

## L'ACCOMPAGNEMENT EXISTENTIEL EN FORMATION

---

Jean-Marc PILON,  
professeur en psychosociologie à l'Uqar (Université du Québec à Rimouski) et  
directeur du Grap (Groupe de recherche en analyse réflexive des pratiques  
psychosociales), Rimouski, Québec

*"La présence que l'on est capable d'accorder à une personne, à sa spécificité, à son unicité,  
à ses ressources, aux mouvements de déploiement qui cherchent à poindre en elle,  
est ce que l'on peut apporter de plus important en éducation."*

André Paré

### INTRODUCTION

---

■ Depuis près de 30 ans, j'accompagne des adultes et jeunes adultes en formation à partir d'une approche expérientielle. Au début de ma carrière, j'intervenais en utilisant la méthode de laboratoire en sciences humaines (S. Lapointe, 1998), par la suite j'ai introduit les histoires de vie (D. Demarais et J.M. Pilon, 1996) et la science-action dans ma pratique de formation (J.M. Pilon, 2004, 2005). Au cours des huit dernières années, j'accompagne des étudiants au sein d'un programme d'études de deuxième cycle (maîtrise en étude des pratiques psychosociales) et d'un programme de premier cycle (baccalauréat en communication) dans des démarches de recherche ou de formation centrées sur l'analyse de leur pratique. Ces approches de formation placent l'apprenant au cœur de ses enjeux existentiels. Ce qui m'a amené à développer une façon d'accompagner les apprenants dans la prise en compte de ces enjeux existentiels au service de leur formation professionnelle. Il y a quelques années, j'ai entrepris une démarche de recherche-formation à la première personne (P. Vermesch, 2006, P. Reason et W.R. Torbert, 2001) sur ma pratique de formateur. Je sens le besoin de mieux comprendre et nommer ce que je fais comme accompagnement afin de le faire de façon plus cohérente en lien avec mes valeurs et mes croyances. J'effectue une recherche praxéologique de type science-action (Y. St-Arnaud, 1999, Pilon, 2005) doublée d'une démarche d'auto-explicitation (P. Vermesch, 2006) à partir de moments d'accompagnement d'apprenants vécus lors de rencontres de groupe ou de rencontres individuelles. Ces moments sont parfois enregistrés ou décrits immédiatement après leur réalisation dans un journal qui me permet de vivre une plus grande intégrité personnelle et professionnelle (A. Paré, 2003).

L'analyse de ces moments d'accompagnement significatifs s'est faite par des périodes

de lectures successives avec une posture phénoménologique dans laquelle j'essayais de découvrir ce qui se livrait à moi. En utilisant les principes de la démarche de théorisation ancrée (P. Paillé, 1994), j'ai tenté de mettre de côté mes théories apprises afin de voir ce que ces données me révélaient sur mon accompagnement. Les échanges avec mes collègues m'ont aidé dans cette démarche d'analyse afin d'éviter de tomber dans un discours trop narcissique. Cette recherche m'a permis de conscientiser une pratique d'accompagnement que je qualifie d'existential. Dans le présent texte, je présente une brève définition de ce type d'accompagnement, les valeurs et les croyances qui me guident, les principales stratégies que j'utilise ainsi que les enjeux que je rencontre dans ce type d'accompagnement.

## L'ACCOMPAGNEMENT EXISTENTIEL

---

J'ai longtemps cherché le mot qui, à mes yeux, qualifierait le mieux ce que je fais. Je trouve que le qualificatif "existential" est très bien adapté à ce que je porte comme modèle d'accompagnement (C. Landry, 2005). Pour C. Landry, dans ce type d'accompagnement, l'accompagnant crée : *"un dispositif où le sujet apprenant, son expérience, ses caractéristiques et ses valeurs sont constamment pris en compte pour constituer le terreau principal de la formation."* (C. Landry, 2005, p. 207). Avec le temps je constate que la formation professionnelle dans le domaine des pratiques psychosociales<sup>1</sup> passe inévitablement par une transformation personnelle, l'un ne va pas sans l'autre (J.M. Pilon, 2004). L'accompagnement de cette transformation personnelle se veut un accompagnement existential. Ce qui nous renvoie à l'existence du sujet accompagné. Le dictionnaire petit Robert (2008) définit l'existence comme le fait d'être, d'avoir une réalité. Mon souci dans mon métier de formateur est de permettre à l'apprenant de découvrir ce qu'il est véritablement, sa propre réalité, son essence même comme personne dans la pratique d'un métier professionnel. Je vise à mettre les conditions nécessaires pour que le sujet apprenant apparaisse avec tout ce qu'il est comme personne. Au niveau étymologique le mot "être" renvoie au latin "stare", se tenir debout. Ma préoccupation est d'accompagner l'apprenant pour qu'il découvre qui il est et qu'il apprenne à se tenir debout, à être avec ce qu'il est. Je n'y arrive pas toujours mais lorsque j'y arrive, je peux observer les valeurs et les croyances qui me guident dans cette finalité, nommer les stratégies que j'utilise et découvrir les enjeux qui m'habitent dans cet accompagnement.

