

# L'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS EN MOBILITE PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE VERS LES METIERS DE LA FORMATION : UNE RELATION AMBIVALENTE

---

*Souâd ZAOUANI-DENOUX,  
maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3  
membre du Centre de Recherche de la Formation, Cnam  
(CRF-EA 1014)*

## RESUME

---

Notre réflexion porte sur l'accompagnement de formateurs en formation à l'université. Au cours de cet article, nous présenterons les résultats d'une recherche exploratoire en cours sur les points de vue de 12 étudiants en mobilité professionnelle volontaire projetant de devenir formateurs. Nous nous appuyons sur l'analyse de 12 entretiens de recherche menés auprès de ces adultes ainsi que sur l'analyse des bilans écrits réalisés lors des séances d'accompagnement individualisé. Les enjeux de cette démarche, les obstacles rencontrés, les mobilités professionnelles opérées, l'interaction accompagné/ accompagnant de même que la valeur ajoutée qu'apporte la relation et la démarche d'accompagnement à la professionnalisation de ces étudiants seront examinés.

## MOTS CLES

---

Accompagnement / formation / formateurs / mobilité professionnelle / Professionnalisation

## LA FORMATION DES FORMATEURS A L'UNIVERSITE

---

Certains étudiants adultes choisissent la formation comme nouvelle carrière et s'engagent alors dans des formations de formateurs à l'université. Ces individus, en mobilité professionnelle volontaire ou involontaire (Négroni, 2005), ressentent le besoin de changer d'orientation parce que, pour partie, le soi est en transformation en raison de la perte de sens au travail. Pour ces sujets, entamer un cursus d'études implique de se mobiliser dans leur vie professionnelle comme dans leur vie personnelle. Ils expérimentent un processus d'intériorisation de rôles et de normes inédits et appropriés, leur permettant de trouver un sens et d'affirmer une direction. Il importe de préciser que les métamorphoses quantitatives et qualitatives des métiers de la formation se déroulent dans un environnement économique, technologique et social, assujetti à de grandes mutations pour ne pas dire à de bouleversantes crises. La professionnalisation des formateurs devient un enjeu majeur pour l'Europe de la connaissance, pour la formation professionnelle (Nizet et Bourgeois, 2005 ; Guyot, Mainguet et Van Haepere, 2003), pour les régions, pour les organismes de formation et pour les universités qui ont été amenées à diversifier leur offre (Master, Licence Professionnelle, Duref, Dufa...).

La recherche exploratoire dont il est question ici s'intéresse aux étudiants en mobilité professionnelle volontaire se destinant aux métiers de la formation. Elle vise la description et la compréhension de l'accompagnement ainsi que l'analyse de son influence sur la professionnalisation de ces étudiants.

### LA PREPARATION AUX FONCTIONS DE FORMATEUR

Le Diplôme d'Université "Préparation Aux Fonctions De Formateur" (Dupreff) délivré à l'université Paul Valéry Montpellier 3 est un diplôme parmi bien d'autres destinés à préparer aux métiers de la formation. Le programme a une durée de sept mois dont trois mois pour l'élaboration d'un mémoire professionnel dont l'évaluation conditionne l'obtention du diplôme. L'objectif premier est de former des formateurs qui exerceront en entreprise, en organisme de formation ou en tant que consultant. Les contenus visent essentiellement à développer les compétences nécessaires à l'élaboration de parcours de formation articulés, à l'échelle d'un territoire, aux tissus économique, politique, culturel et social. Ce diplôme accueille chaque année un groupe d'une vingtaine d'étudiants anciens professionnels en reconversion contrainte ou volontaire, anticipée ou improvisée. Ils bénéficient d'expériences diversifiées dans l'entreprise et disposent d'un profil particulier en matière de motivation, d'âge, de connaissances, de compétences, de projet professionnel et de type de reconversion vécue (cf. tableau 1).

