques pour avancer dans sa remise à niveau, d'autant que ces techniques ont probablement été vues précédemment. Et même si cela n'a pas été travaillé, l'apprenant a pris conscience, au cours des évaluations pour une entrée en formation qualifiante ou des épreuves de concours, qu'elles étaient des préalables à l'acquisition de tel ou tel objectif.
- celle relevant des compétences dites transversales (comment s'organiser, comment gérer le temps, définir des étapes ou des démarches pour atteindre tel objectif). Dans le cadre de la formation, il est souvent nécessaire de programmer une activité complexe pour que ces compétences soient mobilisées (la rédaction d'un dossier thématique, la formalisation de compétences professionnelles), l'objectif étant de faire prendre conscience à l'apprenant que ces mêmes compétences ne sont pas l'apanage du seul champ de la formation.

¹⁹² S'il est vrai que le public de niveau V demande un certain accompagnement, il ne faut pas oublier que dès l'instant où une nouvelle situation pédagogique se présente à tout public et ce quel que soit le niveau, il n'est pas rare de devoir mettre en place une procédure d'accompagnement pour que certains objectifs soient compris ou acquis. Il est vrai que pour les publics d'un certain niveau, l'accompagnement sera plus ponctuel. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'à partir d'un certain niveau et dans le cadre d'un contexte particulier, professionnel notamment, d'autres termes seront usités tels *coaching*, *coopération* mais en définitive couvrant la même réalité, l'accompagnement.

La dimension "compétences transversales" est pour tout formateur une problématique intéressante car celui-ci se trouve souvent devant un constat terrible : certains apprenants, s'ils ne savent pas mobiliser ces mêmes compétences transversales dans le champ de la formation, peuvent en revanche les mobiliser dans le champ de la vie sociale voire professionnelle et là, l'autonomie n'est plus un problème. Mais après réflexion, faut-il vraiment s'en étonner ?

L'autonomie ne s'acquiert-elle pas en réalité par l'expérience, c'est-à-dire par la répétition d'une même situation ? Et le champ social et professionnel n'est souvent pour un individu qu'une suite répétée de situations connues, pour lesquelles donc celui-ci sait quelles compétences mobiliser.

Or dans la formation, ce même individu et ce pour diverses raisons (rupture scolaire prématurée, non engagement de celui-ci à un moment donné de son parcours, mais aussi parce que le système éducatif n'a pas mis en œuvre une aide méthodologique) découvre en réalité de nouvelles expériences, pour lesquelles il ne sait pas objectivement quelles compétences mettre en œuvre. Cette situation met d'ailleurs l'apprenant dans une posture qui n'est pas loin parfois d'un certain infantilisme, favorisant ainsi l'ego du formateur ! L'accompagnement à la formation ou à l'autoformation est en ce sens nécessaire, voire indispensable, parce que c'est permettre à l'apprenant de connaître et de multiplier des expériences pédagogiques, ce qui contribuera certainement à développer des compétences qu'il pourra mobiliser dans une nouvelle situation pédagogique : mais en définitive pas si nouvelle puisque déjà répétée.

2. REVISION DU STATUT DU FORMATEUR

Si ces trois exemples mettent en exergue un accompagnement à l'autoformation, ils nous invitent aussi à reconsidérer le rôle du formateur. Comme nous l'avons dit plus haut, le formateur est, ici, le médiateur au savoir. Il n'est donc qu'un lien entre le savoir et l'apprenant considéré non plus comme un simple sujet mais bien comme un véritable acteur de son parcours pédagogique. L'originalité des deux premières situations réside dans le fait que le formateur n'intervient en aucune manière dans une quelconque correction. Il est vrai que l'objectif premier est d'abord d'aider l'apprenant à gérer une situation pédagogique et non pas tant à acquérir des règles normatives. Pour faire s'exprimer un jeune sur son expérience professionnelle (exemple 1), il fallait coûte que coûte préserver la parole de celui-ci, en l'occurrence dans la rédaction du dossier, du moins pour la partie qui nous intéresse (le carnet de route), éviter toute tentative de récupération par le formateur, plus exactement toute tentative de correction. Parce qu'en réalité, corriger c'est malgré tout réfuter la parole de l'autre, l'autre qu'est cet apprenant. Et réfuter la parole de l'autre, c'est le nier, c'est le considérer comme objet et non plus acteur de sa formation. Or si l'on veut que ce public, en l'occurrence des jeunes en difficulté, soit acteur, sa parole doit être fidèlement respectée.

Le statut même de la correction est ici remis en question : en somme, il s'agit moins de conforter l'apprenant dans une relation de "dépendance pédagogique" que de l'inviter à apprendre et à gérer, malgré des erreurs notables, sa progression pédagogique. Et c'est en cela original car nous pouvons sans nul doute considérer que cette démarche est un préalable à l'idée d'un accompagnement à l'autoformation. En définitive, accompagner c'est prendre en compte d'abord les réalités¹⁹³ qui caractérisent l'apprenant ou en tenir compte. Les erreurs sont une de ces réalités. Médiateur, mais surtout accompagnateur, c'est là la véritable mission du formateur : *"se proposer d'accompagner l'autoformation devient alors une fonction paradoxale, non pas dans le sens d'une distribution d'injonctions paradoxales (sois autonome ! ...), manière simple d'évacuer la complexité, mais plutôt dans le sens d'une prise en compte et d'un dépassement des contradictions et des paradoxes inhérents à toute situation de formation : le paradoxe aide l'autonomie à être et à naître dans le sens où il permet à des personnes aux logiques différentes d'exister sans pour autant s'exclure ou s'aplatir mutuellement."*¹⁹⁴ En définitive, le formateur, s'il considère que l'autoformation n'est possible que si l'apprenant devient l'acteur, il croit surtout que l'autonomie n'est pas plus un pré-requis que veulent bien l'affirmer certains. Ces 3 exemples montrent à quel point tout le

¹⁹³ "La première préconisation, du point de vue de l'accompagnement des apprenants, est de considérer la personne dans sa globalité". Nous renvoyons à l'article de Daniel POISSON, Frédéric HAEUW, de ce présent Cahier d'Etudes, "Un triple niveau d'accompagnement de l'autoformation éducative : accompagner les dispositifs, les ressources humaines, l'autodirection des apprentissages", les rencontres sur l'autoformation-Forum "autoéducation éducative"

¹⁹⁴ CLENET J., mai 1996, *Les cahiers d'études du CUEEP*, n°32-33, p.188

discours autour de l'autoformation est ambigu¹⁹⁵ et, pourquoi pas, dangereux car en réalité discriminatoire. Pour certains, l'autoformation présuppose l'autonomie comme pré-requis et sous-tend une formation solitaire voire individualiste. Si l'on se réfère aux évolutions sociales décrites çà et là, cette vision paraît logique voire complètement réaliste. Seulement, accepter une telle définition de l'autoformation, c'est adhérer à un certain discours, celui-là libéral. Après tout, il est vrai que dès lors que le système pédagogique mis en place s'adresse exclusivement à certains apprenants, il est clair que ces derniers y évolueront sans encombre et bien sûr sans l'aide de formateurs ! Réduction de l'encadrement, centre de ressources certainement pertinent, apprenants autonomes, mais en définitive sélection du public, encadrement minimum, par conséquent réduction des coûts. Une formation élitiste ? Certainement une vision des choses qui, en définitive, tend à exclure tous ceux dont on sait qu'ils rencontreraient des difficultés à apprendre dans un tel système pédagogique et certains publics de niveau V, voire Vbis11¹⁹⁶, sont de ceux-là. Il est clair que *«l'autoformation éducative peut, si elle écoute les sirènes de l'ultralibéralisme, renforcer l'apparition d'une société duale partagée entre ceux qui maîtrisent l'accès autonome au savoir et les autres.»*¹⁹⁷

Mais ne soyons pas d'un angélisme naïf, il est vrai que dans la société dans laquelle nous évoluons, l'autonomie est et reste l'une des capacités à acquérir rapidement si nous voulons être dans le coup (dans le travail, la vie sociale...). *"De plus en plus, le travailleur, le citoyen, le consommateur devront prendre en charge, de façon autonome, une partie des apprentissages nécessaires au maintien de leur place dans la société"*¹⁹⁸. Il est par conséquent indispensable, et ce dans le cadre d'une mission de service public de mettre en place un accompagnement à l'autoformation ou ce que Philippe CARRE définit comme étant la préformation *"ce mécanisme tampon entre formation et autoformation*

¹⁹⁵ Selon certains auteurs tels DUMAZEDIER, CARRE, GALVANI, PINEAU, la définition de l'autoformation ne couvre pas les mêmes réalités. Dans le cadre d'une étude pour l'obtention du DESS ingénierie de l'éducation, j'avais synthétisé les différentes acceptions dans un tableau :

AUTOFORMATION	
AUTONOMIE	DU SUJET
	DU SUJET par rapport aux institutions
	Sujet dans une organisation
	Sujet par rapport à un collectif
Contrôle	Sujet dans la définition du projet
	Par le sujet de l'apprentissage
	Par le sujet du parcours de formation

¹⁹⁶ Pour bon nombre d'acteurs professionnels, l'autoformation n'est possible que si elle est motivée par un projet ; projet professionnel cela s'entend. Probablement ! Toutefois, nous remarquerons que pour certains de ces publics, la notion de projet est toute relative car en définitive, ils comprennent assez vite que les conditions de mise en œuvre du projet sont assez loin des leurs. Doit-on pour autant les exclure d'un dispositif de formation qui tend vers l'autoformation ? Certainement pas, car l'apprentissage à l'autoformation leur permettra quoi qu'il en soit d'être toujours plus acteurs, dans leur formation mais aussi dans leur vie sociale, pour eux-mêmes et pourquoi pas pour leurs proches.

¹⁹⁷ CARRE P., MOISAN A., POISSON D., op cité , P 165

¹⁹⁸ id

qui permettra de faciliter l'entrée dans un dispositif nouveau, plus responsabilisant, plus ouvert, plus libérateur." ¹⁹⁹

Viser l'autoformation des publics de niveau V et Vbis par un accompagnement spécifique et ce quelle que soit l'action de formation, qu'il s'agisse de dispositifs individualisés tels que l'atelier de pédagogie personnalisée, de modules, c'est concourir en somme à réduire les inégalités sociales où, depuis l'arrivée des nouvelles technologies, il est aussi question de fracture numérique (et l'apparition des technologies dans notre société tend d'ailleurs à rendre la fracture sociale plus perceptible pour ne pas dire plus importante). *"L'enjeu lié à la société de l'information et à la formation tout au long de la vie, impose que, dès la formation initiale et dans tous les dispositifs de formation, la préformation à l'autoformation tout au long de la vie et le développement des compétences transversales liées à l'autodirection des projets de vie et de formation soient au cœur des préoccupations éducatives"* ²⁰⁰ et institutionnelles.

199 id

200 id

3. ACCOMPAGNER L'AUTOFORMATION : UNE DEMARCHE POLITIQUE VOLONTAIRE !

Mais il ne faut pas oublier pour autant que les publics de niveau V et Vbis, du moins ceux qui participent aux actions de formation relevant des commandes publiques (Etat, Région), outre le fait qu'ils ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux sont, dans leur grande majorité dans des situations sociales et professionnelles précaires, difficiles. D'aucuns pourraient tenir un certain discours, cynique celui-là, à savoir que la nécessité pour les individus d'accepter tel ou tel travail tend à augmenter la capacité d'adaptation et pourquoi pas l'autonomie. Seulement, la situation sociale étant fragilisée, ils sont obligés d'accepter n'importe quoi et surtout, ce qui est en soi gravissime, à s'interdire tout projet puisqu'ils sont dans une logique de court terme, d'urgence. Paradoxalement ou plutôt tragiquement, ces personnes s'engouffrent en quelque sorte dans une spirale à la fois dangereuse et obsédante, où l'autonomie devient alors une gageure. Et c'est là le véritable enjeu de l'accompagnement de l'autoformation, faire en sorte que l'éducation permanente n'entraîne pas une autre fracture, mais celle-là éducative.

Mais si nous voulons que l'éducation permanente ne soit pas entachée par le sceau de l'exclusion, de l'inégalité, il est urgent non seulement pour les professionnels de la formation mais aussi pour les pouvoirs publics, de s'interroger et de définir de nouvelles règles dans les affectations budgétaires. A vouloir comptabiliser la formation, tout au moins la formation générale, en heures stagiaires, les pouvoirs publics ont contribué (sans le vouloir ?) à fragiliser les actions de formation en direction des publics en difficulté, à obliger les acteurs professionnels à réorienter leur offre de formation, qui curieusement ne s'adresse plus à ces mêmes publics.

L'accompagnement de l'autoformation dans un dispositif de formation n'est possible que si une ingénierie pédagogique est mise en œuvre, dans laquelle le travail d'une équipe pluridisciplinaire est important, où en définitive, cette même équipe est en mesure de créer, de réfléchir, de mettre en œuvre ses objectifs : ce sont là, somme toute, les premières garanties d'une offre de formation quelle qu'elle soit. Mais ces garanties sont souvent bradées au nom du coût, du profit. Oui, l'accompagnement suppose un investissement pédagogique mais, quoi qu'il en soit, surtout financier. Doit-on, au nom de la logique économique, s'interdire de développer des actions de formation en direction de ces publics parce que les financeurs, les pouvoirs publics en l'occurrence, refusent en quelque sorte d'investir ?

La logique financière qui prévaut depuis un certain temps a mis les organismes de formation dans une relative instabilité. L'éducation permanente peut-elle se résumer aux heures stagiaires réalisées ? L'éducation permanente ne suppose-t-elle pas un investissement permanent où en somme, l'objectif central est de tout mettre en œuvre pour réduire les inégalités ? Peut-on parler de profit,

d'investissement financier quand il s'agit de rendre l'apprenant-sujet acteur de son propre parcours ? Depuis quelques années, la dure réalité économique oblige les acteurs de la formation à reconfigurer leur offre de formation. Curieusement, les dispositifs où l'accompagnement pédagogique est important connaissent des difficultés importantes, parce qu'en définitive la prise en charge par les pouvoirs publics est trop faible. Et pourtant, chacun sait que parmi les priorités des financeurs Etat ou Région, il en est une qui concerne les publics de faible niveau. Mais s'agit-il là d'une réelle volonté politique ?

CONCLUSION

La mise en place de l'accompagnement de l'autoformation est en définitive, pour un organisme de formation, quelque chose de l'ordre du possible, parce qu'en réalité, il n'y a pas de modèle particulier ou tout au moins unique. Nous l'avons vu au travers des 3 exemples cités. Toutefois, cet objectif est soumis à certaines conditions : une volonté réelle d'intégrer dans les modalités pédagogiques de l'organisme cette orientation parce que l'accompagnement de l'autoformation reste de l'ordre de la stratégie pédagogique avec tout ce que cela induit (investissement matériel, espace ressources...) mais aussi une prise en compte, par le formateur lui même, d'éléments nouveaux dans l'acte d'apprentissage pour rendre l'apprenant plus autonome, une autonomie, ne l'oublions pas par rapport au savoir. Le formateur est-il toujours prêt à rendre l'apprenant moins dépendant de lui ?

L'accompagnement de l'autoformation suppose aussi une implication forte des pouvoirs publics car l'enjeu dépasse de loin le simple cadre de la formation : rendre l'apprenant autonome, c'est avant tout lui donner les moyens de choisir, de comprendre ce vers quoi il est invité à se diriger. Notre société, si elle se veut libre, capable de gérer ses choix, ses contradictions, capable de s'autodiriger, se doit de mettre en place des conditions favorables à une véritable intégration sociale et professionnelle des publics en difficulté et cela passe aussi par l'accompagnement de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CARRE, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, 1997, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF, Paris, 276 pages
- 📖 CLENET, Jean, "Contribution au renouvellement des ingénieries en formation universitaire, théorisations à partir du cas de l'IUP des métiers de la formation."
- 📖 CLENET, Jean, 1996, Accompagnement de l'autoformation et métiers de formateurs in *Pratiques d'autoformation et d'aides à l'autoformation, deuxième colloque européen sur l'autoformation, Les cahiers d'études du CUEEP, n°32-33, Lille, pp 186-191*
- 📖 GUECIOEUR, Rachida, 1995, *En quoi l'APP est-il individualisé*, mémoire DESS Ingénierie de l'Education, Université Lille 1

ACCOMPAGNEMENT ET EVALUATION : SENS, ETHIQUE ET PARADOXES

Par Martine BEAUVAIS

Dans les domaines de l'éducation, de la formation, de l'insertion professionnelle ou encore de la santé ou du judiciaire on relève, depuis quelques années, un usage de plus en plus fréquent de la notion d'"accompagnement". Simple effet de mode ou changement paradigmatique ? Si la question vaut d'être posée, nous sommes encore loin de pouvoir y répondre. Néanmoins, si aux notions de conseil ou de direction, voire d'assistance, on préfère, souvent, aujourd'hui celle d'accompagnement, ce choix ne nous paraît pas toujours justifié. Et nous méfiant, (LOCKE J., 1972, p. 397), de "l'abus des mots", derrière l'usage du mot "accompagnement", nous nous permettons, parfois, de soupçonner la présence d'un certain "nominalisme" (OUSPENSKI P.-D., 1975) destiné à cacher et/ou à se cacher un flou sémantique embarrassant, plutôt qu'une conceptualisation liée à une pratique conscientisée.

Aussi, nous semble-t-il pertinent, avant d'entreprendre une réflexion autour des questions idéologiques, pragmatiques et éthiques que soulève la démarche d'accompagnement, de nous interroger sur les significations et le sens que l'accompagnement revêt, notamment pour les acteurs dont la fonction essentielle consiste, justement, à "accompagner" des personnes. Quelles significations, quel(s) sens et quelle(s) valeur(s) attribuent-t-ils à leurs accompagnements ?

Il n'existe pas, et heureusement, de référentiel du "métier" d'accompagnant. L'accompagnement ne peut être considéré en tant que métier²⁰¹, ou encore profession, et on sait que chercher à normaliser le bon "accompagnement en soi", c'est-à-dire décontextualisé et surtout désincarné relèverait de la pure hérésie. Aussi, préférons-nous parler de fonction "accompagnement", signifiant ainsi ce que fait la personne dans le cadre du rôle qui lui est attribué. Nous retenons également dans la définition de la "fonction", son acception mathématique, à savoir celle d'une relation dans laquelle les termes sont interdépendants. À ceci près, et il importe de le souligner, que nous évinçons toute hypothèse déterministe, ou causaliste, selon laquelle toute manifestation de l'un entraînerait une manifestation chez l'autre. Ainsi, on ne peut penser l'accompagnement sans penser la relation "accompagnant-accompagné". Et nous verrons que c'est au sein même de cette relation que s'expriment et s'estiment la et les valeurs de l'accompagnement.

²⁰¹ À noter toutefois que selon Jean-Noël DEMOL (2002), l'accompagnement relèverait "davantage d'un métier se construisant que d'une profession formalisée".