---

<sup>1</sup> Par pratiques psychosociales, j'entends toute relation menée par une personne auprès d'autres personnes. Il peut s'agir d'une pratique privée entre amis, relations père-enfants, ou d'une pratique professionnelle : formateur, psychosociologue, médecin, avocat, travailleur de rue etc.

## UNE VALEUR IMPORTANTE DE MON ACCOMPAGNEMENT: LA RECHERCHE ET LE SOUTIEN DES POTENTIALITÉS PRÉSENTES CHEZ L'APPRENANT

---

J'ai une croyance très forte qui me guide dans mon métier de formateur, celle de croire que chaque personne a en elle un potentiel qui demande à se développer, à éclore, si nous lui en donnons l'occasion de s'exprimer. Dans notre culture québécoise prédomine une conception de la formation comme une stratégie visant à combler les manques des praticiens dans le but de renouveler leur pratique. C'est la base d'une formation axée sur une consommation de savoirs, stratégie privilégiée par la science-appliquée. Mais que fait-on des potentialités des personnes ? Nous prenons peu de temps ou peu de moyens pour accompagner les personnes dans la découverte de leur potentialité, de leur ressource et dans le déploiement de ces potentialités. Nous sommes dans une société de consommation de bien où les personnes cherchent à acquérir des biens, des produits déjà fabriqués. Il en va de même pour le système d'éducation et la conception de la formation. Les personnes cherchent les réponses à l'extérieur d'elles-mêmes. Il s'en suit une forme d'aliénation de soi et le développement d'un sentiment d'incompétence qui peut entraîner une perte de sens. Aussi, dans mon accompagnement, j'accorde une attention particulière aux potentialités des apprenants. Voici une illustration extrait de mon journal de recherche.

Je viens de rencontrer Fernand<sup>2</sup> qui, doit effectuer un stage de compagnonnage dans le milieu et il me rencontre pour me parler de son projet de stage pour voir si je suis d'accord avec son projet.

Fernand : Je me suis inscrit dans l'atelier avec Charles (professeur dans le programme) et j'aimerais faire mon stage avec lui.

Je soupçonne que ce choix est une forme de fuite face à un enjeu plus grand pour lui. Pourquoi aller au plus facile dans ce qu'il connaît déjà : un professeur du programme, avec ses pairs. Je lui nomme cette inquiétude.

Moi : Pourquoi tu vas dans ce que tu connais déjà et non vers l'inconnu avec un nouvel intervenant et de nouvelles personnes ?

Fernand : C'est difficile pour moi d'aller vers de l'inconnu, pour défendre fièrement ce que je fais, ce que je sais.

Moi : Qu'est-ce qui est difficile pour toi, de défendre le programme en psychosociologie ou de te défendre toi comme personne ?

Fernand : De me défendre comme personne car je ne sais rien faire.

---

<sup>2</sup> Les noms utilisés dans ce texte sont fictifs afin de préserver l'anonymat des personnes.

Moi : Pourtant ce n'est pas ce que j'ai observé de toi dans le cours d'animation des petits groupes. Tu es capable de voir et d'analyser les phénomènes qui se vivent dans le groupe, tu sais nommer tes besoins, tu apportes des suggestions de travail en groupe qui sont adoptées par les membres du groupe, tu vas vérifier si tout le monde va bien, tu prends soin des gens. Vois-tu cela ?

Fernand : Non

Moi : Comment se fait-il que tu ne vois que la partie négative de toi et non ce qui est positif, les ressources que tu as ?

Fernand : Je ne sais pas.

Moi : Je suis d'accord avec ce stage en autant que tu ne passes pas à côté de cet enjeu.

Fernand : Comment je peux faire cela ?