## L'ENTREE EN FORMATION ET SES DEFIS

Ces adultes ont pris la décision d'évoluer vers les métiers de la formation pour former d'autres adultes dans leur domaine de compétence, dans leur métier ou dans leur discipline. Leur recrutement se fait sur la base d'un entretien avec un jury composé des enseignants intervenant dans la formation. Cette épreuve porte sur les motivations, sur les expériences professionnelles antérieures et surtout elle vise à vérifier que les candidats possèdent des compétences, un métier ou la maîtrise d'une discipline auxquels ils voudraient former. En outre, elle permet d'approcher la cohérence des représentations des métiers de la formation dont ils sont porteurs. Pour ces futurs formateurs, se former et se professionnaliser, au-delà de leurs vœux, sont des obligations (Le Goff, 2006) impératives leur permettant de s'intégrer dans la société de la connaissance et d'aider à s'y intégrer ceux dont ils auront la charge. Mais leur retour en formation reste une gageure et peut comporter pour eux des défis conséquents : se confronter à une nouvelle organisation et ses rythmes ; assumer une nouvelle identité d'étudiant ; se voir privé d'un statut valorisant, d'un moyen de subsistance régulier et d'heures de travail fixes pour la durée de la formation ; apprendre ou réapprendre le métier d'étudiant et se familiariser avec des formes de pédagogie universitaire peu ou pas connues ; identifier et gérer son rapport au savoir. Par ailleurs, ne négligeons pas que la plupart de ces formés ont une vie familiale qui impose un rééquilibrage permanent des contraintes et ce pour toute la durée des études. A cet engagement correspond un changement de groupe d'appartenance imposant tout autant de nouvelles affiliations que de nouveaux détachements.

Dans cet article nous présenterons le point de vue des étudiants en mobilité professionnelle volontaire et projetant de devenir formateurs sur les enjeux de cette démarche et sur les obstacles rencontrés, de même que sur les besoins et usages d'accompagnement. Nous souhaitons que les résultats de cette recherche, ainsi que les pistes d'action et de réflexion qui en découlent contribueront à favoriser la professionnalisation de ces étudiants et leur insertion professionnelle en formation. Nous espérons qu'ils permettront d'apporter une pierre à l'édifice des études scientifiques sur les enjeux des démarches d'accompagnement de la professionnalisation des métiers de la formation.

## CONTEXTE THEORIQUE

---

Cette recherche s'appuie sur le postulat que le retour en formation simultané à une mobilité professionnelle même volontaire reste une gageure pour les étudiants et peut comporter pour eux des défis conséquents. Ils s'engagent dans une voie d'accès à la professionnalisation et vivent un processus de transformation qui nécessite d'être

accompagnés. Avant que de présenter notre problématique, nous définir la mobilité professionnelle volontaire, nous expliciterons les transformations et nous poserons un regard sur l'accompagnement.

## MOBILITE PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE

Notre époque place l'injonction à la mobilité comme principe inévitable d'adaptation et comme modèle de société. Entendue comme un changement de profession, de métier ou d'activité (Négroni, 2005), elle peut être spontanée, volontaire, voulue, subie ou promue, anticipée ou brutale, apparente ou réelle, d'origine personnelle ou professionnelle. Selon qu'elle se présente comme anticipée ou non, choisie ou subie, contrainte ou volontaire, Schlossberg (1984) y insiste, elle n'aura pas la même signification existentielle, ni le même profil dans son dénouement. Nous nous intéressons à la mobilité professionnelle volontaire dans l'itinéraire d'un sujet projetant un devenir dans les métiers de la formation et nous la concevons comme une démarche choisie, voulue et anticipée par lui. La mobilité professionnelle volontaire, comme modalité du devenir des individus en interaction avec leur environnement, "ouvre un espace de décision forcé dans lequel sont pesés les avantages, les risques et les coûts de certaines solutions" (Mazade, 2008). Elle repose sur un arbitrage entre plusieurs aspirations, sur la gestion de contraintes à la fois internes et externes et sur l'investissement des acteurs. Les mobilités professionnelles volontaires sont des mouvements qu'ils opèrent pour évoluer vers un changement ou une transformation de la nature ou de la structure de leur vie professionnelle (Duchesne, 2011) et personnelle, en vue de satisfaire divers besoins essentiels non assouvis dans leur vie actuelle. Un passage est à franchir, l'attachement se transforme en détachement, une initiation est en train de s'effectuer qui fait renoncer à un certain état antérieur pour permettre l'accession à un autre statut Bowlby (1978). Ces bifurcations convoquent les habitudes de vie, les rôles sociaux, l'image et l'estime de soi, l'identité professionnelle, la représentation du monde... Les stratégies qu'adoptent les acteurs dépendent du contexte, de leurs ressources psychologiques, de l'image qu'ils se font de cette mobilité, de l'évaluation subjective de leurs capacités à y faire face ainsi que du soutien social rencontré dans l'environnement. Les mobilités professionnelles sont à apprécier dans une véritable dynamique identitaire où s'articulent la trajectoire de vie, le rapport à autrui et l'interdépendance des domaines d'activité. Elles concourent à la construction psychologique du sujet. Pour toutes ces raisons le processus de transformation qu'expérimentent les personnes en mobilité professionnelle est réputé devoir être accompagné.