A présent, ançons empiriquement nos réflexions en nous référant à une expérience originale menée auprès d'acteurs de l'insertion sociale et professionnelle, expérience dans laquelle nous sommes personnellement impliqués, en tant qu'"accompagnant d'accompagnants".

1. UNE EXPERIENCE ORIGINALE : LA FORMATION-ACCOMPAGNEMENT DES ACCOMPAGNANTS DU PLIE

Rappelons d'abord quelques éléments de contexte. Depuis 1993, de nouvelles structures, nommées PLIE (Plan Local Pluriannuel pour l'Insertion et l'Emploi) ont vu le jour dans le paysage de l'insertion professionnelle. Fédérées par le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et appuyées par le Fond Social Européen, ces structures ont pour mission de mener des actions en direction de personnes relevant d'un accompagnement spécifique vers l'emploi, l'insertion et/ou la formation²⁰². Pour ce faire, elles mobilisent un certain nombre d'acteurs de l'insertion, dont les profils et les parcours professionnels se révèlent être très diversifiés.

Ni psychologues, ni assistants-sociaux, ni éducateurs, ni formateurs, c'est le plus souvent sous le vocable de "professionnels de l'accompagnement", que se reconnaissent les "référents" des PLIE. Pour certains, salariés des Missions Locales, ils sont classés depuis la convention collective des Missions Locales et PAIO (2001), en tant que conseiller en insertion sociale et professionnelle. "Professionnels de l'accompagnement", "référents", "conseillers en insertion sociale et professionnelle", ces multiples "appellations", loin de les conforter sur leurs rôles et leurs identités²⁰³, semblent à l'inverse, introduire doutes et questionnements sur leurs(s) légitimité(s) : "On est qui ? On fait quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? Au nom de quoi ? Comment et avec qui ?"

C'est pour accompagner ces acteurs dans leurs démarches de réflexions sur leurs rôles, leurs missions et leur professionnalisation que, depuis près de cinq ans, nous cheminons auprès d'eux avec et à la demande de leurs institutions.

Quelques mots sur cette action. A l'origine, était une "préoccupation" - et nous pourrions dire un "projet" au sens de Jean-Pierre BOUTINET²⁰⁴ - partagée à la fois par les instances de direction du PLIE et un groupe de référents particulièrement impliqués dans l'institution. Il existait alors un "cahier des charges" de

²⁰² Peuvent bénéficier des actions proposées par le PLIE, tout jeune (16-26 ans) sorti du système scolaire et tout adulte en demande d'un accompagnement spécifique vers l'accès à l'emploi, l'insertion et/ou la formation. Néanmoins, priorité est donnée aux personnes en difficulté ne bénéficiant d'aucune mesure.

²⁰³ Et il ne serait pas dénué d'intérêt d'interroger les contradictions et/ou complémentarités que revêtent ces différentes postures d'accompagnant, de référent et de conseiller.

²⁰⁴ Nous faisons référence ici à la parenté étymologique, soulignée par J.-P. BOUTINET (1990) des termes "projet" et "préoccupation" ainsi qu'aux conceptions phénoménologiques et existentielles défendues par E. HUSSERL et M. HEIDEGGER. Ce dernier, conduit une réflexion autour de la notion de projet en y intégrant, notamment celles de "souci" et de "compréhension"; comprendre signifiant pour lui "*se projeter en visant une possibilité.*" (Ibid., p. 45).

l'Accompagnement Renforcé²⁰⁵, document qui avait pour fonction de rappeler les finalités, de poser le cadre politique et institutionnel et de définir les objectifs, moyens et contraintes de cet accompagnement spécifique. Mais à l'usage, il s'avérait que ce cahier des charges était en décalage avec la réalité et posait aux référents chargés de le mettre en œuvre de réelles difficultés. En effet, ces derniers étaient censés s'engager qualitativement et quantitativement sur des actions que leurs qualifications, leurs compétences, leurs ressources et leurs moyens ne leur permettaient pas toujours de mener à bien²⁰⁶. C'est alors d'un commun accord que membres de la direction et acteurs de terrain, convenant de l'importance de "re-penser" ce cahier des charges de l'Accompagnement Renforcé, ont décidé d'entreprendre une action visant son appropriation et son adaptation, voire sa ré-écriture par les acteurs de terrain.

Dans un même temps, les accompagnants évoquaient le besoin de se "re-trouver" entre pairs, d'échanger sur leurs pratiques, de se confronter et de se former sur les dimensions liées à la communication, la relation, l'écoute, etc. C'est alors que l'on a commencé à penser "professionnalisation" des acteurs, harmonisation des pratiques, "culture commune", et c'est ainsi que peu à peu le dispositif de formation des référents du PLIE s'est construit prenant la forme d'un accompagnement vers des démarches professionnalisantes (formalisation des pratiques et construction d'outils professionnels communs). Avec le temps ce dispositif a évolué, s'est transformé et complexifié, prenant en compte, au fur et à mesure, l'évolution des acteurs (accompagnants, accompagnés et partenaires), de leur(s) projet(s) et de leur(s) environnement(s).

De nombreux outils professionnels ont été produits par les référents et validés par leur direction. À titre d'exemple, et à l'issue de multiples réflexions d'ordre éthique, ils ont formalisé un code de déontologie qui a eu pour effet, auprès de différents partenaires de l'insertion, le respect et parfois le partage de quelques principes déontologiques fondamentaux, notamment concernant la confidentialité. Par ailleurs, soucieux de développer la qualité de leur(s) accompagnement(s), ils ont réfléchi aux questions liées à son/ses évaluations et ont construit des outils et des dispositifs appropriés. À ce jour, et à raison d'une journée de "formation-accompagnement" approximativement toutes les six semaines, nous pouvons dire qu'une majorité des référents du PLIE est concernée par ce dispositif ; leur participation relevant à la fois d'une démarche personnelle et volontaire, et également négociée avec l'institution²⁰⁷ au regard des besoins et des projets de chacun.

205 L'Accompagnement Renforcé consiste à offrir à une personne volontaire en grande difficulté, un accompagnement individuel et personnalisé lui permettant de mettre en œuvre son propre parcours d'insertion sociale et professionnelle et de trouver des solutions à des problèmes liés non seulement à l'emploi et à la formation mais également au logement, à la santé, à la famille, etc. Cet accompagnement est qualifié de "renforcé" dans la mesure où il s'inscrit dans la durée (à l'origine, d'une durée maximale de 18 mois) et qu'il est réalisé par un référent unique et essentiellement sous la forme d'entretiens individuels d'une durée approximative d'une heure et de fréquence régulière et soutenue (le plus souvent hebdomadaire, voire bi-mensuelle).

206 Tel que, par exemple, du soutien psychologique et moral.

207 Nous retrouvons ici quelques-unes des clés identifiées par Jean CLENET (2000) comme étant des clés qualitatives de formations par alternance. Ce projet est fondé sur des valeurs, négocié, accompagné et s'inscrit sur la durée.

Notons ici que la formation des référents, loin d'être pensée exclusivement de l'extérieur par une quelconque instance hiérarchique ou compétence repérée, est en permanence pensée, co-construite et co-évaluée par les personnes concernées, à savoir les référents, accompagnés dans cette démarche par leurs instances de direction et le formateur. S'il existe des intentions générales de "formation-accompagnement" plus ou moins formalisées par nous-mêmes et ce, essentiellement au regard des attentes des référents, il n'existe pas d'emblée un programme de formation ni de méthodes d'intervention spécifiques. La formation se construit, se co-construit en permanence.

Ainsi, reprenant à notre compte l'allégorie chère aux constructivistes (LE MOIGNE J.-L. , 2001, p. 25), et empruntée au poète Antonio Machado, nous pouvons dire ici que "*le chemin se construit en marchant, tel un sillage sur l'océan*". Et rejoignant, Jean CLENET, (1998, p. 149), nous insisterons sur l'idée selon laquelle la "*fonction accompagnement*" est en permanence "*à inventer et à construire*" par les acteurs impliqués dans des projets. Projets qui n'ont de sens pour ces mêmes acteurs, qu'inscrits dans des contextes repérés.

Il ne nous semble pas opportun, dans le cadre de cet écrit, de retracer davantage l'histoire de ce dispositif, son déroulement, son organisation ou encore ses effets. Au regard des préoccupations qui sont les nôtres concernant les fondements épistémologiques et éthiques de l'accompagnement, il nous paraît plus judicieux de soulever quelques-unes des questions que les nombreuses réflexions menées par les différents acteurs de ce dispositif au cours de ces cinq années d'accompagnement nous ont, peu à peu, conduit à nous poser.

2. PENSER L'ACCOMPAGNEMENT

Parmi les multiples questions posées par les "accompagnants", celles de l'éthique et de l'évaluation se sont révélées centrales, permanentes, intimement liées entre elles mais aussi à toute autre question soulevée par la pratique quotidienne de l'accompagnement des personnes. Que signifie accompagner la personne dans son parcours d'insertion sociale et professionnelle ? Pour les référents impliqués dans le dispositif de l'Accompagnement Renforcé, c'est concrètement la recevoir dans le cadre d'entretiens individuels réguliers, sur une durée relativement longue (plusieurs mois), tenter de la comprendre, analyser sa situation, repérer ses besoins, lui suggérer, parfois, des orientations mais c'est aussi et peut-être surtout lui offrir une écoute "authentique", se montrer à elle comme étant un "*être réel*" au sens rogerien (1968, p. 39), quelqu'un qui peut mériter sa confiance, quelqu'un de "congruent" et de respectueux.

Nous comprenons que tout ceci exige au préalable, pour l'accompagnant, qu'il soit à peu près "au clair" avec lui-même en tant que personne et avec son rôle en tant que professionnel. D'abord être "au clair" avec soi-même en tant que personne, parce que, nous savons avec C.R. ROGERS (1968, p. 45) que "*la capacité de créer des relations qui facilitent la croissance de l'autre comme une personne indépendante est à la mesure du développement que (l'on a soi-même) atteint*". Et nous considérons également, avec cet auteur, que toute situation qui vise à "*favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité,...*" (Ibid., p. 29), ce qui est le cas dans la situation d'"accompagnement", est une situation de relation d'aide.

"Accompagner" une personne dans son parcours d'insertion socio-professionnelle, exige également que l'on mette à sa disposition les compétences et les ressources d'un "vrai"²⁰⁸ professionnel de l'accompagnement socio-professionnel. Mais dès lors que l'on invoque le "professionnalisme", dans le cadre d'une situation de relation d'aide, on se doit également d'accepter un premier paradoxe. En effet, recourir à un professionnel suppose que l'on ait en retour un minimum de garanties, garantie d'une prestation de qualité, garantie de la confidentialité, sans laquelle il ne peut être question de confiance, de respect et donc d'accompagnement. Cela implique une certaine "*distance*" professionnelle (Ibid., p. 41), mais cette distance peut nuire à la qualité de la relation entre l'accompagnant et l'accompagné, à l'authenticité des échanges, à la compréhension mutuelle, à la confiance réciproque. Et pourtant, il nous semble que c'est au cœur de ce premier paradoxe, dans cet entre-deux²⁰⁹ de la relation "personnelle-

208 Tellement "vrai" qu'on pourrait parfois en oublier qu'il est une personne humaine, capable lui aussi d'éprouver des sentiments.

209 "Entre-deux" que nous définissons avec D. SIBONY (1991, p. 11) comme "*une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux*".

professionnelle", du proche et du distancié, que commence véritablement à se jouer la relation d'"accompagnement".

Mais que signifie "accompagner" ? Nous dirons, pour l'instant, qu'"accompagner" l'autre, c'est accepter de cheminer avec lui, à son propre rythme, vers où il lui semble pertinent d'aller et ce, au regard de son identité, de son histoire, de sa/ses valeur(s), de ses projets, de son contexte et tout ceci avec l'intention unique de l'aider à se construire²¹⁰. Cela présuppose que l'on considère cet autre comme personne autonome, capable d'opérer des choix, d'agir sur son environnement et d'en assumer la pleine responsabilité. Nous savons que tout être humain, en tant que système vivant est plus ou moins autonome et que cette autonomie, il l'acquiert à partir et par rapport à son milieu extérieur (VENDRYES P., 1981, p. 17). Concevant avec Jacques MIERMONT (2000, p. 14) que l'autonomie implique autant les processus autoréférentiels qu'hétéroréférentiels, l'accompagnement semble alors tout à fait compatible avec l'idée d'autonomie. Ce qui signifie qu'être accompagné par autrui dans un parcours d'insertion socio-professionnelle ne retire en rien, à l'accompagné, son statut d'auteur et la responsabilité qui en découle. C'est l'accompagné qui construit son parcours, qui l'invente. C'est l'accompagné qui opère des choix, qui décide, qui agit, qui se construit.

Pourtant, dans les cadres institutionnels dans lesquels s'opère l'accompagnement, la question de l'autonomie soulève, elle aussi, quelques paradoxes. À titre d'exemple, si l'entrée dans le dispositif de l'Accompagnement Renforcé pose comme préambule la motivation de la personne, il s'avère parfois, et ce pour des motifs d'ordre institutionnel, politique, financier, voire social, que cette entrée relève davantage de la prescription et de l'"enrôlement" que de la proposition et de la construction. Et il ne semble pas nécessaire d'entreprendre le moindre détour éthique et épistémologique pour s'indigner devant l'idée d'un "accompagnement contraint". Néanmoins, et si ces paradoxes se posent parfois comme des contradictions insurmontables et/ou insupportables pour les acteurs qui les vivent, ils n'en sont pas moins riches de sens et gages, justement, d'autonomie et d'intelligence dès lors que l'on ne cherche pas à les éluder mais qu'à l'inverse, on tente, de les intégrer, de les "com-prendre". Pour cela il convient d'entreprendre une démarche permettant de progresser dans l'élucidation de ce qui fait, et de ce que fait, l'Accompagnement, perçu en tant que système complexe. Ceci exige que l'on se donne des espaces et des temps de réflexion et de partage, entre pairs, susceptibles de favoriser la conscience et l'intelligence de ses actes. Et pour ce faire, il convient, entre autres, de créer des situations de formation-accompagnement²¹¹ permettant à chacun de raisonner ses pratiques dans leurs contextes, même et peut-être surtout, contraignants, et d'en ré-interroger, en permanence, le sens au regard de ses propres valeurs "personnelles-professionnelles", singulières et communes.

²¹⁰ À noter, que lors d'une séance de travail, les accompagnants d'un PLIE, ont défini "accompagner" comme "*aider l'autre à se construire*".

²¹¹ Et c'est en l'occurrence la principale mission du dispositif de formation-accompagnement des accompagnants du PLIE.

3. PENSER L'EVALUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT

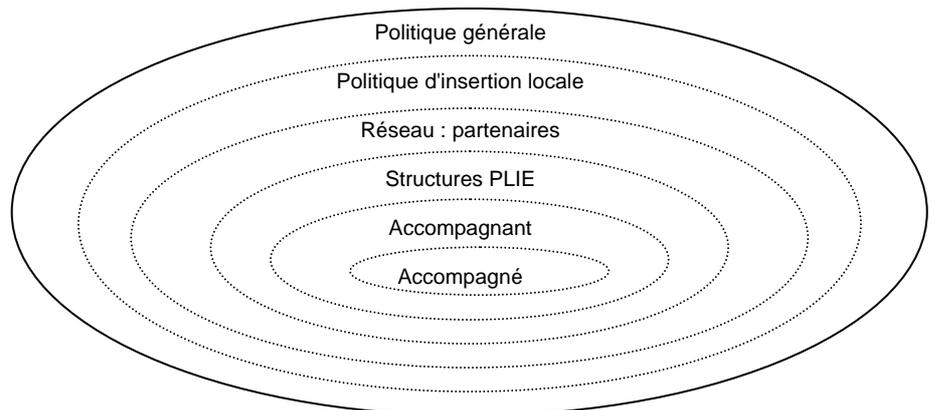
La pratique d'accompagnement, nous l'avons souligné, consiste pour une bonne part en entretiens individuels. La scène se joue à huis clos et les uniques protagonistes en sont l'accompagnant et l'accompagné. Dans ce cadre intimiste, tout repose sur une relation privilégiée, une relation de confiance, et la règle de la confidentialité s'impose comme une nécessité évidente. Ce qui se dit, comme ce qui ne se dit pas, doit être protégé par le sceau du "secret missionnel"²¹².

Dès lors des questions de fond commencent à se poser. Comment procéder à une évaluation quand une partie significative de l'objet à évaluer, ne peut et ne doit être divulgué ? Comment surtout procéder à l'évaluation de pratiques au centre desquelles se trouve la personne, tout en gardant à l'esprit que la seule éthique professionnelle qui soit consiste dans le respect de l'autre et de ses propres engagements, notamment ceux relatifs à la confidentialité, envers cet autre ? On pourrait alors penser que dans le souci du respect de l'autre et de la règle de confidentialité qui contractualise notre relation avec l'autre, il ne peut être question d'évaluation hors du strict espace intime au sein duquel se vit la relation accompagnant/accompagné.

Définissant, avec C. HADJI (1989), l'évaluation comme "*l'acte par lequel on formule un jugement de valeur*", nous avons tenté, avec les "accompagnants" du PLIE, de concevoir un système d'évaluation du dispositif d'Accompagnement Renforcé susceptible de nous aider à mieux juger de sa valeur à différents niveaux. Nous avons appréhendé ce dispositif en tant que système complexe, système dans lequel de multiples processus s'enchevêtrent, et nous nous sommes attachés, dans un premier temps, à repérer ces processus, non pas en nous contentant de la question : de quoi ce système peut être fait ? mais plutôt en nous interrogeant sur : qu'est-ce qu'il fait ? (LE MOIGNE J.-L., 1999, p. 46).

C'est ainsi que nous avons identifié différents niveaux, ou systèmes d'actions à l'œuvre dans des environnements institutionnels, politiques et économiques. Conscients des limites qui étaient les nôtres dans l'appréhension et la compréhension des multiples processus intervenant dans ce système, mais néanmoins soucieux de mieux identifier "ceux" qui y jouaient et surtout "ce" qui s'y jouait, nous avons tenté de "bricoler" un premier modèle de lecture, peut-être un peu trivial, mais nous permettant de mieux nous repérer et de percevoir "complexe" et intelligible, ce qui a priori nous paraissait "compliqué" et obscur.

²¹² Rappelons en effet que depuis le 1^{er} mars 1994, le nouveau code pénal concernant "*les atteintes à la personne humaine*" a fait passer la notion de "*secret professionnel*" à celle de "*secret missionnel*". Celui-ci s'applique à toute personne qui reçoit dans le cadre de "*sa fonction*" ou d'une "*mission temporaire*" des informations "*à caractère secret*".



Représentation du système "Accompagnement Renforcé"

Les référents ont choisi de situer l'accompagné au cœur de ce système²¹³. Il est représenté ainsi comme celui pour qui, et par qui, le système existe. Aux côtés de l'accompagné se trouve l'accompagnant, il est celui qui à la fois relie et sépare l'accompagné des autres éléments du système. Il puise ses ressources dans l'ensemble du système et sa fonction consiste à activer et à utiliser des ressources et un réseau autour de l'accompagné et dans le cadre d'un projet.