Moi : En en faisant un objectif de ton stage que tu pourrais formulé comme : découvrir tes potentialités, les reconnaître et les nommer. Il faut que ton stage te permette de cheminer sur cet enjeu. Comment tu reçois cela ?

Fernand. Ça a plein d'allure j'entends qu'il faut que je porte une attention à cet enjeu pour que mon stage soit profitable.

Moi : Cet enjeu n'est pas lié juste au volet professionnel mais il sera présent partout dans ta vie et tu as l'occasion de cheminer dans cet enjeu en le mettant au centre de ton projet de stage.

Il pleure, il me dit qu'il est conscient de cet enjeu mais qu'il ne sait pas comment s'en défaire. Les larmes me disent que je touche à quelque chose d'important pour lui et je sais que je suis à un endroit qui dépasse le simple apprentissage d'une technique ou d'un savoir, je touche à un savoir-être très important autour de son image personnel. Mais je n'entre pas dans une démarche thérapeutique en voulant savoir d'où vient ce regard négatif sur lui, ce sentiment de ne pas être fier. Plutôt de faire cela je cherche avec lui comment faire de cet enjeu un objectif d'apprentissage dans le cadre de son stage. Les échanges se poursuivent et nous terminons la rencontre sur cette entente d'objectif de stage. (Extrait du journal de recherche)

Cet exemple illustre comment j'oriente la formation vers la découverte de ses potentialités et comment je vise à prendre en compte les enjeux existentiels dans ce processus en vue d'une transformation personnelle au centre de la transformation professionnelle. Cet enjeu inter-relationnel entre la transformation personnelle et la transformation professionnelle est au cœur du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales où tous les apprenants sont invités à faire une recherche à la première personne en vue de renouveler leur pratique psychosociale et de dégager le savoir qu'ils portent dans leur pratique (D.A. Schön, 1994). Aussi, mon

accompagnement comme directeur de recherche au sein de ce programme vise à permettre aux apprenants de découvrir toutes leurs potentialités. Ainsi, plusieurs sujets apprenants que j'ai accompagnés ont pu décrire leur pratique psychosociale avec leurs valeurs, leurs croyances, leurs ressources et parfois leurs limites. Qu'il s'agisse d'une pratique psychosociale comme éducatrice à la petite enfance, comme gestionnaire, comme superviseur clinique, comme psychothérapeute ou comme éducateur spécialisé. Parfois les recherches ont porté sur des enjeux existentiels comme le doute, l'anxiété, les impasses existentiels, l'intégrité etc. Cette démarche de conscientisation de sa pratique psychosociale permet une appropriation de soi, sur la base de laquelle les sujets apprenants peuvent s'appuyer et se tenir debout. Comment je fais pour que les mouvements de déploiement qui cherchent à poindre chez la personne puissent s'actualiser ? Voici quelques stratégies d'accompagnement que j'ai identifiées jusqu'à maintenant

## **LES STRATEGIES D'ACCOMPAGNEMENT EXISTENTIEL**

---

J'ai identifié six stratégies générales que je tente de mettre en place afin de réaliser cet accompagnement existentiel. Pour que l'apprenant puisse se déployer, il faut que je commence par lui donner la parole

### **DONNER LA PAROLE A L'APPRENANT POUR QU'IL PUISSE SE DECOUVRIR**

Inviter le sujet apprenant à s'exprimer, à dire ce qu'il pense, ce qu'il ressent est la base de cet accompagnement afin qu'il s'approprie sa propre construction de la réalité. Il faut comme accompagnateur apprendre à se taire. Pour donner la parole, je pose des questions d'ouverture comme : "*comment fais-tu cela ?*" "*Comment vois-tu cela ?*", des questions d'explicitation : "*que veux-tu dire ?*", "*Peux-tu me donner un exemple ?*", "*Peux-tu préciser ?*", etc. Toutes ces questions permettent à l'apprenant de se dire, de se nommer de se déployer, de se découvrir, de prendre conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il pense, de ce qu'il croit, de ce qu'il est. De plus, à l'intérieur de mes cours, j'utilise beaucoup le groupe. Si je veux que les gens développent leur pleine potentialité il faut que je leur donne la chance de l'exprimer ici et maintenant dans le cadre de la formation. Je vais relancer souvent les questions aux participants du groupe, les solliciter, les inviter à donner leur point de vue pour que les ressources présentes dans le groupe se manifestent, se déploient. Par exemple, si un apprenant me demande c'est quoi un paradigme ?, je vais demander aux autres participants qu'est-ce qu'un paradigme pour eux ? Et très souvent, ils développent une réponse de groupe qui va au delà de ma réponse personnelle. Ce faisant, je reconnais leur potentialité et leur permet de l'exprimer.