## L'ACCOMPAGNEMENT : RELATION ET AMBIVALENCE

Les pratiques d'accompagnement apparaissent comme l'un des nombreux signes de ce retour en scène de l'individu (Béraud et Boulayoune, 2008). L'individu face à l'emploi, à sa carrière, à son projet de professionnalisation et de formation, l'individu que l'on incite à maîtriser sa trajectoire se voit proposer d'être accompagné, d'être mieux encadré pour dépasser sa vulnérabilité (Boutinet, 2007). Abstraction à la fois savante et commune, au spectre sémantique large, dont le succès pourrait traduire "l'appel d'un changement de style de relations" (Le Bouëdec, 2002).

### La relation d'accompagnement

Cette relation comporte selon Paul (2003) cinq caractéristiques : (1) elle est asymétrique, puisqu'elle rassemble deux personnes d'inégale puissance ; (2) ces personnes sont réunies autour d'un objet commun, une forme de contrat plus au moins explicite ; (3) la relation d'accompagnement est circonstancielle ; (4) elle se vit à l'intérieur d'un temps déterminé ; (5) elle est co-mobilisatrice. Ses objectifs principaux sont d'accroître les performances de l'accompagné et de lui venir en aide pour affronter les difficultés qui l'assailent. Dans cette configuration, le statut de la personne accompagnée est celui d'un adulte en désir de parfaire ses habiletés mais aussi de progresser globalement. Se jouant des ressources et des difficultés, l'accompagnant gère en permanence l'équilibre fugace entre son expertise professionnelle et sa capacité de soutien, entre une posture investigatrice et son empathie, entre, un côté à côté et un face à face. L'étudiant accompagné souvent possède une vision partielle de la réalité des activités à accomplir en tant que formateur. Cibler l'essentiel pour orienter son activité sans un renvoi excessif aux référentiels qui le priverait d'une réflexion sur le sens de son action, reste un pari. En effet, une chose est d'intégrer un ensemble de savoirs dispensés en formation, autre chose est de les inscrire dans une dialectique avec les pratiques concrètes au service d'une intervention professionnelle et en adéquation avec un nouveau contexte de travail. Dès lors, comment se réalise le passage identitaire d'étudiant à formateur novice puis à formateur confirmé ? Il s'effectue au travers de la valeur ajoutée que l'accompagnement apporte au processus de professionnalisation, principalement par le truchement de la légitimation des aspirations du formé. L'accompagnement exprime que le rétablissement, le recommencement sont possibles et constitue fondamentalement une forme de reconnaissance du changement comme action délibérée sur soi. Ni protecteur, ni directeur de conscience, l'accompagnant serait un facilitateur de projets, mettant des ressources à disposition des accompagnés, ainsi que ses compétences et son expertise pour assurer le succès de l'action entreprise. Son activité prend forme dans des interactions avec l'accompagné qui est à la fois un

étudiant, un ancien professionnel reconnu aspirant à s'approprier des compétences pour accéder dans le cas qui nous intéresse à la fonction formateur et y être confirmé. Il étançonne la progression dans une sorte de position latérale dont seul peut rendre compte un oxymore tel que "retrait actif". S'il s'agit de s'abstenir pour permettre à l'autre d'advenir (Prodhomme, 2002), cette abstention n'est pas abstinence... L'accompagnant renforce et garantit à l'accompagné la place d'auteur de ses propres élaborations dont bien sûr, il contrôle les effectuations mais n'en concurrence pas la paternité. Idéalement, l'accompagnant se fait instrument du projet de l'accompagné et se refuse à exiger la réciprocité. A des titres divers, tous deux sont engagés dans l'identification des situations et le choix des actions requises. Dans les interstices de la consigne, s'ouvre un espace de création facteur de développement personnel pour l'accompagné.