La construction de ce modèle a largement contribué à rendre davantage intelligible le système accompagnement pour les acteurs concernés et nous sommes alors parvenus à concevoir et à construire de multiples outils professionnels susceptibles de contribuer aux évaluations et ce, aux différents niveaux identifiés. Présentons brièvement et à titre d'illustration quelques-uns des outils produits par les référents et utilisables à différents niveaux (micro, meso, macro) :

- *Démarche de l'Accompagnement Renforcé* : cet outil présente les différentes étapes concrètement mises en œuvre dans le cadre de cette démarche spécifique ;
- *Définition de la Fonction "Accompagnement Renforcé"* : cet outil permet au référent et à sa structure de mieux situer le cadre de ses interventions et les principaux axes de sa mission ;
- *Questionnaire d'évaluation "Accompagnant/Accompagné"* : ce questionnaire peut, si besoin, aider le référent à obtenir de la part de l'Accompagné des informations relatives à sa propre vision de l'accompagnement et notamment à la qualité de sa relation avec l'accompagnant ;

²¹³ À noter, que nous aurions pu retenir dans la représentation de ce système seulement trois niveaux, ou sous-systèmes :
 - Un niveau micro : celui des personnes et de la relation accompagnant/accompagné,
 - Un niveau méso : celui des institutions, structures PLIE et ensemble des partenaires sociaux,
 - Un niveau macro : celui de la politique, du niveau local au niveau européen.

- *Grille d'évaluation du système "Accompagnement Renforcé"* : cet outil permet de se faire une représentation de la réalité du réseau de partenaires, d'en repérer les points forts et les dysfonctionnement en vue d'une remédiation ;
- *Référentiel "Accompagnement Renforcé"* : outil de travail personnel, permettant au référent de mener une réflexion sur sa propre pratique d'accompagnement ;
- *Fiche restitutive* : cette fiche permet d'assurer le suivi et la restitution quantitative et qualitative des parcours des personnes accompagnées, tout en respectant la confidentialité.

Permettons-nous d'insister et de rappeler qu'au sein du dispositif global de formation-accompagnement des référents, le projet de conception et de construction d'outils d'évaluation(s) de l'accompagnement est un projet conçu et porté par les accompagnants eux-mêmes, soutenus, et c'est essentiel, par leurs institutions. Ce projet s'inscrit davantage dans une quête de compréhension et de légitimation de leur(s) rôles et de leurs pratique(s) : on est qui ? on fait quoi ? au nom de quoi et qu'est-ce que ça vaut ? que dans une démarche qui consiste à répondre à une commande, notamment des financeurs et des prescripteurs. Il ne s'agit pas de "prouver" la qualité, de rendre des comptes à toutes fins d'être reconnus, validés, légitimés par l'Autre. Et même si cet aspect, loin d'être négligé, a fait, lui aussi l'objet de réflexions et de productions par les référents et leurs institutions, sa seule prise en compte ne pouvait convenir ni suffire pour répondre aux préoccupations des accompagnants, pour leur permettre de "se" fonder une légitimité. Nous sommes bien ici dans une démarche qui consiste à évaluer sa pratique pour mieux la "penser" (HADJI C., 1989, p. 74), pour mieux la comprendre, au sens de "comprendre", pour gagner en conscience et en lucidité, en autonomie et en responsabilité²¹⁴. Pour les accompagnants dont il est question ici, s'inscrire dans une démarche d'évaluation c'est d'abord cheminer vers la "re-connaissance" d'une certaine culture professionnelle, c'est poser les premiers jalons de leur professionnalité, c'est entreprendre une démarche de légitimation de leur rôle et de leur fonction au regard des finalités exprimées et partagées dans un contexte repéré et élucidé.

C'est dans cet "état d'esprit", qu'en ce qui concerne la relation "accompagnant/accompagné" nous avons convenu que les seules évaluations pertinentes consistaient en auto et co-évaluations entre accompagnants et accompagnés mais aussi, et peut-être surtout, entre pairs dans le cadre d'échanges et d'analyses de pratiques. Nous avons alors rejeté le principe d'une évaluation mono et hétéro-référencée, évaluation unique pensée et conduite par un élément extérieur du sous-système "accompagnant-accompagné". Une telle évaluation n'ayant pas pour effets, selon nous, et surtout selon les accompagnants, de contribuer à une meilleure compréhension de ce qui favorise, et/ou ne favorise pas la qualité de l'accompagnement et donc d'agir sur cette qualité mais davantage de contrôler à toutes fins de valider

²¹⁴ Et quand nous parlons ici de responsabilité, nous faisons référence à la responsabilité "ontologique" (Atlan H., 2002, p. 61), responsabilité "a priori" qui concerne tout être digne d'humanité.

et/ ou de sanctionner des pratiques et/ou des individus. Par ailleurs, et le lecteur n'aura pas manqué de le relever, le paradigme du contrôle ne semblait pas vraiment convenir au regard des présupposés épistémologiques et philosophiques implicitement partagés par l'ensemble des acteurs concernés par ce dispositif et/ou porteurs de ce projet. Ici, on se permet de restituer aux personnes, aux sujets, la place qui est la leur, on se permet de douter, de réfléchir, de raisonner et de construire ses propres modèles de lecture du réel et même d'agir sur le système en proposant d'en repenser les actions et les intentions²¹⁵ en permanence.

Dès lors qu'on refuse de réduire la qualité de l'accompagnement des personnes en difficulté, comme d'ailleurs la qualité de l'accompagnement des accompagnants, à la bonne exécution de procédures bien identifiées, reproductibles et applicables quelles que soient les situations vécues, on refuse également de concevoir les évaluations de ces accompagnements comme des ensembles de procédures pré-conçues et pré-construites de l'extérieur, "clairement" identifiées, reproductibles et applicables à toutes situations. Accompagnement et évaluation sont ici appréhendés comme des processus qui s'enchevêtrent et se nourrissent en permanence et qui doivent, à ce titre, être re-pensés et raisonnés également en permanence par et pour les acteurs qui en sont à la fois produits et producteurs.

Ainsi, nous aurions peut-être pu nous satisfaire d'un système d'évaluation consistant exclusivement en auto et en co-évaluation entre accompagnant et accompagné. Loin d'être dénué d'intérêt, ce type d'évaluation, en "vase clos" permet aux personnes impliquées de mieux comprendre ce qui se passe dans la situation d'accompagnement et de procéder, si nécessaire, à des remédiations. Mais il nous semblait que cette évaluation ne pouvait répondre aux objectifs que nous nous étions assignés. En effet, prétendre évaluer des pratiques professionnelles implique que l'on se réfère, même implicitement, à un corps professionnel, à un ensemble d'acteurs jouant des rôles à l'intérieur d'un système commun, ayant des finalités communes. Dès lors il semble difficile de parler d'évaluation de pratiques professionnelles sans les situer dans un environnement professionnel et sans y associer les acteurs les plus concernés, à savoir au moins ses propres "pairs". Et on relèvera ici un des objectifs primordiaux visé par le dispositif d'accompagnement des accompagnants, à savoir se faire le lieu privilégié d'auto et de co-évaluation de ses pratiques professionnelles.

²¹⁵ Nous faisons notamment référence ici au cahier des charges de l'Accompagnement Renforcé et au code de déontologie produits par les référents, validés par le PLIE et pris en compte par les différents partenaires impliqués.

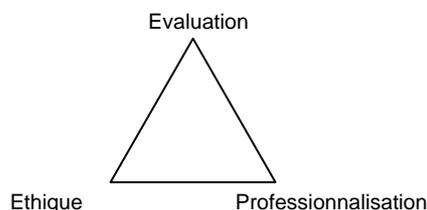
4. PENSER L'ETHIQUE DE L'EVALUATION

On sait que toute évaluation exige, au préalable, la construction d'un référent. Prétendre évaluer ses pratiques professionnelles exigerait alors au préalable, que l'on construise un référent commun des pratiques professionnelles d'accompagnement, référent fondé sur des valeurs professionnelles partagées et conscientisées.

Mais si porter un jugement de valeur sur quelque chose est déjà en lui-même un acte impliquant, qu'en est-il de porter un jugement de valeur sur sa propre pratique et sur "soi" en tant que sujet exprimant, par sa pratique, ses propres valeurs ? Juger un fait extérieur à soi-même suppose déjà que l'on mobilise ses propres convictions, ses propres "croyances" sur "ce qui doit être" et sur "ce qui ne doit pas être". Ainsi, questionner la légitimité de ses actes, de ses décisions et de ses choix relève d'une démarche éthique. En effet, si l'on s'accorde, avec H. Jonas (1990, p. 19), pour dire que "*l'éthique a affaire à l'agir*", on sait alors qu'en acceptant de discuter de son agir, on accepte aussi de discuter de son éthique. Et l'on entreprend pas cette discussion-là impunément.

Dès lors que l'on pense son action, on prend également le risque de la remettre en question avec et/ou devant les autres et dans le même mouvement, de remettre en question sa/ses propre(s) valeur(s), sa propre légitimité et parfois, bien au delà du seul contexte professionnel. Et ce, d'autant plus, si l'on estime que la qualité de l'accompagnement se joue dans cet entre-deux de la relation personnelle-professionnelle, que la qualité de "notre" accompagnement est intimement liée à notre propre maturation.

À ce stade de notre raisonnement, nous commençons à soupçonner, voire à comprendre, qu'entre évaluation, éthique et professionnalisation il existe des liens qui nous invite à appréhender ces trois notions dans un rapport dialogique (Morin E., 1990, p. 99) c'est-à-dire dans une relation à la fois antagoniste et complémentaire et à les concevoir complexes, enchevêtrées et paradoxales :



Conduire une réflexion sur l'évaluation de ses pratiques professionnelles implique que l'on réfléchisse sur des questions liées à sa propre professionnalité (qualifications, domaines de compétences) et aux règles déontologiques qui pourraient être les siennes et sans lesquelles, il ne peut être question de parler de professionnalité, notamment la règle de la confidentialité. Prétendre évaluer la qualité de l'accompagnement, et de "son" accompagnement c'est accepter de poser et/ou de peser, face à soi, et face aux autres, ce que l'on pense valoir en tant qu'être humain, autonome et responsable, engagé dans des projets engageant autrui.

5. ACCOMPAGNER DES ACCOMPAGNANTS : LEGITIMITE(S) ET PARADOXES

Accompagner des accompagnants dans ce type de démarche exige alors, pour le formateur-accompagnateur qu'il soit lui-même, à peu près au clair, sur son rôle et sa fonction. Et nous requérons pour lui, au moins, les mêmes exigences que pour les personnes, les accompagnants, qu'il accompagne²¹⁶. Il lui appartient alors, et à son tour, de penser la/les valeurs de son "accompagnement", d'entreprendre les démarches de réflexion et d'évaluation lui permettant d'élucider ce qui est susceptible de contribuer à légitimer son action.

Dans de précédents travaux²¹⁷, nous avons tenté de "bricoler" un modèle nous permettant de mieux appréhender la légitimité des "savoirs-enseignés", perçus en tant que système complexe, au regard de leur degré d'ouverture et/ou de fermeture. Nous avons cherché à comprendre les effets de ce système à différents niveaux et notamment au niveau de l'enseignement, appréhendant celui-ci en tant qu'"initiation endoctrinante" ou "étude autonomisante", favorisant plus ou moins l'autonomisation du sujet apprenant dans son rapport au savoir mais aussi dans son rapport à l'enseignant.

En nous référant à ce modèle, dans le cas de l'accompagnement des accompagnants, et en gardant comme principale clé de lecture de la légitimité l'ouverture du système, nous pourrions d'ores et déjà repérer quelques indices susceptibles de favoriser cette ouverture. En effet, dans le cas de la formation-accompagnement des accompagnants, il ne s'agit pas d'enseigner un contenu, qui en l'occurrence pourrait être celui du bon accompagnement socio-professionnel, mais d'agir en sorte que si contenu il peut y avoir, celui-ci soit co-construit et produit par les accompagnants eux-mêmes. Dès lors la compétence du formateur-accompagnateur n'est pas fondée sur une quelconque maîtrise de contenu, il ne sait, et n'a peut-être d'ailleurs pas à savoir lui-même, ce qu'est un "bon" accompagnement socio-professionnel. Sa compétence se fonde davantage sur ses qualités d'animateur et d'accoucheur de savoirs, et sur ce que Carl Ranson ROGERS (1968, p. 29-45) nommerait sa capacité à créer des "*relations d'aide*", relations basées sur la confiance et le respect réciproques, conditions nécessaires pour entreprendre l'ambitieuse et périlleuse démarche de "professionnalisation – évaluation – éthique" qui est celle des accompagnants. Il lui appartient également de créer suffisamment de bruit, de perturbations susceptibles de favoriser chez l'autre la mise en œuvre de ses "*processus d'élucidation*" (LERBET G., 1995, p. 55). Et ceci ne peut se faire que par la discussion, l'échange, la confrontation mais aussi l'écriture, qui joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la pensée (Ibid., p. 211).

²¹⁶ Nous référant alors, et comme nous le rappelle Georges LERBET (1998, p. 30), au principe d'Ashby selon lequel "*le sous-système qui pilote un système doit être au moins aussi complexe que ce qu'il a à piloter.*"

²¹⁷ Cf. BEAUVAIS M., 2003, "*Savoirs-Enseignés*", question(s) de légitimité(s)

En accompagnant les accompagnants dans leur démarche de professionnalisation, nous sommes nous-mêmes inscrits dans une démarche professionnalisante. Nous faisons partie intégrante du système d'accompagnement et nous agissons, même implicitement, à tous les niveaux. L'ensemble des questions posées par les accompagnants relatives à leur légitimité, à leur(s) valeur(s), au(x) sens et aux significations que revêt leur accompagnement nous sont d'emblée également posées. De quel droit, et au nom de quoi, nous autorisons-nous à induire chez l'autre un questionnement sur ce qu'il fait, sur ce qu'il est, sur ce qu'il vaut ? Quelles garanties sommes-nous en mesure de lui fournir concernant notre propre professionnalité ? Sur quoi se fonde la relation de confiance que nous nous "acharnons" à mettre en œuvre pour qu'il se livre, pour qu'il ose dire, pour qu'il prenne le risque de "se mettre en question(s)" face à ses pairs ? Et qu'en est-il de notre "distance" par rapport au groupe que nous accompagnons ? Est-elle plutôt "professionnelle" ou plutôt rapprochée ? Est-ce que nous nous montrons comme un être authentique, un "*être réel*" au sens rogerien (1968, p. 39) ou est-ce que nous nous protégeons tel un "vrai" professionnel ?

Comprenons que ce n'est pas parce que l'on ne fonde plus la valeur de son agir en tant que formateur-accompagnateur sur ses capacités à transmettre un contenu existant, ou même sur ses capacités à le faire découvrir par les apprenants, mais plutôt sur ses qualités relationnelles et ses aptitudes à aider l'autre à se construire et à produire son propre savoir, et même à produire ses propres processus de légitimation de son savoir et de son agir, que la question de la légitimation de l'accompagnement ne se pose plus.

Si certes, cette manière de penser et de concevoir la formation semble favoriser l'autonomisation de la personne "se formant" dans son rapport au savoir, rien n'est moins sûr quant à son autonomisation dans son rapport au "formateur-accompagnateur". Dès lors que l'on prétend participer de quelle que manière que ce soit dans le développement de l'autre, et ce y-compris dans une posture d'accompagnateur, on se doit d'accueillir le paradoxe éthique intrinsèquement lié à tout acte d'éducation, de formation (FABRE M., 1994, p. 247) mais aussi d'accompagnement. Si on sait que tout être humain a besoin des autres êtres humains pour se développer, s'éduquer, se former, ce n'est pas pour autant que l'on ne s'interroge pas : de quel droit, au nom de quoi pouvons-nous nous autoriser à nous investir d'une mission d'éducateur, de formateur, d'accompagnateur ? De quel droit, au nom de quoi pouvons-nous nous permettre d'agir sur l'autre ? C'est peut-être bien en commençant par nous poser ce type de questions que nous pouvons espérer cheminer vers la légitimation de notre action envers l'autre. Ainsi, nous dirons que s'assurer de sa propre légitimité commence d'abord par en douter.

Et c'est lorsque la "mauvaise conscience" (ARENDE H., 1996, p. 28) s'installe, que l'on abandonne convictions et conventions, laissant choir la panoplie du "prêt-à-former", que l'on peut enfin s'entrevoir autrement, dans une "autre" posture, celle d'un tiers discret, attentif²¹⁸ et vigilant, celle d'un

²¹⁸ Cf le rôle de l' "attention" dans la formation éthique proposée par Mencius et à laquelle se réfère F. VARELA (1996) dans son approche concernant le "savoir-faire éthique".

"accompagnateur". Et c'est dans cette posture, que tout en "se retenant" (SERRES M., 1991, p. 184) on osera faire un peu de bruit, on s'autorisera à penser et à mettre en œuvre, autour des formés et/ou se formant que l'on "accompagne", des stratégies susceptibles de contribuer à leur propre construction, à leur propre complexification.

Cette "autre" posture n'est peut-être pas des plus confortables, puisqu'elle ne veut s'asseoir ni sur des certitudes relatives au savoir, ni sur des conventions autorisant une certaine autorité. À l'accompagnateur s'impose un impératif éthique, celui de douter en permanence, de douter de la pertinence et de la consistance du système formation dont il fait lui-même partie intégrante, de douter pour mieux ré-interroger, ses processus et ses produits, ses objets et/ou ses sujets, ses intentions et ses valeurs. Et s'il parvient, malgré tout cela, à légitimer sa propre action sur l'autre, c'est par l'estime de cet autre "*comme un soi-même*" (RICOEUR, 1990, p. 14), qu'il s'applique à accompagner avec "retenue", à toutes fins qu'il se construise.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ARENDT, Hannah, *Considérations morales*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1996
- 📖 ATLAN, Henri, *La science est-elle inhumaine ?*, Paris, Essai sur la libre nécessité, Bayard Editions, 2002
- 📖 BAREL, Yves, *Système et paradoxes*, autour de la pensée d'Yves Barel, Paris, Editions du Seuil, 1993
- 📖 BEAUVAIS, Martine, "Savoirs-enseignés", question(s) de légitimité(s), Paris, L'harmattan, 2003
- 📖 BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990
- 📖 CLENET, Jean, *Accompagnement des apprentis formateurs et modélisation des pratiques pédagogiques*, in *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p. 146-154
- 📖 CLENET, Jean, *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Centre Régional de Ressources Pédagogiques, Lille, 2000
- 📖 DEMOL, Jean-Noël, *L'accompagnement en alternance : de l'Université au travail, du travail à l'Université*, in *Education Permanente*, n° 153, 2002, p. 139-154
- 📖 JONAS, Hans, *Le principe responsabilité*, Champs Flammarion, 2001
- 📖 FABRE, Michel, *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994
- 📖 LERBET, Georges, *Les Nouvelles Sciences de l'Education*, Paris, Editions Nathan, 1995
- 📖 LOCKE, John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, traduit de l'anglais par M. Coste, édité par Emilienne Naert, Paris, Librairie philosophique VRIN, J., 1972
- 📖 MIERMONT, Jacques, *Les ruses de l'esprit ou les arcanes de la complexité*, Paris, L'Harmattan, Collection Ingénium, 2000
- 📖 OUSPENSKI, Petr Denianovitch, *Fragments d'un enseignement inconnu*, Paris, Stock, 1975
- 📖 RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil, 1990

- 📖 ROGERS, Carl Ranson, *Le développement de la personne*, Paris, Bordas, 1968
- 📖 SERRES, Michel, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, Editions François Bourin, 1991
- 📖 SIBONY, Daniel, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil, 1991
- 📖 VARELA, Francisco J., *Quel savoir pour l'éthique ? action, sagesse et cognition*, Paris, Editions La Découverte, 1996
- 📖 VENDRYES, Pierre, *L'autonomie du vivant*, Recherches interdisciplinaires, Paris, Maloine, s.a. Editeur, 1981

SENS, FONCTIONS ET MOMENTS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ENTRE PROCESSUS DE RECHERCHE ET MEMOIRE

Par Christian GERARD²¹⁹

Le sens de cette contribution procède de mon histoire personnelle marquée par l'action-recherche²²⁰ qui a situé la notion d'accompagnement au cœur de mon parcours de formation. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'a germé en moi une propension à vouloir travailler sur l'accompagnement en formation, et cela à partir des activités d'accompagnement que je mène auprès des stagiaires de la formation continue à l'Université, depuis une décennie, ainsi qu'à comprendre ce que recèle le concept d'accompagnement d'un point de vue épistémologique. Comme s'il s'exerçait en moi, après Carl ROGERS, la manifestation d'une congruence²²¹ à vouloir "faire pour comprendre et comprendre pour faire"²²² l'accompagnement dans un processus de formation.