## CREER LA RELATION PAR L'ETABLISSEMENT D'UN CONTRAT D'ACCOMPAGNEMENT

Au début de chaque cours de 45 heures, je prends le temps d'établir un contrat d'accompagnement en leur demandant leurs attentes quant au contenu du cours, quand à mon rôle et quand à leur participation et à celles de leurs pairs. Je peux passer 2 à 3 heures pour faire ce contrat et parfois plus longtemps selon le nombre de personnes dans le groupe. Lors de ce contrat je prends le temps de préciser mes attentes, ma vision du cours ainsi que mon rôle. Ce contrat oriente la relation d'accompagnement qui va s'établir entre moi et les sujets apprenants. Par la suite, au début de chaque journée de cours je prends le temps de renégocier un contrat ponctuel, plus ou moins élaboré en demandant leurs attentes pour la journée. Ce faisant, je m'assure que nous allons cheminer ensemble dans la même direction. Lorsque les apprenants viennent me rencontrer sur une base individuelle, au début de la rencontre, après la prise de contact, je leur demande leurs attentes face à cette rencontre : *"Avec quoi souhaiterais-tu partir à la fin de cette rencontre ?"*, *"En quoi ces attentes sont importantes pour toi à ce moment-ci ?"*, *"Quel rôle tu attends de moi dans cette rencontre ?"*. Je négocie mon rôle si je ne me sens pas à l'aise face au rôle que la personne me demande de jouer. Pour moi ces moments d'échanges structurés autour du contrat d'accompagnement est très important pour plusieurs raisons. Premièrement, je redonne un pouvoir à l'apprenant, je l'aide à formuler sa demande. Deuxièmement, je mets beaucoup plus d'emphasis sur l'explicitation du pourquoi de cette demande pour pas que cela demeure dans un réflexe de consommateurs de savoirs. Enfin, si la demande me place dans un rôle uniquement d'expert, je renégocie ce rôle afin de rendre l'apprenant responsable de son processus de formation. Par exemple, si un apprenant me demande comment faire pour trouver un stage, je vais commencer par lui dire que nous allons débiter par explorer ensemble comment lui, il fait habituellement et comment il pourrait faire autrement ?

Ce contrat de départ favorise la mise en place d'une formule d'accompagnement coopératif (Y. St-Arnaud, 2003) en formation. Mais, au delà de ce contrat initial, dans le feu de l'action de l'accompagnement du sujet apprenant, j'ai le souci de l'impliquer dans les décisions qui concernent notre relation, *"ici et maintenant"*. Par exemple lors d'un entretien d'explicitation auprès d'un apprenant, voici ce qui s'est passé :

Moi : Là, j'ai un souci, je veux voir où on peut aller ensemble, tu me parles de l'importance de l'amitié comme support pour construire l'activité et tu décris un peu comment cette amitié là tu la nourris le soir en vous donnant des nouvelles. Là je me sens dans un carrefour est-ce qu'on explore comment vous vous donnez des nouvelles et comment cela se passe pour nourrir l'amitié ou aimerais-tu plus que l'on aille sur l'activité en tant que telle ?".

L'apprenant : l'activité.

Moi : L'activité Ok, si on revient à ce soir là comment est-ce arrivé le thème de l'activité ? Est-ce que tu vois un moment ou quelque chose qui s'est passé ?

(Extrait du journal de recherche)

Un autre exemple, lors d'un rencontre de supervision individuelle avec une étudiante de maîtrise, au cours de la rencontre, elle me nomme son sentiment d'impuissance, voire d'inefficacité face à une de ses clientes. J'en profite pour lui dire : *"lors d'une rencontre précédente tu m'as déjà demandé la différence entre l'entretien d'explicitation et la praxéologie, voilà une situation que nous pourrions explorer avec ces deux avenues, as-tu le goût que nous le faisons ?"*. Elle me dit oui et je structure la suite de notre rencontre autour de cet objectif de distinguer l'entretien d'explicitation (P. Vermesch, 2006) et la démarche praxéologique (Y. St-Arnaud, 2003). Dans mon accompagnement en formation, il y a continuellement des décisions à prendre et j'essaie d'impliquer toujours l'apprenant dans les décisions à prendre pour le déroulement de mon accompagnement. Je ne peux pas accompagner l'apprenant et entrer dans son intimité sans que celui-ci ne m'y autorise, c'est une question d'éthique de l'intervention.