### **L'ambivalence de l'accompagnement**

Par ailleurs, nous sommes loin de comprendre tous les aspects du processus d'accompagnement, ce qui limite considérablement la connaissance des indicateurs de sa prescription. Bien souvent, l'entrée dans ce processus est pour l'accompagné un choix déterminé et indéterminé. Par exemple, déterminé objectivement par l'urgence de mobilité mais ce, dans l'ignorance quasi totale de ses déterminations subjectives. De ce fait, il nous semble assez difficile de postuler l'existence d'un "besoin d'être accompagné" alors même que les motifs en restent assez largement méconnus et que, de plus, ils traversent souvent, comme dans la mobilité, la plupart des sphères de vie de l'accompagné. Sans négliger que la demande d'accompagnement peut en elle-même faire office de refus partiel ou total de résoudre des difficultés antérieures. Dans de tels cas, il y a fort à parier que la logique de professionnalisation par le développement des compétences et par la valorisation des ressources soit gravement compromise. Au regard de la superposition des plans personnels et professionnels, la distinction entre l'accessoire et l'essentiel représente une des difficultés majeures de l'accompagnement. Au moment même où un détail anodin au niveau professionnel est avancé, il s'avère soudainement des plus structurants au niveau personnel, faisant confiner à l'aveuglement la négligence de l'accompagnant.

Accompagnant et accompagné se voient contraints d'échafauder en commun et dans une certaine forme de continuité, un sens à ce carrefour existentiel en articulant vivre autrement, se reconvertir et se professionnaliser.

### **L'accompagnement individualisé des étudiants**

L'accompagnement individualisé mis en place au Dupreff poursuit l'objectif de faciliter la mobilité des étudiants : en mettant à plat les différentes expériences vécues, en trouvant la manière dont elles pourraient être valorisées dans l'activité

professionnelle future et en contribuant à articuler au mieux passé et devenir professionnels. Il a également pour ambition de repérer les structures et les publics avec lesquels ces étudiants souhaitent travailler. Il poursuit l'élaboration des stratégies de choix des lieux de stage pouvant favoriser la professionnalisation et l'insertion. Il propose une aide à la conception de propositions originales d'intervention en lien avec leurs compétences. La posture adoptée consiste à aider l'accompagné à cheminer vers son but, à ne pas l'assujettir pour éviter de transformer l'accompagnement en un scénario à l'intérieur duquel son propre projet serait dirigé par autrui. "En aucun cas il n'est question de le supplanter en prenant sa place ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan" (Le Bouëdec *et al.*, 2001). L'approche est essentiellement collaborative et engage effectivement un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975). Les séances d'accompagnement conviennent à rendre compte du chemin parcouru, des constructions de sens réalisées et de la manière dont le projet de professionnalisation, dans le domaine de la formation professionnelle, a pu se formaliser ou non pendant les études. Elles instituent un lieu de référence (Boudjadi, 2008) où il est possible d'élaborer un travail d'analyse de sa future ou de sa nouvelle pratique professionnelle.

Au cours des rencontres qui ont ponctué cet accompagnement, nous nous sommes rendu compte à la lumière des trajectoires de ces étudiants que ce parcours de vie adulte, en prise avec l'opportunité d'une formation de formateurs, articule plusieurs processus et de ce fait—peut se heurter à des impossibilités. Alors même que généralement, les difficultés d'insertion et/ou de mobilité professionnelle sont expliquées par la faiblesse de niveau à l'entrée en formation, nous observons qu'une partie non négligeable des étudiants ex cadres de grandes entreprises qui, au contraire, détiennent un niveau élevé n'opèrent pas non plus de mobilité professionnelle vers les métiers de la formation. Pourquoi ces étudiants ne parviennent-ils pas à opérer la mobilité professionnelle volontaire projetée ? En première hypothèse tout nous porte à croire que l'explication d'un tel phénomène est à rechercher dans le rapport entre accompagnement et professionnalisation.

## ETUDE D'UN GROUPE DE FUTURS FORMATEURS

---

L'objectif de cette investigation est de saisir les rapports que la démarche d'accompagnement entretient avec les significations attribuées au contexte de formation, en ciblant ce que la relation et la démarche d'accompagnement apportent comme valeur ajoutée au processus de professionnalisation. Dans l'ensemble de la

population-parent des étudiants (cf. Tableau 1, ci-après), nous nous sommes exclusivement intéressés au sous-groupe des "cadres de grandes entreprises" engagés dans une mobilité professionnelle volontaire (cf. première colonne).