219 Christian GERARD est Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Nantes. Il est responsable du DESS COGEF (Conduite et Gestion des Etablissements de Formation).

220 Le concept d'action-recherche émerge des travaux de René Barbier (1996, p. 27), de Jean CLENET, 1999, *Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir – Construire – Conduire. L'alternance en éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, Lille, Université des Sciences et des Technologies de Lille, 251 p. A l'instar de la "recherche-action" qui a fondé nos recherches jusqu'alors, il nous apparaît pertinent de parler "d'action-recherche" pour marquer le caractère particulier de l'accompagnement qui fait primer l'action sur la recherche tout en ne négligeant pas celle-ci paradoxalement.

221 J'emprunte à Carl ROGERS ce concept de *congruence*. Dans cette perspective, ROGERS m'amène à avancer que le changement de la personne accompagnée se trouve facilité lorsque le psychothérapeute (je dirais l'accompagnateur) est ce qu'il est, lorsque ses rapports avec son client (l'accompagné avec lequel il interagit) sont authentiques, sans "masque" ni façade, exprimant ouvertement les sentiments et attitudes qui l'envahissent de l'intérieur à ce moment-là" (ROGERS C., 1968, p. 48).

222 La position que nous construisons sur l'accompagnement en formation procède aussi du paradigme de la complexité symbolisée, entre autres, par le sens des contributions opérées au cours de la "Conférence-Débat M.C.X. H.A. Simon" qui s'est tenue à Paris, le 25 octobre 2001. C'est dans cette perspective paradigmatique que nous avons pensé les journées d'études organisées par les stagiaires du DESS COGEF (Conduite et Gestion des Etablissements de Formation), en présence des Professeurs Jean CLENET (CUEEP Lille), Georges LERBET (Université de Tours) et Jean-Louis LE MOIGNE (Université d'Aix-Marseille) ; journées qui se sont déroulées à l'Institut supérieur du Bois, à Nantes, les 27 et 28 novembre 2001. Comprendre pour faire (l'accompagnement) et faire (l'accompagnement) pour le comprendre, incarne une intelligence de la complexité que Herbert Simon a contribué à fonder. Cf. MOIGNE J.-L., CPA management le 25 octobre 2001, *Intelligence de la complexité. Le "nouvel esprit scientifique"*. L'intelligence de la complexité, et donc l'ingénierie de l'interdisciplinarité se forment dans et par l'organisation, Paris,

De là, la problématique que je fonde procède de trois niveaux de questionnement :

- Le niveau de mon expérience, c'est-à-dire des processus de formation que j'ai moi-même éprouvés au fil de mon cursus, à savoir des processus qui émergent de mon histoire personnelle.
- Le niveau des pratiques d'accompagnement que je m'efforce de promouvoir dans le cadre de mes fonctions professionnelles d'enseignant-chercheur à l'Université auprès de stagiaires de la Formation Continue pour qui une recherche est à mener, et un accompagnement est à opérer.
- Le niveau enfin des interrogations, des questionnements théoriques, voire épistémologiques que de telles pratiques suscitent en moi. Depuis près de 10 années, ces questions sont au cœur de ma problématique d'enseignant-chercheur. De l'épistémologie constructiviste d'où je parle, les questions qui font sens avec l'éthique de l'accompagnement, les postures à adopter, *l'enseignabilité* qui se dégage de l'action d'accompagner constituent le fil d'Ariane de mes réflexions. Insidieusement, ce questionnement fait sens avec les interrogations majeures qui m'animent autour du concept de problématisation, à l'instar de celui de résolution de problème (GERARD C., 1999, 2002).

Pour fonder le sens des théorisations opérées plus loin, nous avons pensé qu'il était pertinent – au travers de ce chapitre - de nous immerger dans les propos tenus par des stagiaires de la Formation Continue qui se sont formés, pour partie, par la recherche. Nous avons alors interrogé des stagiaires²²³ qui ont soutenu leur mémoire et leur avons demandé de témoigner sur la manière dont ils ont vécu cette expérience de formation. Quarante stagiaires²²⁴ en formation DESS ont accepté de se soumettre à notre questionnement. L'exploitation des données opérée dans le prolongement a porté sur les rubriques suivantes :

- Le sens de l'accompagnement en formation. Autrement dit, comment les stagiaires qui ont achevé leur mémoire se représentent la notion d'accompagnement ? Accompagner en formation, c'est quoi ?
- Les fonctions d'accompagnement en formation. Que supposent-elles ? Comment se traduisent-elles dans une pratique de formation ? Qu'en disent les accompagnés ?
- Les moments de l'accompagnement. Existe-t-il des moments particuliers dans le parcours de formation qui se révèlent déterminants pour sa réussite ? Comment ces moments sont-ils définis par les stagiaires ?
- Les interventions décisives de l'accompagnement. Quelles sont les interventions qui se révèlent déterminantes dans cet accompagnement ? Qu'en disent les stagiaires après coup ?

223 Corpus recueilli auprès des titulaires du DESS SIFA - Universités de Tours, Rennes et Nantes - Séminaire des 4 et 5 juin 1999 – Université de Tours.

224 Il s'agit de stagiaires en formation DESS SIFA (Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes). Les stagiaires qui ont soutenu leur mémoire en 1998 ont majoritairement répondu au sondage (17 en 1998, 8 en 1996, 4 en 1997, 3 en 1995 et 1993, 2 en 1994 et 1991, 1 en 1992).

1. LE SENS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Au-delà des verbes *diriger* et *suivre*, celui d'*accompagner* renvoie, après Guy LE BOUËDEC (1998, p. 53-64), à une spécificité que nous avons tenté d'appréhender auprès de titulaires de DESS. En reprenant les commentaires qu'ils ont fournis concernant les opérations d'accompagnement nous repérons trois formes d'aide qui se révèlent salutaires quant à leur propension à contribuer à finaliser la recherche.

1.1 Aide redevable à une éthique de l'accompagnement

Cela suppose un attachement de l'accompagnateur à un système de valeurs fondé sur la convivialité, sur la disponibilité, sur l'écoute, sur des aides méthodologiques, voire sur des conseils en terme de lecture d'ouvrages. Cette conception de l'accompagnement pose en fond, selon Guy LE BOUËDEC (p. 55), "le discrédit attaché à la notion de direction, et plus généralement à celle d'autorité ; celui-ci tient, selon Paul RICŒUR (1996), à l'idée que la direction et l'autorité seraient incompatibles avec la notion d'autonomie, dont on sait, depuis Kant, qu'elle est la clé de voûte de la conception de la personne". Selon nous l'accompagnement relève d'une éthique fondée sur la réciprocité, sur l'interaction sociale (ce qui suppose que ce que l'accompagnateur apporte au stagiaire accompagné n'est pas du même ordre que ce que le stagiaire apporte à l'accompagnateur), le partage du pouvoir (ce qui peut vouloir dire que les conceptions de l'accompagnement en formation ne se réduisent pas à un rapport unidimensionnel enseignant-enseigné), enfin nous sommes près à avancer que l'accompagnement procède de *re-compensation* : à savoir d'un feed-back positif, que nous nommerions majorant après Georges LERBET (1984, p. 42-43). Cela pourrait vouloir dire que "l'interaction appelle l'interaction" et que les processus d'accompagnement se construisent dans la confiance réciproque qui s'instaure chemin faisant.

Sur ce point beaucoup de titulaires du DESS évoquent ce qui a constitué une aide pour eux. Ils s'expriment en terme d'axes méthodologiques et évoquent particulièrement : les apports de connaissances, la convivialité dans le groupe, les stratégies du directeur de mémoire, les fonctions exercées par les proches et autres personnes ressources, les lectures, les réflexions sur le trajet de vie, le soutien de collègues.

1.2 Aide en terme de styles d'accompagnement

Portant sur le style d'accompagnement, le corpus recueilli auprès des titulaires du DESS met en évidence des points qui apparaissent majeurs : l'accompagnement non directif, les relations de face à face, les contacts téléphoniques. Au demeurant, les réponses opérées par les stagiaires nous ont conduit à penser qu'il existait des styles particuliers d'accompagnement. Nous n'avons pas réussi à discriminer leur préférence. Cependant, nous sommes conduit à avancer que deux variables contribuent à discriminer les styles d'accompagnement :

- d'une part, la différenciation des modalités d'accompagnement que nous nommons "semi-directif", ou "non directif". En effet, le corpus que nous avons recueilli montre que la fonction d'accompagnement n'est pas synonyme de directivité. Ainsi beaucoup de stagiaires accompagnés récuse le terme de directeur de mémoire ou de recherche et y préfère l'acception "accompagnateur de recherche" qui connote l'interaction.
- d'autre part, la différenciation des stratégies d'accompagnement fondée sur la "distance" ou la "présentialité". La plupart des personnes interrogées voit dans la distance une facilité pour entrer en contact avec l'accompagnateur de recherche. La distance permet de lutter contre l'isolement et confère au chercheur une proximité qui se révèle salutaire dès lors qu'il a besoin d'avoir une écoute. Toutefois, la distance est comprise comme une aide précieuse qui ne peut remplacer la présence, car celle-ci demeure le vecteur incontournable de l'accompagnement.

Le maillage de ces deux variables est consigné dans la grille suivante de laquelle émergent quatre styles d'accompagnement.

Modalités d'accompagnement	Stratégies d'accompagnement	
	à distance	en présentiel
<i>Semi directif</i>	<i>Style à distance semi directif</i>	<i>Style présentiel semi directif</i>
<i>Non directif</i>	<i>Style à distance non directif</i>	<i>Style présentiel non directif</i>

Figure 1 : Esquisse d'une variété des styles d'accompagnement en formation

De cette recherche sur les processus d'accompagnement émerge l'importance accordée par les stagiaires à la *présentialité* et à l'inter-activité des rapports qui s'exerce avec *la distance*. Sur cet aspect, les positions que nous avons défendues, lors des colloques²²⁵ qui se tenaient à Barcelone en décembre 1999 et à Paris en juin 2000, étaient que l'accompagnement (comme l'autoformation d'ailleurs) ne peuvent se réduire à *la distance*. En fait, nous postulons que si un accompagnement à distance constitue une aide pertinente, il ne peut en aucun cas se substituer à *la présence* de la fonction d'accompagnement. C'est alors dans le maillage de l'accompagnement *présentiel* et de l'accompagnement à *distance* que peut être entendue la pertinence de leur synergie formatrice que nous avons pointée au travers de la recherche que nous avons menée.

²²⁵ Communication au 5^e colloque européen sur l'autoformation. *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Barcelone, les 16, 17 et 18 décembre 1999, 5 p. ; Communication aux 2^e rencontres mondiales sur l'autoformation. *Pratiques concrètes. Lectures théoriques. Enjeux de société*, CNAM – Paris, les 22 et 23 juin 2000.

Afin de résumer, nous posons la notion de présence en chair et en os, et simultanée, des personnes accompagnées et des personnes accompagnantes, sur un même lieu en un même temps. Selon notre position, les synergies qui s'exercent entre présence et distance se révèlent pertinentes pour nourrir une ouverture cognitive permise par le phénomène de distanciation. En d'autres lieux, nous avons soutenu la thèse selon laquelle l'avènement de la distance génère une dialectique entre un niveau cognitif I de présence et un niveau II de distanciation ; interaction cognitive qui crée les conditions d'émergence d'un niveau III métissé s'apparentant à une "pragmatique de la problématisation" (GERARD C., 2002, p. 189), et que nous envisageons comme le métaniveau cognitif de la maîtrise autonome.

1.3 Aide en terme de fonctions d'accompagnement

Très présente dans les propos tenus par les titulaires du DESS, la fonction psychologique est admise comme essentielle dans une démarche d'accompagnement de la formation par la recherche. Elle est exprimée de façon prégnante au travers : du soutien moral apporté au stagiaire, de la valorisation de ses travaux, de la prise en compte de ses doutes, des conseils méthodologiques qui lui sont apportés, des choix de lecture qui lui sont faits, de l'entraînement mental qui a été mené avec le groupe.

De par la posture qu'il adopte, l'accompagnant exerce une fonction d'aide pour la réalisation de son mémoire. Celle-ci suppose de :

- accepter la singularité de la démarche du stagiaire,
- permettre au stagiaire de prendre conscience de l'objet de sa recherche,
- l'aider à resserrer sur un objet plus modeste,
- saisir la dynamique du stagiaire (le bon moment !),
- respecter la singularité de l'écriture du stagiaire,
- guider sans imposer sa démarche.

En somme, les processus d'accompagnement apparentent une acception complexe²²⁶. Celle-ci suppose que l'accompagnement soit appréhendé, dans son éthique, dans sa méthodologie, dans son style, dans ses fonctions, dans les postures qu'il suppose. Après André de PERETTI (1987), nous pourrions dire, tel le colibri qui puise le nectar de la fleur sans porter atteinte à sa pérennité. Accompagner, ce n'est donc pas diriger, ce n'est pas suivre, et il apparaît que les points de vue des stagiaires ayant éprouvé la formation par la recherche corroborent cette position.

²²⁶ Ce qui peut sans doute vouloir dire, modestement, que plus notre pratique d'accompagnement nous enseigne des savoirs sur l'accompagnement, plus, paradoxalement, cette pratique d'accompagnement nous ouvre à un questionnement sans cesse renouvelé. Nous serions tenté d'avancer que les règles de l'accompagnement ne s'enseignent pas ; en revanche qu'elles s'apprennent à partir de l'action et de l'expérience d'accompagnement.

2. LES FONCTIONS D'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Au-delà du sens véhiculé par le concept d'accompagnement, il importe désormais d'appréhender les représentations concernant les fonctions que ce terme exhibe. Pour ce faire, nous inspirant toujours des travaux de Guy LE BOUEDEC, nous avons tenté de discriminer les fonctions exercées par le directeur de mémoire, le responsable de module, le tuteur et le groupe de pairs. Aux trois fonctions définies par l'auteur angevin – c'est-à-dire *diriger*, *suivre*, *accompagner* – nous avons ajouté la fonction *médiatiser*. Elle exprime, selon nous, une réciprocité dans les rapports entre le stagiaire et le mentor plus forte que la fonction qui consiste à *accompagner* ; de plus, elle rend compte d'une plus grande propension du médiateur à intervenir. Ainsi, la recherche que nous avons conduite fournit globalement les résultats²²⁷ ci-dessous.

Acteurs	Diriger		Suivre		Accompagner		Médiatiser	
	0-1	2-3	0-1	2-3	0-1	2-3	0-1	2-3
Directeur de mémoire	18	10	8	23	10	25	16	13
Responsable de module	14	11	14	14	13	22	17	8
Tuteur	13	0	13	2	11	5	11	1
Groupe de pairs	22	2	12	16	12	17	16	6

Tableau 1 : Comparaison des scores d'accompagnement par rapport aux autres fonctions

De cette investigation conduite auprès des quarante titulaires du DESS, il émerge quatre types de réponses :

- La première tend à montrer, que le directeur de mémoire n'est pas quelqu'un qui dirige, ni quelqu'un qui médiatise ; en revanche, il serait plutôt quelqu'un qui suit ou plus encore celui qui accompagne.
- La seconde réponse informe que le responsable du module recherche est d'abord quelqu'un qui accompagne ; secondement quelqu'un qui suit. De plus, l'enquête met faiblement en évidence ses fonctions de direction et de médiation.
- La troisième fonction : la fonction tutorale est dans tous les cas relativement peu activées. Cela met en évidence ici, sans doute, le fait que le tutorat est un terme employé dans le contexte particulier de l'accompagnement de la personne au travail ; il y est même plébiscité ; le

²²⁷ Chaque titulaire du DESS pouvait répondre au questionnaire en portant des degrés d'approbation différents : 3 pour beaucoup, - 2 pour assez, - 1 pour un peu, - 0 pour pas du tout.
Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons regroupé les catégories 0 et 1 d'une part – considérant qu'elles étaient les moins exhibées, et les catégories 2 et 3, d'autre part, admettant qu'elles l'étaient le plus.

tutorat on en parle et il est mis en œuvre ! Les travaux de recherche sur cet objet sont multiples²²⁸. En revanche, qu'en est-il dans les pratiques de formation ? Le tutorat serait-il un terme approprié pour parler des fonctions de suivi de la recherche dans le cadre d'une formation ? Ou alors, un terme usité dans le contexte spécifique des formations par alternance ?

- Les fonctions suivi et accompagnement par les pairs recueillent un score important. Cela témoigne de la pertinence de la formation qui s'opère dans et par le groupe. Le groupe de pairs ne dirige évidemment pas, pas plus qu'il ne médiatise ; en revanche, l'investigation que nous avons opérée là et les propos tenus par les stagiaires au terme de leur formation témoignent de tout l'intérêt qu'ils accordent au soutien et à la formation assurée entre et par eux-mêmes. Le groupe constituerait une sorte de niche protectrice, sorte de coussin permettant d'amortir les chocs, de maintenir les liens entre pairs, d'assumer les médiations nécessaires à la formation, voire dans certains cas assurerait la subsistance du groupe.