## ENTREtenir LA RELATION

L'enjeu majeur dans l'accompagnement existentiel est l'entretien de la relation qui favorise une ouverture chez le sujet apprenant. Au delà du contrat initial et continu de mon accompagnement, je vérifie régulièrement, en cours de route, comment il vit cet accompagnement : *"est-ce que ça va ?"*, *"es-tu toujours disponible à recevoir d'autres commentaires ?"*, etc. Je vérifie comment il reçoit ce que je lui dis : *"qu'est-ce que tu comprends de ce que je te dis"*, *"qu'est-ce que tu retiens de ce que j'ai dit ?"*. *"Avec quoi tu repars de cette rencontre"*. J'utilise souvent la reformulation pour m'assurer que je comprends ce que l'apprenant me dit et que je vais être en mesure de répondre à la bonne demande.

De façon régulière, je provoque des activités d'auto-régulation. A la fin de chaque journée de cours, je prévois un temps pour faire un retour sur la journée ou sur les deux jours de formation lors des formules intensives. Dans ce retour, je demande aux gens de me dire ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils ont moins aimé tant sur le contenu, sur la démarche, sur ma relation avec eux que sur les relations entre eux. Cet échange d'information permet de corriger les insatisfactions et de maintenir un climat d'accompagnement favorable à l'ouverture et à la conscientisation personnelle.

## PRENDRE CONTACT AVEC LEURS CONNAISSANCES DU SENS COMMUN

Au début de mes cours, je prends le temps de demander aux apprenants ce que représente pour eux le thème dont il est question dans ce cours, ce qu'ils savent sur ce thème, les questions qui les habitent, etc. Par exemple, si je donne le cours d'entraînement à l'animation des petits groupes, je prends le temps de leur demander :

*"c'est quoi pour vous : animer un groupe ?", "comment définiriez-vous l'animation des petits groupes ?", "qu'est-ce que vous savez sur ce thème et quelles questions avez-vous face à ce thème ?", etc.* Si je donne le cours du renouvellement des pratiques psychosociales à la maîtrise, je vais leur demander de me donner leurs conceptions de ce qu'est une pratique psychosociale, ce qu'est le renouvellement des pratiques psychosociales, ce qu'est une recherche, etc. Dans un premier temps je leur fais répondre à ces questions de façon individuelle et je les invite à partager leur réflexion en petits groupes de 3-4 personnes pour favoriser la création de la relation et je leur demande d'écrire sur des grandes feuilles leur réflexion pour les partager ensuite en grand groupe. La mise en commun nous permet de voir les compréhensions qu'ils ont du concept à l'étude et de faire émerger les savoirs qui sont présents dans le groupe. Je complète ce partage avec mes propres conceptions. Dès le début de la formation, je veux donner le ton et bien indiquer que je ne suis pas le seul qui détient la connaissance mais que chacun d'entre nous savons des choses et que c'est par la mise en commun que nous allons avoir une vision plus éclairée des questions qui nous habitent.

## **POUSSER DANS LE SENS DE L'ELAN DE L'APPRENANT**

Souvent, je peux avoir des réserves face au projet d'apprentissage de l'apprenant comme dans l'exemple décrit ci-haut avec Fernand. Les étudiants que je supervise en stage dans le cadre du baccalauréat arrivent parfois avec des idées de stage qui me semblent plus ou moins réalistes mais une fois que je leur nomme mon scepticisme je vais dans le sens de leur élan. Je me souviens d'une étudiante qui voulait faire de la consolidation d'équipe de travail dans un centre hospitalier. Je lui ai dit compte tenu de son peu d'expériences et des difficultés de travail qui se vivent dans les milieux hospitaliers que cela m'étonnerait qu'elle puisse faire son stage-là. Je termine notre rencontre de supervision en lui disant que si elle voulait y aller qu'elle essaie et je lui ai demandé comment elle entrevoyait son entrée dans ce milieu ? Connaisait-elle des personnes qui pourraient l'aider à pénétrer ce milieu. Malgré mes réserves, je me suis mis à son service pour que naisse son projet. À la maîtrise ceci est encore plus flagrant, souvent les étudiants arrivent avec des thèmes porteurs d'enjeux existentiels comme : leur doute, leur anxiété, leur impasse de vie et souvent mon premier réflexe est de penser à ce que vont dire mes collègues universitaires sur ces recherches. Une fois, que j'ai pris conscience de cette crainte et de voir l'enjeu que cela soulève pour moi, il est plus facile de me rendre disponible à eux et d'explorer avec eux comment ils vont s'y prendre pour faire une recherche sur cette thématique existentielle. Je pousse dans le sens de leur élan.