Situation professionnelle	Cadres de grandes entreprises	Demandeurs d'emploi et personnes en reprise d'activité	Professionnels de la formation en poste
Age	40 à 55ans	26 à 50 ans	30 à 45 ans
Projet exprimé à l'entrée en formation	Evoluer vers les métiers de la formation	S'insérer dans un emploi de formateur	Acquérir plus de professionnalisme et évoluer vers d'autres métiers de la formation
Type de reconversion	Mobilité professionnelle volontaire	Mobilité professionnelle contrainte	Professionnalisation Evolution professionnelle

Tableau 1. *Population parent des étudiants du Dupreff.*

Nous rappelons qu'il s'agit d'une recherche exploratoire en cours dont nous présentons les premiers résultats. La méthodologie adoptée s'apparente à celle décrite par Creswel (1998). Selon cet auteur, la recherche interprétative/qualitative consiste en un "processus de compréhension s'appuyant sur des traditions méthodologiques distinctes dont le but est l'exploration d'un problème social ou humain. Le chercheur [...] rapporte la vision détaillée des individus qui l'informent et conduit son étude dans l'environnement naturel de ceux-ci".

Nous avons opéré une analyse de contenu d'un corpus constitué des écrits réalisés par les étudiants lors des bilans effectués au cours des séances ponctuant l'accompagnement individualisé et une analyse lexicale à l'aide du logiciel Alceste d'un corpus de 12 entretiens semi-directifs de recherche d'une durée de 1h30 avec six étudiants de la promotion 2009/2010 et six étudiants de la promotion 2010/2011. L'échantillon se compose de quatre hommes et huit femmes anciens cadres de grandes entreprises âgés de quarante à cinquante cinq ans, projetant une mobilité professionnelle volontaire vers les métiers de la formation. Après sollicitation, ils ont tous donné leur consentement et se sont portés volontaires pour participer à cet étude. Les thématiques "parcours scolaire et professionnel", "trajectoire et changement", "projets personnels et professionnels", "devenirs envisagés", "rapport à



la formation et à soi", constitutifs de notre grille de lecture, ont permis de saisir quelques processus à l'œuvre au sein de la formation, de connaître la nature de l'interaction accompagné/accompagnant et d'appréhender la contribution de l'accompagnement à la professionnalisation des accompagnés.

## RESULTATS

---

### TRANSFORMATION ET REALISATION DE SOI

Les sujets interviewés se révèlent confrontés à une diversité d'occasions et d'opportunités à partir desquelles ils ont construit une croyance en leur efficacité personnelle et mis en place des stratégies *"pour me prouver que je peux le faire et faire quelque chose que j'ai envie"*. Ces expériences vécues suscitent des motifs d'activation de nouvelles conduites, de nouveaux projets et valeurs. La formation apparaît pour ces étudiants comme l'espace/temps de plusieurs mobilités possibles. Au delà de l'objectif "devenir formateur" publié par le dispositif, l'engagement en formation s'avère motivé par d'autres finalités qui leur sont propres *"Quelque part c'est un défi par rapport à moi-même mais pas du tout par rapport aux autres"*. Les notions de transformation, de réalisation de soi, de place et de rôle à tenir (Denoux-Zaouani, 2011) sont présentes pour ces étudiants adultes *"Je vais dire qu'il y a quand même la vie familiale, c'est aussi savoir partager autre chose avec les enfants"* mais celles-ci entrent en interaction avec une réalité contextuelle qui pose différemment la question de la mobilité professionnelle et de l'engagement en formation : dépasser la perte de sens au travail *"Je dirai. Parce que entre l'image que l'on se fait du, de la fonction cadre et de ce qu'elle est réellement il y a quand même une distance"*, redonner sens à sa vie par le changement et l'ajustement des différents rôles à tenir *"il n'y a pas en plus cette responsabilité d'une équipe derrière. C'était énormément contraignant au point de vue de la vie de famille"*, restaurer son rapport au savoir *"C'est plutôt d'un point de vue apport de connaissances pour pouvoir les transmettre"* et se légitimer au sens de "s'autoriser à" envisager d'autres devenir. Les résultats font apparaître qu'outre les appropriations, les transformations, les déplacements réalisés et les projections envisagées (Sorel, 2007), l'accompagnement dans cette double bifurcation à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005), a de multiples fonctions, notamment : la construction de solutions personnalisées, l'aide à la décision d'opérer ou non une mobilité professionnelle *"C'était très bien l'accompagnement parce que je me suis dit si ça ne te convient pas c'est bon tu pourras faire machine arrière. Et en fait non je me suis piquée au jeu entre guillemet"*, l'optimisation de ressources existantes, l'accroissement des capacités d'adaptation, l'entretien de l'aspiration à évoluer et à se professionnaliser...