La différenciation que nous avons opérée à partir de la grille de lecture de Guy LE BOUEDEC (1998) montre la complexité que recèle le concept d'accompagnement, et à un degré moindre celui qui consiste à médiatiser. Accompagner, à l'instar de diriger et de suivre qui privilégient un mouvement unidirectionnel (soit du directeur qui transmet des injonctions à l'étudiant ou du directeur qui suit : ce qui peut vouloir dire qui transmet des remarques à l'étudiant à la suite des actions qu'il opère), consiste à créer les conditions d'une interaction qui exhibe la réciprocité, la construction consubstantielle, une production collective qui s'opère dans le rapport alternatif entre un accompagné et un accompagnant. Ainsi, comme le souligne Jean CLENET : "D'une manière générale, l'accompagnement a pour fonction d'écouter et d'aider l'autre (autrui) à développer des pensées et des actions réflexives, c'est-à-dire à aider autrui à décadrer-recadrer pour penser et agir différemment. (...) là où l'accompagnement tend à se jouer dans l'esprit d'une coopération entre acteurs, là où chacun peut réguler ses pratiques en les parlant avec l'autre, les productions gagnent qualitativement" (1999, p. 179).

²²⁸ Cf. (BOULET P., 1992, Coll. COURTOIS, B.), *Les tuteurs*, Paris, Ed. d'Organisation ; (BORU J.-J. et LEBORGNE Ch., 1992), *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Ed. Entente ; (VANDERPOTTE G., 1993), *Les fonctions tutorales dans les formations alternées*, Paris, La Documentation Française ; (BAUDRIT A., 1999), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, Paris, PUF

3. LES MOMENTS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Au delà des fonctions d'accompagnement en formation que nous venons d'explorer, il nous est également apparu pertinent de repérer, auprès des stagiaires qui ont éprouvé la formation par la recherche²²⁹, le moment qui s'est révélé le plus salubre pour parvenir à finaliser le mémoire. Ainsi, le sondage suggérerait de classer par ordre d'importance les moments qui s'étaient montrés les plus décisifs pour opérer la production. Les stagiaires devaient alors réfléchir, classer et citer deux moments qui, dans leur parcours, s'étaient révélés décisifs. L'exploitation de ce corpus est essentiel, mais particulièrement difficile à conduire eu égard au fait que la réponse aux questions apparente l'expression d'un vécu singulier.

Pratiquement, pour exploiter ce corpus, nous avons dressé la liste exhaustive des réponses fournies par les stagiaires à chacun des deux moments (moment 1 et moment 2), et cela croisé avec quatre types de moment²³⁰ :

- le moment de la contractualisation,
- le moment de la centration sur le sujet (objet) de la recherche,
- le moment des rencontres avec des personnes, d'une part, et avec des champs conceptuels, d'autre part.
- le moment des activités de recherche.

3.1 Moment de la contractualisation du sujet avec son objet

Il s'agit du moment où le stagiaire s'inscrit dans une démarche de recherche. C'est-à-dire assez rapidement, dès que la personne est engagée en formation, le moment où elle s'interroge sur ce qui va faire sa recherche. Dans quel contexte ? De quel questionnement procède-t-elle ? Comment conduire cette recherche globalement ? etc. C'est le moment où le stagiaire prend conscience que c'est lui qui va en être l'auteur, que personne d'autre ne sera en mesure de dévoiler dans *l'a priori* sur quelle problématique il va travailler..., pas même lui en cet instant.

Ainsi, la contractualisation dont il est fait état ici est d'une autre nature que celle exposée au travers du contrat didactique tel que le précisent Samuel JOHSUA et de Jean-Jacques DUPIN (1993), notamment. Pour ces deux auteurs, s'adossant au savoir scolaire, le savoir est là ! il est construit ! il s'agit pour l'élève de se l'approprier, il a besoin de se mobiliser pour le découvrir lui-même ; la fonction de l'enseignant est alors une fonction subtile qui consiste à dire les règles –

²²⁹ A l'instar de Guy LE BOUEDEC , nous rappelons que la formation par la recherche vise la formation de la personne, la recherche devenant un moyen (1993, p. 21). Sans négliger le fait que de telles démarches ambitionnent secondairement une formation à la recherche, nous sommes prêts à admettre que de telles pratiques créent les conditions d'une autonomie personnelle. Cf. (GERARD C. et GILLIER J.-P. coordinateurs, 2002), *Se former par la recherche en alternance*, Paris, l'Harmattan.

²³⁰ Pour chacun de ces quatre types de moment, nous faisons émerger, à partir des réponses des stagiaires : un moment 1 : celui qui est cité en premier ; un moment 2 : le moment qui est exprimé en second.

sans trop, les contenus – de manière à ne pas annihiler les propensions de l'élève à le construire par lui-même. Cette conception du contrat exprime toute sa pertinence dans le champ scolaire ; en revanche, il apparaît que la contractualisation se pose en d'autres termes dans le contexte d'une formation par la recherche au sens où nous l'entendons. En effet, dans cette situation de formation le stagiaire en formation se doit de construire pour et par lui-même le contrat réglant sa propre conduite, et, à cet instant, l'accompagnateur n'est pas l'enseignant car se "former par la recherche" n'est pas "chercher pour trouver un savoir déjà là".

Le **Moment 1**, traduit le moment où le stagiaire est "soi-même en interaction avec son environnement" ; le moment où il découvre que la formation par la recherche suppose l'autoformation ; c'est-à-dire d'abord la formation par soi-même. Alors ce moment est celui de la "contractualisation des relations entre l'accompagnateur de la recherche et soi-même" ; le moment de l'entrée en formation, car très vite on comprend qu'il ne peut y avoir formation sans engagement fort de notre part. Corroborant ce moment, un stagiaire précise "qu'il a été conduit à assumer le fait de demander à changer de directeur de recherche". Ce qui constitue un témoignage avéré du niveau de maîtrise autonome exhibé par le stagiaire en cet instant.

Le **Moment 2** apparente le fait que le stagiaire est conduit, assez rapidement, à développer ce que Georges LERBET a nommé, depuis les années 1980, des activités de production de savoir (1984, 2^e Ed. 1993). Ce moment renvoie à une centration du stagiaire sur son activité et donc sur lui-même : "la recherche m'a conduit à m'isoler une semaine pour intégrer des éléments du champ théorique", précise un stagiaire ; "j'ai dû m'isoler un temps cet été pour produire", rappelle un autre. Dans la même perspective, "la production liée au module d'ingénierie" ainsi que "les activités d'organisation du mémoire" semblent constituer deux arguments qui corroborent la pertinence de ce moment 2.

3.2 Moment de la centration sur le sujet (objet) de la recherche

Le **Moment 1** exprime un "temps d'immersion" ; ce temps qui peut vouloir dire un temps de mûrissement, un temps d'imprégnation du formé au contexte de la recherche..., un temps d'autant plus pertinent qu'il semble constituer une des conditions incontournables de la "pragmatique de la problématisation" (GERARD C., 1999, 2002, p. 167-207) : processus lui-même indissociable d'une formation par la recherche.

Les stagiaires, au travers de notre investigation, ont traduit ce "moment de l'immersion" par une variété d'acceptions. Il apparaît à la lecture de ce corpus que le stagiaire, dans son imaginaire, s'impose la nécessité de *se représenter* une question de départ. De façon rémanente et redondante, il se donne à réfléchir "le choix du sujet de la recherche". Il procède par allers retours, par

tâtonnements, mobilise un raisonnement heuristique²³¹. Les stagiaires, après coup, expriment le fait que ces démarches cognitives procèdent d'une temporalité ; ils soulignent, entre autres, que : "le sujet (objet) de la recherche émerge lentement et parfois insidieusement de cette centration". Ce "moment de l'immersion" suppose des temps d'errance, une maturation, en fait une temporalité exprimée par les stagiaires au moins de trois façons :

- d'une part, en tentant de déterminer le sujet (objet) de la recherche en référence à d'autres travaux,
- d'autre part, en essayant de "se décentrer" par rapport à son expérience afin d'esquisser le contexte de la recherche.
- Enfin ce "temps d'immersion" peut aussi être traduit par un moment d'émergence, de projection, voire de production : "c'est le moment où a émergé ma problématique ; le moment où je l'ai posée, c'est le moment où mon questionnement sur mes pratiques de terrain s'est affiné", précisent les uns. Et pour d'autres, ce "temps d'immersion", c'est le moment où j'ai pu commencer à cerner l'axe de la recherche, voire à définir mon sujet".

Le **Moment 2** correspond au moment où émerge la problématique ; c'est-à-dire quand le stagiaire est en mesure d'énoncer son questionnement, voire d'énoncer les positions théoriques (les hypothèses) qu'il avance et qu'il souhaite corroborer à son corpus²³². Ce peut être également le moment où l'étudiant est parvenu à modéliser "la grille de lecture" qui constitue le métaniveau de la recherche. Cela peut vouloir dire un métaniveau qui procède d'un travail intellectuel interactif entre une problématique qui se construit chemin faisant en s'adossant au contexte, au champ conceptuel, à la méthodologie et au corpus, ou une problématique qui se construit en se nourrissant du corpus, et qui chemin faisant corrobore les constructions théoriques. Comme le rappelait François BOURRICAUD en 1980, la recherche procède d'un bricolage ; nous ajoutons qu'il ne peut y avoir de bonnes ou de mauvaises façons de procéder, mais qu'il s'agit, en revanche, de changer le plus souvent nos stratégies d'appréhension de la recherche pour nous donner le plus de chance d'aboutir. Par de là les points de vue exposés, nous admettons que c'est "le moment où les ingrédients conceptuels prennent corps" ; "le moment où j'ai compris ce qu'était une problématique" ; ou encore le moment où "les concepts construits ou/et convoqués font sens avec le corpus".

²³¹ Après Jean-Louis LE MOIGNE : "Une heuristique est un raisonnement formalisé de résolution de problèmes (représentable par une computation connue) dont on tient pour plausible, mais non pour certain, qu'il conduira à la détermination satisfaisante du problème. Un raisonnement par tâtonnement ou analogie fonctionnelle est habituellement une heuristique". Cf. LE MOIGNE J.-L., 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, p. 133

²³² Le corpus : à savoir les données qu'il a recueillies sur son terrain de recherche en lien avec la problématique.

3.3 Moment des rencontres

Concernant les rencontres, deux aspects de la rencontre ont attiré notre attention : la rencontre avec des personnes et la rencontre avec des champs conceptuels qui ont fait sens et qui ont contribué à la formation par la recherche.

A. Moment de rencontres avec des personnes

Le **Moment 1** habilite le moment de la rencontre avec des personnes qui ont contribué à la formation, et notamment au moment du premier contact. Ainsi, les personnes auxquelles il est fait allusion ici sont celles dont la fonction est plus ou moins institutionnalisée. Ces premiers contacts apparentent les rencontres avec l'accompagnateur de recherche (4 réponses), les échanges avec le directeur de mémoire ainsi qu'avec le responsable du module recherche ; ils évoquent aussi les rencontres avec des auteurs.

Le **Moment 2** renvoie à des contacts plus ciblés, à des encouragements ainsi qu'à la constitution d'un "réseau accompagnant". Dans ce sens les stagiaires évoquent des rencontres avec des tuteurs de terrain qui ont prodigué des conseils judicieux et réconfortants, l'incitation du responsable du "module recherche" à opérer des entretiens, les échanges avec le directeur de mémoire, avec des collègues, avec mon responsable pédagogique. Les occasions sont diverses, aussi contrastées que "l'apport des personnes rencontrées à gaz de France" par exemple, que "la rencontre qui s'est tenue avec un enseignant qui m'a accordé sa confiance".

De cette réflexion sur les moments de l'accompagnement, nous avançons que dans un premier temps les personnes campent sur des relations d'aide instituées. Ce n'est que progressivement qu'ils s'autorisent et qu'ils cherchent à varier le panel des personnes susceptibles de les aider, et cela en fonction des thèmes de recherche abordés et du tissu relationnel qui s'étoffe au fil du temps.

B. Moment de rencontres avec des champs conceptuels

Le **Moment 1** serait le moment de la "familiarisation avec des champs conceptuels" : rencontre portant sur des échanges de nature conceptuelle qui viennent nourrir ma problématique. Ce peut être également "la participation à des colloques qui est évoquée" ou "la rencontre avec des théories qui ont permis de construire ma problématique".

A maintes reprises, nous avons eu l'occasion d'observer au travers de nos fonctions d'accompagnateur, combien l'intégration de la dimension conceptuelle aux systèmes de décisions des stagiaires était primordiale pour les aider à se *décentrer* et, paradoxalement, observer que c'est celle-ci qui les inhibe bien souvent. Un tel constat nous invite à encourager les stagiaires à œuvrer tel le bricoleur qui s'appuie sur son *bon sens*, d'une part, tel l'expert d'autre part qui use de ses savoirs constitués. C'est sans doute dans l'entre-deux du *crystal* et

de la *fumée*, symbolisé par le bel ouvrage de Henri ATLAN (1973), que semble pouvoir se nicher la stratégie du stagiaire se formant par la recherche. Evidemment, loin d'être un algorithme, cette stratégie n'est pas donnée. En effet, elle a besoin intentionnellement d'être construite par l'adulte se formant en cherchant, et là des postures cognitives d'une autre nature sont convoquées.

Le **Moment 2** est le moment où, chemin faisant, des "articulations s'opèrent entre ce que je nomme le "terreau expérientiel", d'une part, et le "bagage conceptuel", d'autre part (GERARD C., 1999, p. 153-181). Ainsi, la position que nous assumons est que l'autonomie de la personne se formant par la recherche procède du maillage, voire, dans les perspectives de Douglas HOFSTADTER (1991) et de Jean-Pierre DUPUY (1993), de l'enchevêtrement de ces deux métaprocessus. Métaprocessus qui en creux génèrent et procèdent d'un "milieu (terrain) expérientiel", d'une part, du "milieu (champ) théorique", d'autre part, et d'un milieu social et culturel, enfin ; ceux-là, eux-mêmes en interaction avec un environnement, pris au sens large.

Nous posons alors trois niveaux de cadrage exprimant une appréhension de la cognition dans des formes et des degrés de complexité différents. Après, Edgar MORIN et Jean-Louis LE MOIGNE (1999) notamment, nous nous autorisons à les discriminer en fonction de la complexité qu'elles recèlent :

- soit une complexité exhibée via l'*Ego* de la personne,
- soit la complexité de son *milieu* personnel ; c'est-à-dire la complexité qui s'exerce dans l'entre-deux, en tension, de son *Ego* et de son environnement.
- soit, enfin, la complexité de l'environnement dans laquelle est immergée la personne et qui apparente plutôt un univers câblé, un univers compliqué..., qu'un univers complexe.

Cela pourrait vouloir dire qu'à ce moment 2 de la formation les stagiaires construisent une capacité à assumer leur recherche. Nous émettons alors l'hypothèse que les moments de rencontre, qu'ils soient des échanges ou des confrontations entre personnes, ou/et qu'ils soient des occasions de familiarisation, de discrimination et de construction conceptuelle sont autant d'indicateurs pertinents du gain en maîtrise autonome de l'adulte en formation.

Par l'illustration suivante, nous modélisons en un temps t, ces trois niveaux de cadrage permettant d'exhiber la complexité des processus de formation par la recherche.

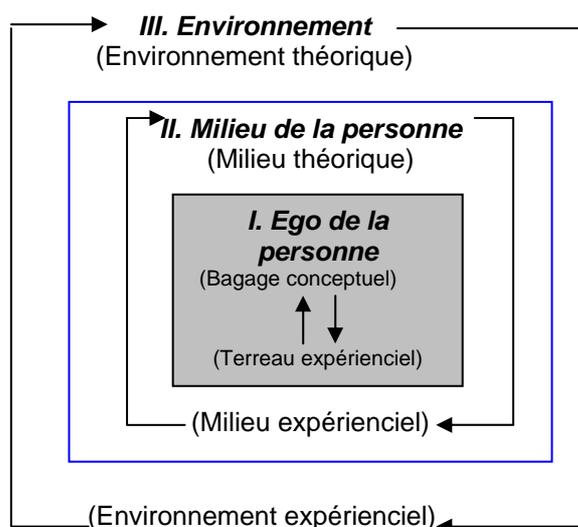


Figure 3 : Trois niveaux de cadrage discriminés entre les niveaux de complexité I, II, III

Dans le cours de cette formation, cela pourrait vouloir dire pour le stagiaire : la prise en compte du vécu de stage, les échanges réalisés au sein du groupe suscités par le responsable de la recherche (temps d'exposition des travaux en plénière), le repérage du champ conceptuel.

3.4 Moment des activités pédagogiques et didactiques de la recherche

Le **Moment 1** correspond à la recherche d'une problématique permettant d'esquisser un questionnement, voire des hypothèses. C'est aussi le moment où le stagiaire se mobilise sur la méthodologie d'analyse des premières données de son corpus". Ce moment 1 apparait le plus souvent, aux dires des stagiaires : "le premier travail en sous-groupe qui a permis d'énoncer la question de départ", ou "une activité qui a conduit à effectuer une recherche via Internet", ou, encore, l'analyse de pratiques et l'analyse documentaire.

Par ailleurs, le **Moment 1** de la recherche traduit des moments de lecture, de premier recueil de données, d'écriture, de tentative de formalisation de sa problématique. La formation par la recherche, notamment dans ces premiers instants, invite le stagiaire à se *représenter* deux axes qui apparaissent majeures. Le premier s'exerce quand le stagiaire s'interroge sur ce qui pourrait constituer pour lui une recherche ; le second, concomitamment (et peut être dans un deuxième temps), l'adulte en formation va chercher à se familiariser, à

construire le sens des notions nouvelles qu'il est invité à s'approprier. Désormais, il entend parler de contexte, de méthodologie, de champ conceptuel, de problématique, de corpus etc., et tout cela constitue un langage nouveau qui, au-delà des mots, de leur sens abstrait, a besoin de pénétrer le système cognitif de l'adulte se formant en cherchant.

Une telle approche de la formation ne se décrète pas. En aucun cas elle est le produit d'algorithmes soigneusement appliqués. En revanche, se former par la recherche suppose que soit intégrée au système cognitif de l'adulte l'intentionnalité de se former par soi-même ; ce qui suppose, paradoxalement, qu'il s'ouvre à son environnement et interagisse de façon tendue avec lui. Se former par la recherche, c'est créer les conditions de sa propre autonomie ; c'est alors gagner en cohésion interne, en fermeté..., afin de gérer la complexité infinie des interactions avec son milieu, et plus globalement avec son environnement.

Le **Moment 2** quant à lui habilite des activités qui consistent à "dialectiser la recherche". La problématique prend corps avec toutes ses incomplétudes. La propension du stagiaire en formation à cet instant est d'assumer ces incomplétudes, ces incertitudes ; un peu à l'image d'une personne qui, simultanément au fait qu'elle dévoile ce qu'elle sait, est aussi consciente de ce qu'elle ignore. Ainsi en référence à une épistémologie constructiviste qui pose la temporalité comme processus incontournable à la production de savoir, "se former par la recherche", avec toutes les attitudes qu'une telle pratique suppose, pourraient être illustrés par la phrase célèbre de Jean Gabin : "ce que je sais, c'est que je ne sais pas". Par ailleurs, concernant ce moment 2, les stagiaires qui s'expriment sur leur pratique de formation disent rétrospectivement "la pertinence du travail de groupe qui porte sur l'avancée de la recherche". Cela dit, il apparaît bien difficile de repérer de ce magma des moments plus déterminants que d'autres. Cependant ce moment 2 serait un moment d'intégration ; c'est-à-dire un moment où se lit une plus forte propension des stagiaires à "différencier les composantes²³³ de la recherche". Une grande variété d'actions est alors énoncée ici :

- la rencontre avec un terrain de recherche ; l'exploration du terrain de recherche ; le recueil des données théoriques et de terrain.
- le moment de l'écriture ; le moment de l'écriture du chapitre autobiographique.
- la lecture d'auteurs en relation avec ma recherche ; la lecture d'un ouvrage.
- la collecte des informations ; la recherche d'informations au moment des séminaires et des lectures ; le recueil des données théoriques et de terrain.