## **L'ENCOURAGEMENT CONTINU ET POSITIF**

Dans mon accompagnement, j'essaie toujours de trouver un point positif chez l'apprenant que je pourrais lui nommer et l'inviter à explorer. Très souvent à la

maîtrise, les personnes développent leur propre vocabulaire pour expliquer ce qu'elles font, je les encourage dans l'utilisation de ces nouveaux mots, dans le développement de leur modèle théorique sur leurs pratiques. Je leur dis comment c'est beau ce qu'elles font, comment c'est intéressant et important ce qu'elles découvrent et ce qu'elles nomment et je les invite à poursuivre. Je suis conscient qu'il n'est pas simple de travailler sur soi et que je dois encourager ce travail en mettant en lumière les aspects positifs de ce travail.

## **LES ENJEUX LIES A UN VERITABLE ACCOMPAGNEMENT EXISTENTIEL**

---

Il n'est pas facile d'être toujours présent à l'autre, à son potentiel, à ce qu'il est. Il y a plusieurs pièges qui me guettent et qui font que je n'arrive pas toujours à demeurer au service de l'autre. J'ai identifié au moins six enjeux personnels qui sont autant d'obstacles à ma capacité de vivre un accompagnement existentiel

### **UN PREMIER ENJEU : JOUER A L'EXPERT**

Savoir pour l'autre, avoir la solution pour l'autre, ce n'est pas parce qu'une solution a marché pour moi qu'elle doit marcher pour l'autre. Dans notre culture où le pouvoir de l'expertise est omniprésent et où la dépendance à l'expert est une formule courante, il devient facile de tomber dans ce piège. Notre culture axée sur la consommation de savoirs prédomine dans toutes nos institutions d'enseignement, aussi le réflexe des apprenants est de nous demander des réponses à leur questionnement. Ils nous placent dans un rôle d'expert. Jouer ce rôle est très valorisant et tellement plus rapide. Ma fille de 8 ans m'a fait prendre conscience de cela. Nous jouions à un jeu de cartes et elle devait compter les points qu'elle avait dans sa main. Elle me demande combien de points qu'elle avait, c'est plus vite et plus simple pour moi de lui dire, mais ce faisant elle ne développe pas son propre potentiel. Plutôt que d'y répondre, je lui demande quelles sont les cartes qui nous donnent des points. Est-ce que tu as ces cartes dans ta main ? Combien en as-tu ? Etc. Je l'accompagne dans le processus de trouver elle-même les réponses à ses questions. J'essaie de faire la même chose avec mes étudiants. Par exemple une étudiante qui me demande comment on fait pour contrôler son anxiété lors d'une animation de groupe, je lui demande si elle a déjà vécu une situation où elle était anxieuse et dans laquelle, elle a eu le sentiment de contrôler son anxiété. Elle me dit : "oui" Alors à l'aide des techniques d'explicitation je l'invite à évoquer cette situation, à la fragmenter et à la décrire dans ses moindres détails pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle fait et des ressources dont elle dispose pour gérer son anxiété. Par la suite, nous explorons comment elle peut activer ses ressources lors d'une animation de groupe. Mais je fais partie aussi de cette culture qui voue un culte à l'expert et il n'est

pas toujours facile de ne pas tomber dans cet enjeu lorsque l'on m'interpelle dans ce rôle. D'autant plus que cela nourrit mon ego qui est le deuxième enjeu important auquel je fais face lors de mon accompagnement.