## FORMES DE MOBILITE OBSERVEES

L'examen des parcours de ces étudiants indique que certains accomplissent la mobilité professionnelle programmée, tandis que d'autres ne la réalisent pas. Parmi les étudiants qui mènent à bien une mobilité professionnelle, il y a ceux qui évoluent vers les métiers de la formation : l'engagement en formation est, pour eux, un moyen de réaliser les transformations en cours *"Une fois que j'ai commencé quelque chose, il faut que j'aille jusqu'au bout, c'est ma politique. Il y a aussi le fait que l'on soit content pour soi "* Ils s'inscrivent dans l'itinéraire prescrit par le dispositif "devenir formateur". D'autres, au contraire, s'orientent vers des secteurs d'activité différents : l'engagement en formation se révèle être, pour ces derniers, un moyen de réaliser les transformations en cours mais en remplaçant le "devenir formateur" par un itinéraire propre. Parmi les étudiants qui n'opèrent pas de mobilité professionnelle, certains se maintiennent dans leur activité antérieure *"devenir formatrice, cela bouscule vos habitudes de vie quotidienne, ce que vous êtes"*. Pour eux, l'engagement en formation débouche sur le non changement *"Je reviens sur mon poste. Je vais pas changer de fonction"*. Tout se passe comme si la formation perturbait le modèle identitaire valorisé positivement qu'il convient désormais de préserver à tout prix *"c'est parfois difficile de changer de fonction"*. D'autres, tout en se maintenant dans leur activité antérieure, développent des activités ponctuelles de formation. L'engagement en formation aboutit à un changement progressif. Ils s'inscrivent pareillement dans la préservation du modèle identitaire initial, tout en évoluant vers d'autres modèles par recombinaison originale, inédite et non anticipée *"en formation je fonctionne à 20 pour cent de mes capacités. J'ai besoin de continuer mon activité de cadre"*. Sans prétendre à établir une typologie fiable, nous pointons la présence de mobilité professionnelle effective, partielle, improvisée et empêchée.

## L'INTERACTION ACCOMPAGNE/ACCOMPAGNANT

Nos résultats relatifs à l'analyse des écrits réalisés par les étudiants lors des bilans effectués au cours des séances ponctuant l'accompagnement individualisé nous amènent à constater que ce qui caractérise l'interaction accompagné/accompagnant est plutôt la co-construction de l'identité de formateur. Cela renvoie à l'horizontalité apparente de la relation accompagnant/accompagné soulignée par Boutinet (2007). Semble s'opérer, pour les co-actants, à travers une dissymétrie, la construction interdépendante du rapport que chacun entretient avec l'identité professionnelle de formateur.