²³³ Ces composantes – on l'a vu précédemment – correspondent au contexte, au champ conceptuel, à la problématique (questions hypothèses), à la méthodologie, etc.

- l'analyse des entretiens exploratoires ; l'analyse des données de terrain en relation avec le champ théorique ; l'analyse bibliographique ; l'analyse de l'existant.
- la construction de ma méthodologie ; l'expérimentation de mon outil méthodologique.

En final, ces moments (bien qu'indifférenciés entre les moments 1 et 2) corroborent "le temps de l'exploration conceptuelle". Les titulaires du DESS précisent que les apports du module "ingénierie" les ont aidés à conduire leur recherche. Dans la même perspective, ils précisent que la découverte d'ouvrages théoriques et les explorations conceptuelles qu'elle a suscitées ont permis aux stagiaires de se "décentrer" ; c'est-à-dire qu'elles les ont conduits à construire une problématique dans le jeu interactif et paradoxal qui s'exerce entre leur "contexte expérientiel" (leur déjà là construit chemin faisant) et leur "bagage conceptuel" : celui que le stagiaire construit au fil du temps et au fur et à mesure que s'opèrent ses explorations théoriques. Au delà, ils insistent sur le groupe et la dimension sociale pour dire combien ils ont exercé, en creux, des fonctions vitales pour la recherche.

4. CONCLURE EN MEDITANT SUR LES MOMENTS DECISIFS DE L'ACCOMPAGNEMENT

La recherche que nous avons conduite a montré que les stagiaires sont en mesure d'énoncer, une fois la recherche achevée, des moments d'accompagnement déterminants pour l'achèvement de leurs travaux. Ces moments nous les avons situés dans un cadre organisé à partir de deux axes, et dont la trame a constitué le fil d'Ariane de notre contribution :

- L'axe horizontale pose l'interaction de moments où le stagiaire est centré sur lui-même – cherchant à s'isoler pour écrire, affiner sa problématique –, et de moments privilégiant les rencontres entre d'autres personnes d'une part, et la rencontre avec des champs théoriques jusque là peu connus.
- L'axe verticale met en interaction l'action du stagiaire se formant par la recherche avec la construction d'un contrat pensé par soi-même pour soi-même.

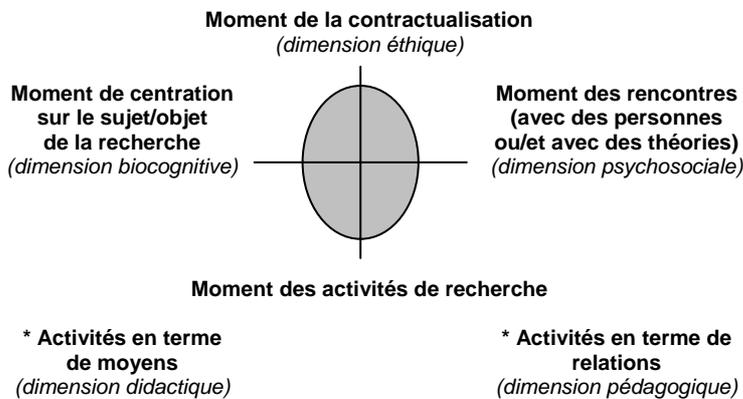


Figure 2 : Cinq moments de l'accompagnement de la recherche en formation

En nous adossant à ce cadre, il apparaît que les représentations des titulaires du DESS sur les moments déterminants de leur formation puissent être traduites au travers de quatre dimensions.

1. Une dimension éthique qui renvoie à une contractualisation entre soi-même (qu'il soit accompagné ou accompagnateur), son milieu et son environnement²³⁴. Il apparaît qu'une des conditions incontournables à l'accompagnement repose sur cette fonction autoréférentielle qui

²³⁴ Depuis les travaux de Lewin, desquels Georges LERBET se dit profondément redevable (1981, p. 19-53), nous avançons que le milieu se situe à l'interface de l'Ego de la personne (son je, son moi, son soi) et son environnement. Cf. LERBET G., 1993, *Système, Personne et pédagogie*, Paris, ESF

témoigne d'un haut niveau d'autonomie des personnes. En ces instants, au fil du temps, se construit du dedans, chez le chercheur, en soi-même, la problématique de la recherche. Cette problématique n'est pas donnée ; en revanche, elle procède de l'engagement de la personne dans sa recherche, d'une intégration personnelle qui témoigne de la propension du chercheur à interagir avec son milieu et son environnement, qu'il soit social, cognitif, culturel, etc. Cet espace/temps n'est pas décrété car il constitue une singulière construction qui s'élabore en interaction aux autres moments, et en lien avec une conception et un projet d'accompagnement qui se doivent d'être ni envahissants, ni aliénants.

2. Des dimensions pédagogique et didactique qui apparentent des activités de recherche dont le sens procède du système de formation fondé sur l'accompagnement mis en œuvre. Ainsi, dans cette perspective s'exercent deux visées : la visée pédagogique qui exhibe une perspective relationnelle et qui pose le sens des rapports interpersonnels ; par ailleurs, la visée didactique qui traduit le sens des stratégies d'apprentissage mobilisées par le formé dans de pareilles circonstances, d'une part, ainsi que, d'autre part, la singularité des stratégies d'accompagnement développées par l'accompagnateur de la recherche. De telles conceptions procéderaient, comme le souligne Jean CLENET, "d'une armature conceptuelle redevable à l'autonomie, à l'auto-organisation et à l'apprentissage" (1999, 2001). Nous pensons alors que l'accompagnement suppose que nous interroguions le sens de la pédagogie et de la didactique à l'aune de d'une "pragmatique de la problématisation" que nous appelons de nos vœux.
3. Une dimension biocognitive habilitant le moment de la centration de la personne se formant sur le sujet/objet de sa recherche. Une telle dimension cherche à poser d'une certaine façon, sans doute avec Daniel SIBONY (1991), sans doute avec Georges LERBET d'une autre, "l'origine biocognitive" (1995b) comme le creuset incontournable à toutes pratiques d'accompagnement. Une telle conception de l'autoformation fondée sur la recherche suppose que la personne qui se forme opère une "décentration" par rapport à elle-même, ce qui requiert paradoxalement qu'elle s'adosse à elle-même. De là pourrions nous percevoir dans le *contre* bachelardien une double acception : celle de s'adosser à soi-même pour paradoxalement mieux s'y opposer, voire s'en distancier après Norbert ELIAS (1983).
4. Une dimension psychosociale qui situe l'interaction sociale, le rapport à l'autre, tant au niveau personnel qu'au niveau de la confrontation des théories, comme des moments déclencheurs, générateurs, constructeurs d'une recherche. Beaucoup de personnes ont souligné combien l'échange entre stagiaires, la rencontre avec l'accompagnateur de recherche, le moment des séminaires où le travail de recherche est présenté au groupe, ont constitué des aides précieuses. Nous émettons pour notre part l'hypothèse que le fait de verbaliser sa recherche, de la présenter, de l'énoncer en assumant les risques d'incomplétude qu'elle recèle, avec toute l'incertitude qu'elle suppose, constitue un vecteur

enseignable à quiconque souhaite s'investir dans l'accompagnement d'une pratique de formation par la recherche.

Etre accompagné dans la recherche suppose de rompre avec des stratégies de formation qui peuvent apparaître classiques à certains égards car fondées sur la linéarité, la transmission, le modèle enseigné, etc. Ainsi au travers de la variété des propos tenus par les titulaires du DESS, nous avons perçu combien l'accompagnement requerrait une rupture entre les positions acquises par l'expérience du stagiaire et la construction d'une problématique distanciée du creuset expérientiel fort tenu. Ce n'est que plus tard dans le cours de la formation que les stagiaires intègrent le sens de cette rupture. Ce former par la recherche en étant accompagné, c'est assumer le paradoxe d'un contre qui peut mieux s'opposer à l'expérience suppose de bien s'adosser à elle et à soi-même ; ainsi cette posture requière de l'accompagnateur une certaine manière d'être qui se fonde, comme le rappelle Marie-José AVENIER, "sur le développement d'une confiance mutuelle et d'une cognition collective" (2000, p. 19).

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ATLAN, Henri, 1973, *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil
- 📖 AVENIER, Marie-José, 2000, *Ingénieries des pratiques collectives. La cordée et le quatuor*, Paris, L'Harmattan
- 📖 BACHELARD, Gaston, 1983 (12^e éd.), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin
- 📖 BARBIER, René, 1996, *La recherche Action*, Paris, Anthropos
- 📖 BAUDRIT, Alain, 1999, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, Paris, PUF
- 📖 BORU, Jean-Jacques et LEBORGNE (Ch.), 1992, *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Ed. Entente
- 📖 BOULET, Paul, 1992, (Coll. Courtois, Bernadette), *les tuteurs*, Paris, Ed. d'Organisation
- 📖 BOURRICAUD, François, 1980, *Le Bricolage idéologique*, Paris, Puf
- 📖 CLENET, Jean, 1999, *Modélisation d'un parcours de recherche. Concevoir – Construire – Conduire l'alternance en Education.*, Lille (CUEEP), Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education, 251 p.
- 📖 DUPUY, Jean-Pierre, 1993, *Les paradoxes de l'ordre conventionnel*, in *Systèmes et paradoxes. Autour de l'œuvre de Yves Barel*, Paris, Seuil
- 📖 ELIAS, Norbert, 1983, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard
- 📖 GERARD, Christian, 1994, *Problématiser des situations personnalisées*, Lyon, Se Former+, n° 36, 32 p.
- 📖 GERARD, Christian, 1999, *Au bonheur des maths. De la résolution à la construction des problèmes*, Paris, L'Harmattan
- 📖 GERARD, Christian, 2001, *Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant*, in *Alternance et complexité en formation*, Paris, Sel Arslan, p. 109-132
- 📖 GILLIER, Gérard et J.-P. (coordinateurs), 2002, *Se former par la recherche en alternance*, Paris, L'Harmattan
- 📖 HOFSTADTER, Douglas, 1985, *Gödel, Escher, Bach, les Brins d'une Guirlande Eternelle*, Paris, InterEditions

- 📖 JOHSUA, Samuel et DUPIN, Jean-Jacques, 1993 (1^é éd.), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF
- 📖 LE BOUËDEC, Guy, 1998, Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives, in *Cahiers Binet-Simon*, n° 655, 2, p. 53 à 64
- 📖 LE MOIGNE, Jean-Louis, 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod
- 📖 LE MOIGNE, Jean-Louis, 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Que sais-je ? Puf
- 📖 LE MOIGNE, Jean-Louis, 2001, *Intelligence de la complexité. Le "nouvel esprit scientifique"*. L'intelligence de la complexité, et donc l'ingénierie de l'interdisciplinarité se forment dans et par l'organisation, Paris, CPA management le 25 octobre 2001
- 📖 LERBET, Georges, 1984, *Approche systémique et production de savoir*, Paris, Ed. Universitaires (2^é éd., 1993, l'Harmattan)
- 📖 LERBET, Georges, 1981, *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Maurecourt, Mesonance, n° 2 – IV
- 📖 LERBET, Georges, 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette
- 📖 LERBET, Georges, 1993, *Système, Personne et pédagogie*, Paris, ESF
- 📖 LERBET, Georges, 1995, *Les Nouvelles Sciences de l'Education*, Paris, Nathan, p. 44
- 📖 LERBET, Georges, 1998, *L'autonomie masquée*, Paris, L'Harmattan
- 📖 MACHADO, Antonio, 1917 (traduit de l'espagnol), *Chant XXIX des proverbes et chansons*, Champs de Castille
- 📖 MORIN, Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF
- 📖 MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan
- 📖 PERETTI, de André, 1987, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse
- 📖 RICŒUR, Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Ed. Seuil
- 📖 RICŒUR, Paul, 1996, *Ligue de l'enseignement, journal la vie, Cercles Condorcet : Quelle place pour la morale ?* Paris, Desclée de Brouwer
- 📖 ROGERS, Carl Ranson, 1968, *Le développement de la personne*, Paris, dunod

📖 SIBONY, Daniel, 1991, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, seuil

📖 VANDERPOTTE, Gérard, 1993, *Les fonctions tutorales dans les formations alternées*, Paris, La Documentation Française

📖 VARELA, Francisco, 1989, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil

L'ACCOMPAGNEMENT ENTRE PARADOXE ET QUIPROQUO : THEORIE, ETHIQUE ET EPISTEMOLOGIE D'UN METIER IMPOSSIBLE

Par Frédérique LERBET-SERENI
Professeur
UPPA

L'accompagnement est à la mode. Le constructivisme a renvoyé les questions d'éducation et de formation chez "l'autre" de la relation, parce que c'est lui qui apprend, produit, formalise, problématise, modélise, etc, le formateur, enseignant, éducateur, qu'on l'appelle comme on voudra²³⁵, étant l'accompagnateur bienveillant de cet épanouissement de l'autre. Dès lors, on a pu voir dans cette fonction quelque chose de relativement simple, au point que certains dispositifs de formation et certaines institutions l'ont confiée aux moins formés de leurs formateurs (emplois-jeunes, contrats emploi-solidarité, par exemple). En approfondissant certains des enjeux relationnels liés à la notion d'accompagnement, ainsi que leurs conséquences éthiques pour l'accompagnant, cette contribution tentera d'établir la pertinence d'une perspective paradoxale de la posture à "incarner" pour celui qui accepte la charge de telles situations. Il s'agira, ce faisant, de tenter de questionner le cadre épistémologique susceptible de soutenir la perspective théorique développée ici. Les difficultés ainsi repérées permettront peut-être de percevoir que si l'improvisation, comme dans le jazz, y est de mise, elle requiert savoir et doigté, ce qui, justement, ne s'improvise guère.

1. D'UNE TYPOLOGIE A SA COMPLEXIFICATION

Un travail antérieur²³⁶, dont le corpus était l'enregistrement des temps d'accompagnement entre un directeur de mémoire et deux stagiaires de deuxième année d'IUFM qui rédigeaient un mémoire conjoint, m'a permis de construire une première typologie de cette fonction d'accompagnement autour de trois figures : celle du guide, du compagnon, et de l'accompagnateur. Ces trois figures seraient alors susceptibles de soutenir une approche de

²³⁵ Parfois aussi "animateur", "intervenant"...

²³⁶ "Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM", in *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 1999, (PUF).

l'accompagnant comme étant celui qui saurait "jouer" avec/de ces figures, un jeu qui serait travail de la posture.

1.1 Guidance

Le terme "guidance", issu de "guide" et "guider", tente de rendre dynamique, à travers le suffixe "ance", une idée de déplacement. Ce terme, qui semble communément accepté par la communauté scientifique, ne figure cependant pas à proprement parler dans le *Trésor de la langue française*, dictionnaire établi par le C. N. R. S. Dans le volume 9, on trouve *guidage*, *guide*, *guider*. C'est seulement à titre de remarque, à propos du verbe guider, qu'apparaît *guidance*, dans une définition essentiellement médicalisée : "Assistance à l'enfant afin d'améliorer son adaptation à l'entourage immédiat grâce à une action thérapeutique sur lui et sur son milieu"²³⁷.

Le guide, c'est sans ambiguïté "celui qui dirige, qui protège la marche de quelqu'un, () qui conduit (), qui oriente", guider signifiant "conduire quelqu'un en lui montrant le chemin"²³⁸. L'étymologie de ce terme semble pouvoir être référé à l'ancien moyen français *guier* (conduire, guider), trouvant lui-même son origine dans l'ancien bas francique *wītan* (conduire), très proche du terme d'ancien haut allemand *wīzan* (reprocher (quelque chose à quelqu'un)), et de l'anglo saxon *wisian* (observer, suivre une direction). Il y a ainsi une communauté européenne de sens autour de ce terme "guider", qui place le guide en position de pouvoir/savoir déplacer et orienter celui qu'il guide, afin que celui-ci quitte une mauvaise direction (celle reprochée), ou qu'il en adopte simplement une.

Au regard de cela, la guidance dans son acception thérapeutique, ne fait qu'accentuer le mouvement, en le plaçant délibérément sous le sceau de la passivité pour celui qui subit cette guidance, puisqu'elle devient "assistance".

1.2 Compagnonnage

Le compagnonnage désigne le "fait d'avoir (quelqu'un) pour compagnon, d'être le compagnon (de quelqu'un)". Quand il renvoie à la tradition artisanale, il désigne soit le "temps pendant lequel un ouvrier, après son apprentissage, doit travailler comme compagnon chez un maître avant de devenir maître lui-même", soit "l'association de solidarité entre ouvriers d'un même corps de métier ; (la) réunion des ouvriers en différentes associations"²³⁹.

Le compagnonnage serait ainsi à la fois référé à la verticalité, entre apprenti et maître, et à l'horizontalité, dès lors que l'on se place entre compagnons. L'étymologie tendrait d'ailleurs à privilégier cette seconde acception, dans la

²³⁷ *Trésor de la langue française*, Paris, Editions du CNRS, 1981, volume 9, p. 593

²³⁸ *Ibidem*, p.591 à 593

²³⁹ *Ibidem*, volume 5, p. 1154

mesure où le compagnon est celui qui partage le pain (*cum panis*), étymologie calquée du gothique *gahlaiba*, où *ga-* signifie " avec " et *hlaiba* est dérivé de *hlaifs*, " pain ". Il y a ainsi étymologiquement dans le compagnonnage l'idée forte de réciprocité et d'égalité dans la relation, et c'est ce second sens que nous retiendrons dans cette réflexion.

1.3 Accompagnement

Le fait d'accompagner²⁴⁰ renvoie premièrement à l'idée de déplacement, dont le but peut être précisé : accompagner pour "honorer()", pour protéger (), pour guider (), pour servir de compagnon (), pour rendre les honneurs funèbres à un mort ()". L'accompagnement est un terme qui fait l'objet d'emplois techniques dans des domaines variés : musique, architecture, peinture, cuisine, banque, médecine, art militaire. Tendue entre le guide (celui qui montre) et l'accompagnement du mort (celui qui se contente d'un être-là symbolique), celui qui accompagne aurait ainsi à sa disposition un large éventail de postures possibles, que l'évolution de l'accompagnement dans le domaine musical traduirait à sa façon²⁴¹.

Le retour sur l'histoire de l'usage du terme permet toutefois d'affiner un peu le regard que l'on peut porter sur l'accompagnement. En effet, le premier emploi qui en est repéré est juridique (1239), et traduit le fait de "s'associer (quelqu'un) dans la possession de biens, de droits : passer un traité de pariage (avec quelqu'un)". Or, le "pariage", en droit féodal, désigne "un contrat unissant deux parties, généralement deux seigneurs d'inégale puissance, pour la possession en commun d'une terre." Par métonymie, le pariage peut désigner cette terre devenue commune. L'accompagnement pourrait ainsi désigner ce processus singulier qui relierait deux personnes de statut inégal, processus à l'issue duquel elles auraient l'une et l'autre une "terre" commune. Là où le compagnonnage partage quelque chose qui existe en commun (le pain), l'accompagnement rend commun quelque chose qui était séparé, qui n'appartenait qu'à un seul. Pour cela, il y a lieu que s'opère un mouvement de transfert, par lequel l'un invite l'autre à le rejoindre, à venir vers lui pour s'ouvrir à un passage, identifiable par le préverbe "ad".

²⁴⁰ Ibidem, volume 1, p.397 à 400. Je ne retiens ici que ce qui concerne des relations entre "animés".

²⁴¹ Cf. Encyclopaedia universalis, CD-Rom , Article " accompagnement musical ", p. 3 : " Vers le début du XIX ème siècle, () l'accompagnement voit son rôle changer quasi totalement. D'humble serviteur de la ligne mélodique, il devient acteur à part entière dans le discours musical. Son office conquiert une importance et une noblesse toute neuves : le compositeur compte sur lui autant que sur la mélodie pour achever son oeuvre. On en arrive, dès lors, à notre époque, à une situation presque paradoxale : cet accompagnement, traité jadis avec condescendance par les compositeurs et laissé aux soins des ouvriers spécialisés qu'étaient les exécutants, prend désormais une importance majeure. Sa complexité passe pour être une preuve de qualité, et les compositeurs actuels se croiraient déshonorés s'ils ne mettaient pas toute leur science, tout leur art, dans un accompagnement qui, souvent, se développe aux dépens même de la mélodie ".

1.4 Les postures²⁴²

La posture du guide, qui met en oeuvre des processus de l'ordre de la guidance, installerait le formateur comme celui qui sait là où l'autre doit aller (il "dirige", indique la direction), et comment y aller (il "oriente"). Sachant cela, son travail est tel que l'autre se conforme à cette trajectoire, puisque grâce à elle, il réalisera la production attendue. Dans ce cadre, le guide saura "protéger la marche" de l'autre vers ce nouveau lieu qu'il lui aura désigné. Aussi bien, le stagiaire ou l'étudiant se verra mis en position d' "assistance", afin de réussir parfaitement son procès d' "adaptation ", adaptation aux représentations que le guide se fait à la fois de la professionnalité ou de la production comme produits préformatés et préprogrammables. Le but n'est pas alors la mise en forme d'un auteur par lui-même, mais d'un agent sachant mettre correctement ses pas dans les traces qu'un autre a faites pour lui, parce qu'il se tient devant lui, dans la mesure où il est celui qui sait déjà, qui a déjà parcouru le chemin, et qui lui ouvre la voie.

La posture du compagnon, dans le travail de compagnonnage, mettrait celui-ci non plus devant, comme dans la guidance, mais en face de l'autre, compagnon lui-même. L'un et l'autre se trouveraient ainsi conjointement et tour à tour engagés sur un chemin qu'ils partagent, comme à égalité, chemin qu'ils ont *a priori* en commun, en même temps qu'ils l'élaborent et le construisent. Selon les instants, l'un et l'autre peuvent donc se trouver alternativement devant ou derrière, la posture de strict face à face ou côte à côte portant en elle, si elle se stabilisait ainsi, le risque de se figer dans une compulsion statique d'imitation symétrique, qui piétinerait sur place plutôt que de dessiner un chemin. Les compagnons s'épaulent mutuellement, peuvent compter l'un sur l'autre, et découvrent ainsi l'un comme l'autre, une part d'eux-mêmes qu'ils n'auraient pas rencontrée sans l'autre. Cette dimension apparaît quand le formateur conçoit la possibilité d'apprendre lui-même quelque chose qu'il n'avait pas envisagé de cette façon-là, les questions et les recherches liées à cette réflexion partagée qui prend peu à peu forme pouvant figurer ce "pain" à partager. Travail de co-élaboration, donc, dans lequel on retrouverait le double apport de l'un et l'autre, mis en tension et articulé singulièrement par l'un des deux seulement.

L'accompagnement, dans sa connotation classique, placerait alors l'accompagnateur davantage en retrait, derrière celui qu'il accompagne comme quelqu'un qui le suit. A sa disposition, prêt à aider dans la mesure de ses possibilités, il cherche à s'offrir à une relation qui permettra à l'autre d'inventer son trajet, de se réaliser lui-même, d'accomplir son oeuvre propre. Situation ici contradictoire, dans la mesure où sa réussite serait d'autant plus grande que rien ne se serait joué entre ces deux-là.

²⁴² Que je propose de définir comme une " disposition intérieure en mouvement ".

1.5 Complexifier

Ces trois termes, on le voit, sont idéologiquement connotés : chacun d'eux traduit une représentation nettement différenciée de la formation, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la professionnalisation, de la place faite au sujet, de celle faite à la technique, de celle faite à leurs articulations tâtonnantes et contradictoires, dans ces processus. Chacun d'eux dit quelque chose de pertinent, de nécessaire, et en contradiction avec les autres. Car accompagner, c'est bien parvenir à actualiser comme "un peu" de tout cela.

Le terme d'accompagnement, dès lors qu'il renvoie à cet accompagnant qui porte en lui le guide, le compagnon, et l'accompagnateur, devrait alors dire la dynamique paradoxale toujours incertaine d'elle-même qu'il contient : dans la mesure où il place celui qui dirige en retrait par rapport à l'autre, il pose en effet d'emblée poser comme problématique (et donc devant être réfléchi et travaillé), ce lien singulier par lequel l' "auto", le "se" de quelqu'un se construira par un autre que lui (un "hétéro") dans des processus plus circulaires, bouclés et récursifs que linéaires et pré-programmables.

Sans doute l'une des difficultés majeures de ce travail d'accompagnement réside-t-elle dans le fait qu'il s'agit surtout de savoir "jouer" de ces différents registres, jouer selon les personnes, selon les moments avec chaque personne, sans que l'on puisse jamais absolument savoir ce qui va convenir, ni même ce qui a convenu. Entre devant, en face, à côté, derrière, c'est dans des jeux, des entremêlements, des enchevêtrements hiérarchiques au sens de Yves BAREL²⁴³, que se tisse la possibilité, pour celui qui produit, de se construire tel qu'en lui-même en même temps qu'il s'approprie la culture de référence nécessaire à sa professionnalisation. Que l'accompagnant ne parvienne pas à jouer lui-même de ces postures, qu'il se fige dans l'une ou qu'il l'occulte absolument, quelle qu'elle soit, et c'est la possibilité pour l'autre de **s'autoriser** à penser et à inventer qui est mise en péril : car cette autorisation, celle qui ouvre son auteur à lui-même, advient des ouvertures/fermetures, coupures/liens de la relation interpersonnelle signifiante²⁴⁴. Il convient donc que celle-ci soit effectivement mobile, paradoxale, mouvante, pour qu'elle laisse la possibilité à celui qui la vit de la faire vivre à son profit. C'est là ce qui, pour le formateur, conjointement à ce qu'il peut attendre de "compagnonique", l'oblige (au sens moral) à assumer sa propre place d'autorité, celle propre à une responsabilité²⁴⁵ engagée à l'égard de l'autre, de la réussite de l'autre²⁴⁶.

243 Cf. (Barel Y., 1989, *Le paradoxe et le système*, Grenoble, PUG)

244 Cf. (ARDOINO J., 1995)

245 Une responsabilité incessible et non réciproque. Si l'on suit Levinas (1982), nous sommes responsable de la responsabilité d'autrui. La réciproque, c'est son affaire, mais il n'y est en aucune façon obligé (au sens moral).

246 Il s'agit, à travers cet accompagnement, d'assumer une fonction de **référence**. Etymologiquement, référent vient de *refero* qui signifie "reporter en arrière, rapporter, reporter, rétablir", et aussi "opposer en réplique, renouveler" ou encore "porter ailleurs". Sous sa forme impersonnelle de *refert*, il signifie "être important, importer, intéresser". Le référent peut être ainsi celui à qui on se reporte, qui est important, tant pour recevoir la réplique, l'opposition, que pour accompagner le renouvellement et la possibilité de porter ailleurs, de se transporter.

Celui qui sait se trouve dans l'ombre²⁴⁷. C'est parce qu'il sait qu'il peut s'y trouver sans être prêt à bondir pour rectifier ou mettre l'autre dans le droit chemin, mais pour assurer l'autre quant au chemin qu'il choisit, et, partant, le rassurer et lui permettre de l'audace. Garant d'un cadre et de normes²⁴⁸ dont il libère provisoirement l'autre pour lui permettre, d'une part, de dégager ce qu'il possède de capacités d'invention en lui, et d'autre part, de se réappropriier lesdites normes dès lors qu'il a pu en partie s'en affranchir, l'accompagnant est un passeur dont la posture n'est jamais stable, puisqu'il est derrière ce qu'il doit voir, contraint à des contorsions pour ne pas obstruer la vue de l'autre. Il a l'air de ne pas être là, et pourtant, qu'il disparaisse, et c'est le risque de vide et d'absence de retenue comme celle de sa propre in-possibilité qui peut apparaître chez l'autre, qui cependant, avec l'accompagnant, ne produit que lui-même. Dans la direction de recherche, par exemple, l'étudiant signe son travail. L'accompagnant est mentionné, comme en retrait, peut-être celui qu'il "s'associe dans la possession de (son) bien".

1.6 Incarner

Ce que l'expérience apprend, c'est que c'est quand le formateur s'est lui-même colleté avec ce travail de production singulière authentique, qu'il a lui-même fait son "chef-d'oeuvre", qu'il a non seulement appris, mais aussi, produisant de la connaissance, pris la mesure de sa propre ignorance, qu'il serait le mieux à même de laisser l'autre caracoler devant lui, se trouver et se perdre, revenir et repartir. Faute de cette expérience-là, il semble bien tentant de vouloir tenir et contenir l'autre dans ce que l'on croit être des limites universelles et incontournables, celles avec lesquelles pourtant il aurait fallu que l'autre puisse jouer, pour en connaître à la fois la force créatrice et la plasticité contenante. Qu'il ait fait son "chef-d'oeuvre", et qu'il l'ait soutenu, c'est-à-dire parlé, défendu, et contesté, comme quelque chose qui, pour lui, l'a ouvert à un autre monde, l'a ouvert autrement au monde.

Alors, il peut espérer, sans en être jamais assuré, **incarner le paradoxe**, dont la forme la plus "ramassée" pourrait se dire en termes d'engagement et de dégagement, dans sa capacité à incarner, donc, les enchevêtrements entre une nécessaire présence d'autorité (*augeo* : qui augmente), qui saura s'absentifier pour ouvrir l'autre à ses propres passages. Mais que cette présence ne soit plus contenue **dans** l'absence, et ce n'est plus qu'un gouffre immense qui est offert à l'autre. Il s'agit donc d' "être" ce cadre paradoxal, cette limite²⁴⁹ qui est à la fois frontière et horizon (ce qui est une autre façon de dire la tension entre toute-puissance et impuissance). Incarner le paradoxe, c'est parvenir à être

247 Comme Montaigne recommandait de regarder l'enfant " cheminer devant ".

248 C'est lui qui connaît "la loi du genre" de ce qu'il accompagne, quel que soit le «ce» en question : c'est en quelque sorte la dimension technique de sa professionnalité. Garant des règles qui y président, c'est ici sur la dimension symbolique de la loi, et de l'accompagnant comme incarnant cette loi que porte notre propos (pour cette distinction règle/loi, cf. (IMBERT F., 1987), (LERBET-SERENI F., 1997). La question du temps, que je ne développe pas, pourrait être une entrée pertinente en accompagnement : entre temps institutionnels, temps relationnels et temps singuliers, l'accompagnant, là aussi, maintient et ouvre, dégage et engage.

249 (LIICEANU G., 1997)

conjointement engagé et dégage, où le dégage engendre de l'engagement qui engendre du dégage qui engendre de l'engagement qui...²⁵⁰.

"Comment expliquer que, dans ces zones limites où se risquent les enjeux de l'autonomie, l'obscurité soit clarté, la clarté soit l'obscurité, la performance soit impuissance, et l'impuissance soit performance?"²⁵¹. Voilà ce que dit Jacques MIERMONT. Incarner le paradoxe pour accompagner la possibilité pour l'autre d'être aux prises avec ses impossibles qui l'acculent à son in-possible, c'est donc se trouver soi-même dans une posture qui n'est jamais assurée d'elle-même, qui n'a même jamais de signes d'assurance et de réassurance tangibles envoyés par l'autre. Il arrive, sans que ce soit prévisible ni pré-programmable, qu'une parole de l'un soit paralysante et un silence aidant, comme l'inverse aussi bien, "(que) la performance soit impuissance, et l'impuissance soit performance".

²⁵⁰ cf. l'idée de clôture opérationnelle de Francisco VARELA, ou de hiérarchies enchevêtrées chez BAREL et DUPUY

²⁵¹ (Miermont J., 1995, p. 320)

2. L'ACCOMPAGNEMENT "IMPOSSIBLE"

Freud qualifie les métiers du soin, de l'éducation et du politique de métiers impossibles. Comment, donc, entendre cette expression de Freud, qui vouerait chaque éducateur à être aux prises avec quelque chose d'emblée voué à l'échec ?

Je vais m'employer à développer deux "réponses", deux façons d'entendre ce terme, dont Freud n'a sans doute jamais voulu dire lui-même qu'il signifiait l'échec de l'éducateur. Simplement, entendons qu'il obligeait ainsi chacun d'entre nous à ne pas se laisser aller aux fantasmes de toute-puissance que la mission d'éducation pourrait bien nous suggérer ("à moi d'en faire un homme, de ce petit humain qui m'est confié", "à moi d'en faire un bon professionnel", "à moi de l'acculturer au bien-penser, cet étudiant qui m'échoit"). Mais revenus de notre toute-puissance (parents et éducateurs, quoi que vous fassiez, vous ferez "mal", dit également Freud), comment, alors, ne pas rendre les armes et simplement regarder croître en leurs temps et heures ses promesses de nouveau ? Entre ces deux fantasmes extrêmes se situe le travail d'accompagnement, un "entre" qui ne serait pas un moyen terme bien dosé de chaque position radicale, mais une possibilité de trouver dans la tension, les points d'appui à la réflexion comme à l'action.

Si ce métier est impossible, nous dirons alors qu'il l'est de deux "manières" (au moins). La première renvoie à la multiplicité de sens, de causes, d'agir et d'orientations inhérente à toute situation éducative (une multiplicité qui relève à la fois du foisonnement et de l'enchevêtrement, ce que dit, en somme, le terme de complexité²⁵²). Alors, l'éducateur est confronté à un impossible parce qu'il ne peut faire mieux que de se débrouiller avec des **possibles**, avec lesquels il va devoir décider éducativement en contexte, alors qu'il sait qu'au fond, c'est proprement indécidable, au sens d'une décision qui serait absolument assurée d'elle-même. La seconde renvoie, elle, au fait que, dans ces situations d'éducation, on n'éduque absolument personne non plus : l'autre de la relation s'éduque, s'apprend, se forme, se construit, par ces situations qu'il vit et auxquelles il contribue. Un se qui traduit tout autant la singularité que l'autorégulation récursive que chaque sujet perpétuellement met en œuvre. L'éducateur ne peut donc prétendre trouver la légitimation de ses actes éducatifs dans des preuves que l'autre lui apporterait. Si aucune preuve administrée ni *a priori*, ni *a posteriori* ne pourra donc jamais légitimer véritablement ses actes (au sens d'une vérité qui serait assurée de façon positive, c'est-à-dire positiviste), ce serait peut-être dans sa seule intime conviction qu'il serait susceptible de trouver sa propre légitimité.

Accompagner comme impossible voudrait alors dire un engagement dans une double vigilance : une vigilance à la variété-multiplicité et une vigilance à soi.

252 *Cum plexus* : tissé ensemble

2.1 Accompagner : la vigilance à la variété comme ouvertures vers des possibles

Si "accompagner" signifie permettre à l'autre la confrontation à des "possibles" *a priori* ouverts afin qu'à son tour et en son heure celui-ci en invente pour son compte, alors l'accompagnant pourrait y contribuer en étant celui qui, de sa place propre, ouvrira et assumera des possibles variés, éventuellement contradictoires²⁵³. De ce point de vue, la relation d'accompagnement aurait à jouer aussi de et dans des dispositifs collectifs de travail. Je pense là aux indispensables séminaires, où les pairs à la fois médiatisent la relation au maître pour chacun d'entre eux et renvoient des perspectives différentes, séminaires d'autant plus pertinents qu'ils peuvent associer des "nouveaux" et des "anciens" parmi ces pairs²⁵⁴. Les séminaires sont aussi des lieux où peut jouer la confrontation "en direct" de plusieurs enseignants, directeurs de recherche, bref, des pairs pour l'accompagnant. Car si la multiplicité des référentiels (référentiels théoriques, référentiels d'action, référentiels méthodologiques, selon le champ dans lequel s'actualise l'accompagnement) suggérée par l'accompagnant est précieuse, ce n'est cependant que la sienne, celle qu'il a rencontrée. Et encore, bien souvent, ne mentionnera-t-il que les références qu'il a éprouvées lui-même, celles avec lesquelles il a su "faire quelque chose". Pourtant, il sera convaincu d'avoir été aussi exhaustif que possible dans les retours qu'il aura su faire, les pistes qu'il aura mentionnées : car ce sont bien aussi les résistances de l'accompagnant que cette relation met à l'épreuve. Et de ses résistances il ne peut, lui non plus, prétendre être maître. Ainsi, de savoir se mettre en jeu par des collectifs qui, d'une façon ou d'une autre, rappellent et permettent à l'accompagnant de ne pas être "tout" pour l'autre, s'ouvre un double mouvement de jeu potentiellement paradoxal. L'un, au travers des contradictions que la variété engendre, permet à l'étudiant de se confronter à l'élaboration de son propre référentiel, et aux chemins pour savoir le déconstruire et le reconstruire quand il en éprouve les limites (théoriques, pratiques, méthodologiques), en même temps qu'il lui permet d'éprouver la fécondité qui peut exister, pour sa propre pensée, comme pour sa pratique à en assumer les dimensions contradictoires : elles ouvrent à une perspective complexe sur les situations, dès lors qu'elles sont reconnues et appropriées par une personne qui les problématise et les modélise comme telles. Ainsi, la pluralité "hétéro référentielle" contradictoire de l'accompagnement peut contribuer à une plus grande fermeté autoréférentielle du sujet.

Le second mouvement, comme en miroir, renvoie l'accompagnant, par sa confrontation au pluriel, à lui-même, à ses doutes, questionnements et incertitudes, dégageant ainsi l'étudiant de la charge clôturante qui pouvait peser sur lui.