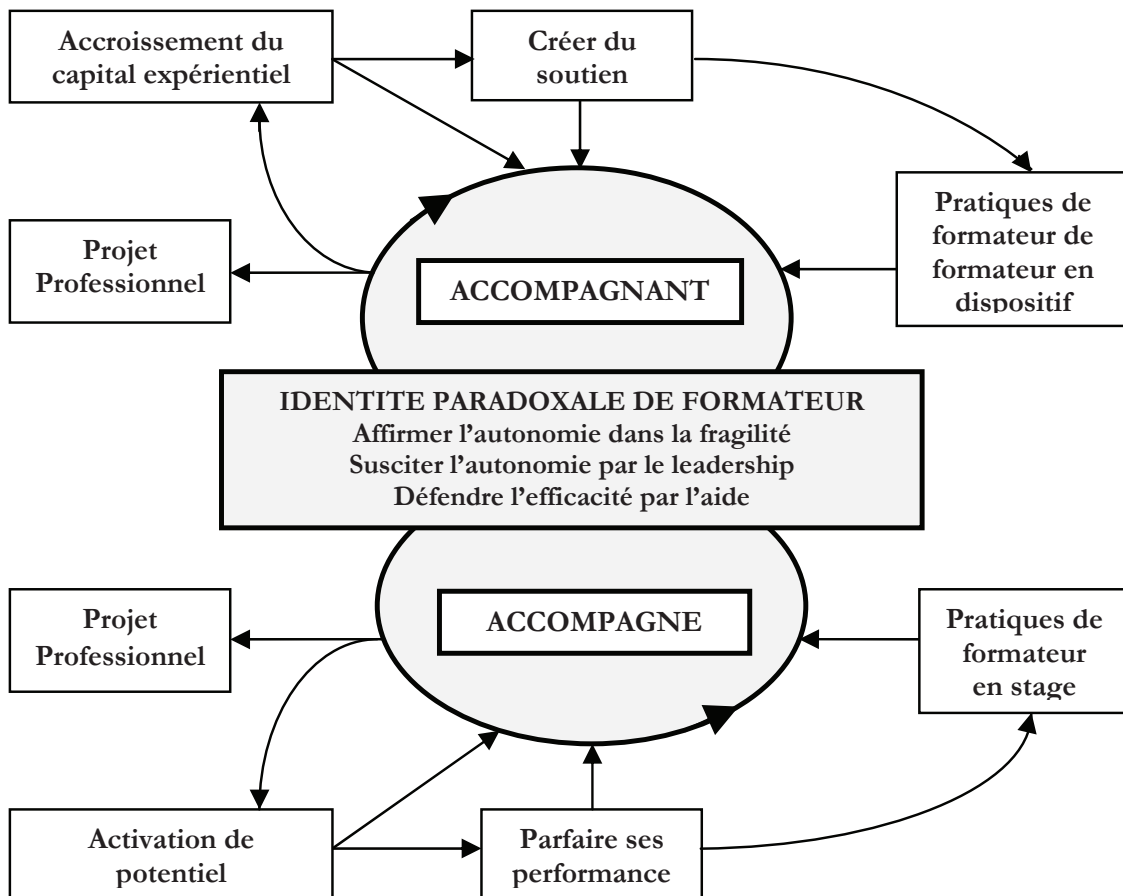


Schéma 1. Interaction Accompagnant/Accompagné.

Elle se confronte à trois paradoxes : affirmer l'autonomie au sein même de la fragilité, la susciter par l'autorité et défendre l'efficacité par l'aide (cf. schéma 1). L'accompagné paraît intégrer les nouvelles pratiques professionnelles dans une mise en contradiction permanente entre l'autonomie désirée et enjointe, entre l'aide dont par exemple il estime ne pas bénéficier et celle qu'il doit dispenser, entre l'autorité dont il se plaint et celle qu'il doit exercer. Ce faisant ses pratiques se transforment, son projet professionnel se modifie. L'activation de nouvelles potentialités lui permet de parfaire ses performances entraînant des changements personnels et professionnels sensibles. Livrées à cette dynamique les pratiques professionnelles de l'accompagnant, enseignant, chercheur et formateur de formateurs, vont s'infléchir. Il n'est pas rare qu'il perçoive sa propre action professionnelle bien éloignée de l'autonomie professée ou bien encore qu'il s'éprouve lui-même peu compris alors que constamment soumis à des exigences d'efficacité et de contrôle. Le projet professionnel de l'accompagnant peut s'en trouver modifié mais surtout l'accroissement de son capital expérientiel va renforcer ses capacités à développer du soutien et de ce fait modifier sa pratique.

## LA VALEUR AJOUTEE A LA PROFESSIONNALISATION

L'examen des bilans réalisés par les étudiants nous permet de relever que la démarche d'accompagnement concourt à tisser des liens entre sens, apprentissage et identité. L'analyse de ces écrits montre qu'ils contribuent au processus de professionnalisation par l'articulation de certaines composantes :

- l'élaboration, par le formé d'un sens pour soi, notamment au moyen d'une réflexion sur la portée des compétences requises au regard des situations et du projet ;
- une certaine clairvoyance de sa métaconnaissance ;
- la convocation des savoirs acquis et l'appropriation de nouvelles connaissances relatives au terrain de la pratique, *"me permet maintenant de comprendre ce que j'ai appris dans un premier temps"* ;
- la référence permanente au devenir et l'implication constante dans une dynamique de changement ;
- l'omniprésence de l'autoévaluation, en relation avec les expédiences contribuant à la professionnalisation *"quand on ne connaît pas la profession, quand on ne l'a pas exercée, c'est parfois difficile de se voir comme professionnel, c'est pas possible sans cet échange"* ;
- l'engagement dans une dynamique identitaire professionnelle *"il ne s'agit pas seulement de changer de profession"*.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

---

La formation pour ces personnes représente un enjeu où s'interpénètrent une multitude de besoins particuliers liés à la nécessité de négocier les mobilités avec lesquels ils ont à composer. Elle permet une reconfiguration de sens (Denoux-Zaouani, 2007) en favorisant les transformations projetées par ces étudiants. L'accompagnement représente pour ces étudiants des espaces/temps féconds d'une prise de distance avec leur passé professionnel et personnel, d'une intelligence de leur présent et d'une amorce de réflexion prospective. L'analyse des entretiens montre le rôle important que jouent la transformation et la réalisation de soi dans le processus de professionnalisation qu'elles excèdent. En effet, pour partie les accompagnés, au-delà du devenir formateur, viennent rechercher dans la formation un accomplissement de soi, parfois éloigné d'une focalisation professionnelle précise. Dans notre étude, transformation et réalisation de soi apparaissent comme des conditions nécessaires à la professionnalisation mais qui la débordent. Ce constat explique partiellement la variation observée dans les types de mobilité et les réorientations vers des secteurs

professionnels différents. A la lumière de nos résultats, l'impact de la relation accompagnant/accompagné se mesure d'abord à sa capacité à amorcer une dynamique d'engagement réciproque, dans une certaine relativisation de l'objectif strictement professionnel au regard du développement personnel du formé. La question reste entière de comprendre à quelles conditions la nature de l'interaction conduit à une professionnalisation ciblée. Nos observations basées sur l'analyse non encore systématisée des bilans écrits réalisés par les étudiants lors des différentes séances d'accompagnement soulignent que lorsque les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2002) du formateur telle que décrites plus haut deviennent un enjeu entre l'accompagnant et l'accompagné, ce dernier met en place de nouvelles cohérences. Forcé d'articuler les comportements professionnels qu'il agit, avec ceux requis par la profession et avec ceux agis et requis par l'accompagnant, il élabore peu à peu son rapport à la profession. La professionnalisation apparaît donc ici principalement soutenue par un engagement atypique ou spécifique, par une réinterprétation de la trajectoire et par une co-construction de l'identité de formateur. La réciprocité des processus dans l'inégalité des positions fonde la dynamique de l'accompagnement.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Béraud, M. & Boulayoune, A. (2008). Accompagner les salariés à et dans la formation. *Territoire et Formation*, 12, 7-19.
- Boudjadi, P. (2008). Le tutorat comme pratique d'accueil et d'accompagnement des infirmiers débutants dans l'exercice du soin en milieu psychiatrique. *Territoire et Formation*, 12, 67-80.
- Boutinet J.P. et al. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, France : Puf.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. Vol.2 : La séparation, angoisse et colère*. Paris, France : Puf.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design choosing among five traditions*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherche en éducation*, 11, 27-38.
- Guyot, J.L. ; Mainguet, C. ; Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*. Paris, France : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-47.

- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement un signe des temps. *Education permanente*, 153, 12-19.
- Le Bouëdec, G. *et al.* (2001). L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ? Paris, France : l'Harmattan.
- Le Goff, J. (2006). Synthèse et perspectives. Actes du colloque "La formation tout au long de la vie un enjeu pour un développement humain des territoires". Rennes, France : Pur.
- Mazade, O. (2008). La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques. Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi. In Cart B. (dir.) *Rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. [en ligne] 20 juin 2012 <http://www.centre-inffo.fr/uhfp/IMG/pdf/relief24.pdf#page=97>
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une bifurcation biographique ? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXIX, 311-331.
- Nizet, J. & Bourgeois, E. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Puf.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrierologie*, 9, 121-144.
- Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences : être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Education Permanente*, 153, 79-89.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition, linking practice with theory*. New York, Etats-Unis : Springer Publishing Company.
- Sorel, M. (2007). Se former, un positionnement. Communication. Actes du Congrès International de l'AECSE "Actualités de la Recherche en Education et Formation". Strasbourg, France : Université Louis Pasteur.
- Denoux-Zaouani, S. (2007). Formation et construction de soi, de l'alternance à l'alternance. *Education Permanente*, 172, 73-80.
- Denoux-Zaouani, S. (2011). La formation en alternance, effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 26, 61-83.