Ce double mouvement présenté ici dans sa face favorable peut tout aussi bien se retourner en son contraire, si les enchevêtrements sur lesquels il repose

²⁵³ Ce faisant, c'est la perversion du mandarinat dogmatique d'un guide devenu *duce* qui s'efface.

²⁵⁴ Les dispositifs qui peuvent associer formations initiales et continues, se trouvent particulièrement opérationnels : il s'agit alors pour l'accompagnant de savoir porter des jeux de relation/séparation encore plus complexes, pour que le groupe (c'est-à-dire chacun) tire le meilleur profit des confrontations. Je renvoie là à *minima* à la lecture de ROGERS (1972) par exemple.

n'opèrent pas : la contradiction, au lieu d'y devenir paradoxalement un désordre générateur d'ordre, se fige en confusion ou en oscillations perpétuelles ; la séparation, au lieu de contenir la relation, soutien de solitudes assumées, actualise des isolements atomisés.²⁵⁵

De la même façon, que l'on ne s'y trompe pas : on connaît des collectifs dont la seule fonction est de rappeler la maîtrise définitive du maître et confirmer son pouvoir, comme des relations de face à face particulièrement propices à transmettre une confiance et construire des savoirs qui rendent très audacieux pour des rencontres et des inventions. Et, si l'on voulait encore "tordre" d'un tour supplémentaire l'édifice réflexif, on pourrait bien envisager qu'un accompagnant endosse à lui seul tour à tour bien des positions contradictoires, remettant ainsi chaque fois l'autre aux prises avec lui-même, et contribuant ainsi à son autonomie, puisqu'il fait alors l'épreuve d'un "maître" sur lequel il ne peut jamais compter²⁵⁶. Cependant, c'est aussi à ce maître "pseudo-défaillant" qu'il serait aliéné, s'il était son seul émancipateur.

Jouer du côté de la variété pour mettre les "possibles" en chantier, c'est donc ouvrir aussi potentiellement la porte à Babel, dont on voudrait, pour se sortir, ne retrouver qu'une seule voix, celle du maître et de son oeuvre. Comme accompagnant, se joue alors pour lui sa capacité à investir la relation dans ce qu'elle contient de séparation à actualiser²⁵⁷, une capacité propre, singulière, intime, rejouée, remise en jeu à chaque rencontre, capacité qui ne le renvoie, *in fine*, qu'à lui-même.

Aux points de jonction entre auto et hétéro se joue l'**autonomie** du stagiaire, de l'étudiant, une autonomie que, par définition même, nous ne pouvons appréhender de l'extérieur, et qui ne peut pas davantage s'énoncer lucidement comme telle par l'intéressé. Au contraire : si l'on suit MIERMONT Jacques, c'est peut-être précisément quand, pour l'observateur²⁵⁸, tout devient obscur, que le sujet s'organise de façon autonome²⁵⁹. C'est donc se trouver soi-même, en tant que formateur, renvoyé à son propre "se", à son propre in-possible, pour tenter de faire un tout petit peu de lumière sur ces multiples ombres portées qui nous sont renvoyées, -une lumière qui ne prétendra jamais à la transparence, mais qui sait qu'il y a de la transparence parce qu'il y a de l'obscurité. Ce qui nous renvoie *in fine* à la question de l'éthique de l'accompagnant, qui est celle de l'accompagnement de l'accompagnant, de la même façon que Lacan²⁶⁰, à propos de l'éthique de la psychanalyse, disait qu'elle renvoyait au désir de l'analyste. S'il s'agit, paradoxalement, d'apprendre à entendre ce qui n'est pas dit pour ne pas y répondre parce qu'on saurait trop bien y répondre, il me semble important que le formateur se soucie de lui-même : de son rapport à sa propre incomplétude comme à sa propre puissance, et qu'il les travaille ailleurs

255 cf. (ARENDR H., 1972)

256 Je pense ici, par exemple, aux maîtres de l'enseignement talmudique. Cf (OUAKNIN M-A, 1998)

257 Cf. (PAGES M., 1984) et (LERBET-SERENI F., 1994)

258 L'observateur, c'est, ici, aussi bien le formateur que le chercheur qui tente de comprendre, à travers diverses "traces" ce qui peut se jouer pour les stagiaires : ils ne peuvent rien faire de mieux que des hypothèses, pour eux significatives, c'est-à-dire qui les renvoient à leurs impossible(s).

259 Ce que j'ai pour ma part déjà méthodologiquement éprouvé Cf. (LERBET-SERENI F., 1994.)

260 (LACAN J., 1986)

que dans ses seules relations d'accompagnement. Sa recherche confrontée à ses pairs, son analyse de pratiques d'accompagnement, bref, ce qui est susceptible de l'exposer à lui-même, serait une nécessité éthique en écho à cette professionnalité qui puise sa force de paradoxes à faire vivre sans en être pourtant jamais assurée.

2.2 Accompagner : la vigilance à soi est in-possible

Cette intime conviction qui nous sert de boussole pour accompagner l'autre, celle qui fait que parfois nous disons, parfois nous taisons, pourrait ainsi nous amener à entendre l'impossible du deuil de l'ajustement et de la maîtrise comme un **in-possible**, un possible au-dedans de soi, par lequel toute puissance et impuissance se dialectisent en puissance de soi. Car si le "se" de l'autre est l'obstacle à un savoir absolu sur ce qui se joue, alors peut-être que notre "se" est la possibilité vers une connaissance plus fine de ce qui nous y semble en jeu.

Cela nécessite, me semble-t-il, d'opérer un déplacement paradigmatique au regard du seul constructivisme, qui, en termes d'ingénierie, s'accommode assez bien de la notion de variété et de l'idée que les systèmes sont la construction de l'observateur, qui va les comprendre et non les expliquer. Ici, il s'agit, en quelque sorte, de renoncer même à comprendre (qu'il s'agisse de l'autre ou du système), pour, de façon délibérément paradoxale, tenter d'appréhender (en renonçant à atteindre), ce qui constitue le point aveugle, et donc signifiant, de la situation : à savoir soi-même. Dans les situations des sciences humaines, si nous pouvons en dire quelque chose, c'est bien qu'elles nous ont donné à percevoir (voir, entendre, sentir, ressentir) et à penser, parfois même à agir. Elles nous ont ainsi touchés. Et c'est ce "qui me touche", cet éprouvé, par lequel je vais entrer en réflexion, parce que s'il y a, dans cette histoire avec l'autre, quelque chose dont je peux m'approcher un peu, c'est cela.

L'interaction constructiviste sujet/objet a remplacé la coupure positiviste sujet/objet, tout en conservant comme projet de produire du savoir sur l'objet, mais un savoir d'un autre ordre : compréhensif et modélisé. Le sujet est restitué : il reconnaît être le modélisateur, la connaissance sera donc partielle, voire partielle. Proposons ici que le "comprendre" relève toujours d'interprétation, dont, non pas le résidu, mais l'entrée première, est le sujet. Il traduit ainsi son mode de contact, d'accueil, d'expérience, de ce qu'il a vécu avec d'autres sujets. Lorsqu'il y sera question de situations (pédagogiques, de formation, etc) comme objets d'étude, de réflexion et de production scientifique, c'est parce qu'il saura aller au plus profond et au plus juste de lui-même et de ce qu'il en aura ressenti, que le savant fera œuvre de science humaine : discours de l'homme par l'homme sur l'homme, où il serait moralement présomptueux et épistémologiquement peu pertinent qu'il "se" passe sous silence. Mais qu'il "se prenne en compte" et c'est une connaissance fondamentalement "manquante" qu'il peut entrevoir : celle qui émane d'un sujet qui ne peut se regarder lui-même. En quelque sorte, une épistémologie dont les fondements sont une absence de fondements, qui s'appuie sur son propre vide, parce que "là réside l'acte nécessaire". C'est au travers des passages investis entre le vide et les choses, pour se tenir au plus près des phénomènes, qu'une

connaissance d'un autre ordre, celle qui s'est approchée du vide, peut produire un sens nouveau : "Quand on perçoit, on ne parle pas, et quand on parle, on ne perçoit pas"²⁶¹. Voilà pourquoi nous aurions, dans notre démarche de production de connaissance, perpétuellement à "défaire et refaire notre rapport à nous-mêmes, aux autres et aux choses"²⁶².

En prolongement de cette position épistémologique, c'est, au commencement comme à la fin, face à lui-même que l'accompagnant se retrouve et s'éprouve, quand il s'agit de travailler sa professionnalité, comme la seule " chose " sur laquelle il a véritablement prise, tout en demeurant lucide de son incapacité à une connaissance qui se voudrait elle aussi totale sur lui-même. Il ne s'agit pas là de croire qu'on y est le " tout " de la situation, mais bien de tenter de prendre la mesure de ce qu'on y peut. Se former à qui on est, dans son rapport à soi, à l'autre, aux autres et au monde, dans la pratique de ce métier : dans cette formation de soi pour les accompagnants, la question est de l'ordre de l'inachevable. Tant que j'accepte d'être engagé dans une (des) relation(s) d'accompagnement, j'ai à opérer ce travail d'interrogation, de retour sur moi-même, de "re" et de "se", qui est travail de ma limite²⁶³ : à la fois frontière et horizon. Plus je tente de me saisir de moi-même, plus je m'échappe à moi-même, et, pourtant, moins je tente de me saisir de moi-même, et plus je m'échappe à moi-même²⁶⁴. Jamais je n'atteindrais à ma propre connaissance. Et pourtant, "l'échappement" dont il s'agit n'est pas le même. Cette connaissance est cependant, en tant que quête, la seule épistémologiquement et éthiquement valide, celle qui ne fait pas de l' "autre" un objet de connaissance pour moi : mon projet n'est pas de le comprendre (le prendre avec moi) pour m'ajuster à lui, mais de l'accueillir et d'être là pour qu'il s'accompagner vers lui-même. Cette rencontre particulière sera en partie tenue par ma propre capacité à me tenir dans la tension entre engagement et dégage ment. **Engagement** au sens propre de se donner en gage, d'avoir parié absolument sur cette capacité de l'autre à y parvenir et de lui transmettre ce qui lui est nécessaire (et qu'il ne connaît pas), pour qu'il y parvienne. Car faute de cet engagement, de cette confiance totale, l'autre a peu de chances de réussir cette confrontation forte et déstabilisante à soi-même que requiert et enclenche une formation qui opère. Et **dégagement**, parce que cette transformation est un acte de possession de soi-même qu'il ne faut en aucune façon détourner de ce qu'il a à être, ce dont seul son auteur peut décider. En tant que formateur, je suis donc tout à la fois responsable, au sens de cet engagement qui est le mien vis-à-vis de ceux qui m'ont eux-mêmes fait confiance pendant ce temps de formation partagée et qui m'assigne à l'obligation d'en répondre, et je ne suis pas responsable des résultats produits par mon accompagnement, parce que ce ne sont pas les miens si je veux qu'ils puissent être en propre ceux de leurs auteurs. Si l'accompagnant est garant d'une certaine conformité, c'est aussi pour que l'auteur puisse s'éprouver comme étant à lui-même son propre chef, son propre garant, son propre juge.

261 Tchouang-Tseu in F. Billeter, 2002, *Leçons sur Tchouang-Tseu*, p.25

262 *ibidem*, p.142

263 Cf. (LIICEANU G., 1997)

264 "Où es-tu donc, ô mon ami, qui descendais si bien en toi-même, qu'un abîme seul en est resté ?" Guillaume Apollinaire

Au fond, ma responsabilité fondamentale, celle qui me renvoie à ma solitude absolue, serait celle à l'égard de la nécessité de mon questionnement, à laquelle personne d'autre que moi ne peut me contraindre, et dont les réponses ne regardent que moi. C'est parce que je ne renonce pas à m'éprouver que je demeure en chemin vers cet in-possible métier impossible.

3. L'ACCOMPAGNEMENT : ASSUMER LA REUSSITE DE QUIPROQUOS

Si l'on veut bien reconnaître une certaine pertinence aux jalons précédemment posés, alors l'accompagnement en tant que relation à autrui y devient une relation qui, d'emblée, échappe. Elle sort tant du paradigme positiviste de la possible manipulation de l'autre, où, objectivé, il deviendrait susceptible de se conduire comme nous le pensons bon pour lui, que de celui, plus humaniste mais tout autant positif, où il nous semblerait possible de nous ajuster à lui, afin de concevoir, par une sorte de "contrat" négocié, les termes, procédures, et produits de l'accompagnement, contrat-assurance de réussite, transparente et sans surprise. La relation n'est nécessaire et signifiante que si elle est, d'une certaine façon, risquée, et, donc, hors-assurance. C'est-à-dire si elle rend possible qu'avec quelqu'un d'autre, une autre aventure, une autre réalisation, d'autres découvertes auraient eu lieu, et, que, pourtant, l'étudiant, le stagiaire, revendique et s'approprie ce à quoi il est parvenu, en tant qu'étudiant (il peut donc parler de ses études, différentes de celles de son camarade de promotion, par exemple), comme en tant que professionnel (il peut parler de sa pratique du métier).

Renoncer à cette notion d'ajustement à l'autre, parce qu'elle fait en somme le déni de son auto-référence, pour lui préférer celle d'incarnation du paradoxe, me conduit alors à donner une puissance relationnelle au silence et au quiproquo dans la relation d'accompagnement.

Incarner le paradoxe, et se mettre au travail de soi-même, c'est ainsi en effet apprendre à être plein du vide propre à l'accueil, par lequel l'autre va tenter de se dire, de dire son travail, de le donner à voir, à entendre, en attendant commentaires, louanges et critiques. Dans cette situation d'échange, c'est tout d'abord mon silence qui le fera se dire. Et chacun d'entre nous sait bien, là encore, qu'il faut paradoxalement savoir beaucoup pour bien se taire, c'est-à-dire pour pouvoir offrir un silence tellement fort qu'il va porter l'autre à venir au plus près de ses paroles pour les éprouver, se les entendre, et pouvoir s'en déprendre et les reprendre à son tour. Tour de "passe-passe", où, par son silence, l'accompagnant transmet à l'autre ce qu'il a pu éprouver pour lui-même : venir au plus près de soi c'est se détacher de soi, pour revenir à soi etc. Le passeur se fait passant : comme passant son tour, c'est là qu'il y serait pleinement présent.

Mais je ne peux assumer d'être dans le silence que si ce silence est lui-même articulé à mes paroles, celles dont j'assume, en tant que référent, d'endosser la responsabilité, celles de mes réponses aux adresses qui me sont faites. Pourtant, qu'on ne s'y trompe pas : dans ce que l'autre me dit, je n'entends pas ce qu'il pense qu'il dit, mais j'entends ce que moi j'entends, et j'entends aussi ce qui n'y est pas dit, parfois. Ce serait alors dans ces décalages, par ma capacité à investir le dé-calé, plutôt que dans des tentatives-tentations de reformulations poussées jusqu'au calage définitif de la compréhension réciproque, que je vais permettre à mon interlocuteur d'aller plus loin que ce avec quoi il est arrivé. Alors, je peux parfois entendre comment, à son tour, son silence devient plein : le passeur est passé.

Ainsi, renoncer alors au fantasme d'ajustement-régulation dans la relation, et pourtant ne pas s'enfermer dans un silence radical dont la force se déliterait

peu à peu de l'intérieur, c'est peut-être accepter que la relation serait un quiproquo réussi. Un quiproquo réussi en tant que quiproquo, c'est-à-dire que les choses, les mots y sont mis pour d'autres : ce qui s'échange n'est pas ce qui s'échange mais il faut bien que cela s'échange pour qu'autre chose traverse²⁶⁵. Ce qui y est dévoilé, déplié, voilé et replié autre chose. Bien sûr, rien de cela ne peut être pré-programmé, intentionnellement calculé, ni mis en œuvre de façon maîtrisée, sous peine de croire encore à la possibilité de savoir ce qui va être bon à voiler/dévoiler selon nos interlocuteurs et donc à leur place. Peu de chance, non plus, d'élucider dans l'après-coup, ce qui y aurait été voilé/dévoilé, sauf à croire là encore pouvoir faire lumière complète et transparence sur nous-mêmes, sur l'autre, et sur ce qui s'est joué entre nous. Car si cela a joué, et continue de jouer, c'est bien que le mystère fonctionne. C'est parce que je veux bien accepter que le doute demeure, pour l'autre, entre ma "sagesse" et ma "folie" (que j'accepte donc, en tant qu'accompagnante, de n'être pas comprise), que je deviens susceptible de l'accueillir²⁶⁶ sans pour autant chercher, moi non plus à le comprendre.

265 Cf (RECANATI F., 1979)

266 Pour un développement de l'efficace de l'accueil dans la perspective orientale, cf (JULLIEN F., 1996)

CONCLUSION

Entre "comment être" et "comment faire", l'accompagnement met donc en jeu des dimensions essentielles et en même temps obscures des personnes engagées dans cette relation. Relation complexe, paradoxale, elle interroge alors la professionnalité de l'accompagnant (ici distingué de l'accompagnateur) elle aussi en termes de posture paradoxale. S'il est apparu qu'aucune lumière complète ne pouvait constituer un projet valide de perspective tant professionnelle qu'heuristique, l'accompagnement peut alors s'approcher comme une notion en chemin de conceptualisation : ce faisant, il contraint et permet une réflexion épistémologique que le seul constructivisme ne suffit pas à encadrer, dans la mesure où il nous confronte d'emblée avec "l'impossible". De ce point de vue, la fécondité de l'accompagnement devient indéniable tant théoriquement, méthodologiquement, et épistémologiquement que professionnellement.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ARDOINO, Jacques, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1995
- 📖 ATLAN, Henri, *Tout, non, peut-être*, Education et vérité, Paris, Seuil, 1991
- 📖 ARENDT, Hannah, *Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972
- 📖 BAREL, Yves, *Le paradoxe et le système*, Grenoble, PUG, 1989
- 📖 BILLETER, François, *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Editions Allia, 2002
- 📖 IMBERT, Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, 1987
- 📖 JULLIEN, François, *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset, 1996
- 📖 LACAN, Jacques, *Le séminaire, L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1986
- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, *La relation duale*, Paris, L'Harmattan, 1994
- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail de versus*. Contribution à une éthique de l'accompagnement, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Tours, 1997
- 📖 LERBET-SERENI, Frédérique, "Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM", in *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, PUF, 1999
- 📖 LEVINAS, Emmanuel, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 1982
- 📖 LIICEANU, Gabriel, *De la limite, Petit traité à l'usage des orgueilleux*, Editions Michalon, 1997
- 📖 MIERMONT, Jacques, *L'homme autonome, Eco-anthropologie de la communication et de la cognition*, Paris, Hermès, 1995
- 📖 MONTAIGNE, Michel de, *Les Essais*, La Pléiade, Gallimard
- 📖 OUAKNIN, Marc-Alain, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Paris, Point Seuil, 1998
- 📖 PAGES, Max, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1984

- 📖 RECANATI, François, *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979
- 📖 ROGERS, Carl, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972
- 📖 VARELA, Francisco, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989
- 📖 VARELA, Francisco et al, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993