## DEUXIEME ENJEU : LE PIEGE DE L'EGO

Ma conception de l'ego réfère à ma compréhension de la philosophie bouddhiste, et j'entends par ce terme le besoin de se sentir important, d'avoir le sentiment d'exister par le fait d'être vu par les autres. Lorsque ma fille me demande comment compter ses points dans le jeu de cartes ou lorsque les étudiants me demandent qu'est-ce qu'un paradigme, ou la praxéologie ou le positivisme etc., je pourrais leur donner une réponse et ce serait très valorisant pour moi. Mon ego serait flatté, mais au lieu de cela j'essaie de leur retourner la question : *"qu'est-ce que tu sais là-dessus, toi ?"* ou en relançant au groupe d'étudiants. La difficulté de taire mon ego. De façon générale, dans une relation interpersonnelle, notre ego est toujours en jeu, on souhaite d'être vu, reconnu pour ce que l'on est, pour ce que l'on sait, on cherche à être aimé, accepté, l'ego souhaite être reconnu. Et souvent cela se manifeste en jouant à l'expert et en disant à l'autre ce qui est "la bonne chose à faire". A ce sujet, je suis déstabilisé lorsque les étudiants se rappellent les interventions d'experts faites par les autres professeurs plutôt que mes interventions d'accompagnement. Et là, mon ego en prend un coup. Et je me parle : *"qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?, qu'ils disent Jean-marc a dit telle ou telle chose ou qu'ils aient trouver la réponse eux-mêmes ?"*. La réponse vient tout de suite et mon ego se calme. J'apprends à ne plus attendre la reconnaissance extérieure. Ce n'est pas tout à fait acquis, je le reconnais et j'essaie de trouver mon plaisir ailleurs, dans les découvertes que les apprenants font par eux-mêmes. Comme le dit un de mes collègues, j'apprends à exercer un métier qui se fait dans l'ombre et pour cela, je me dois de travailler sur moi, sur mon ego.

L'ego joue aussi face à mes collègues ou à la communauté scientifique et institutionnelle à laquelle j'appartiens surtout lors des projets de recherche à la première personne qui sont développés à la maîtrise qui ne sont pas dans les normes de la tradition scientifique et institutionnelle. Je me dis : *"Qu'est-ce que les collègues vont penser de moi qui accompagne cet apprenant sur ce sujet-là ?"*, *"Vont-ils me percevoir comme un incompetent ?"*. Je vis ainsi parfois des doutes alimentés par mon ego. Je me sens tirailler entre les valeurs et les croyances que je porte et celles qui sont portées par mon institution d'enseignement et ma communauté scientifique. Je dois travailler fort là-dessus si je veux rester disponible à l'autre et vouloir que l'autre se déploie dans toute sa singularité. Le présent article illustre très bien cet enjeu : dois-je écrire dans un style scientifique ou adopté mon style personnel. J'ai décidé de jouer le risque et de rester moi-même dans ma façon de me dire. Je me prescris la formule que je demande aux sujets que j'accompagne.

Me centrer sur le potentiel de l'autre demande une très grande humilité qui n'est pas toujours possible d'atteindre. J'ai passé ma vie à construire cet ego pour me démarquer des autres, pour construire une identité personnelle alors même si je veux le mettre en veilleuse il se manifeste rapidement et il sort du placard. Ceci exige un travail sur moi et sur mon humilité. Les lectures sur le bouddhiste et la praxéologie m'aident dans cette quête. Le bouddhiste me donne accès à une philosophie qui explique les pièges de l'ego et la praxéologie m'aide à être attentif à ce qui se passe en moi dans la relation que je vis avec l'autre au cours de l'action ou après l'action. Je vois plus rapidement apparaître le contrôle de mon ego sur la relation, j'en prends conscience, je me le nomme dans ma tête et je me dis : "*c'est toi qui veux cela mais que veut l'autre ?*" et je me recentre sur le sujet apprenant. Je trouve de plus en plus de plaisir et de la satisfaction à voir l'apprenant nommer sa réalité, à créer son propre vocabulaire. On dirait que plus l'apprenant se démarque des théories connues plus j'ai du plaisir.

On pourrait s'attendre à ce que cet accompagnement existentiel favorise le développement d'un ego plus fort chez les sujets apprenants que j'accompagne mais au contraire, je constate que plus les apprenants développent une analyse réflexive de leurs pratiques plus ils arrivent à prendre une certaine distance de leur ego, à relativiser son rôle et son importance. Mon accompagnement en formation vise l'actualisation du potentiel de l'apprenant, mais pas dans une visée purement égoïste. Je ne vise pas à ce que les apprenants deviennent des êtres fiers d'eux et complètement centrés sur eux-mêmes. Je vise à ce que le déploiement de leur potentiel se fasse dans une attitude d'humilité et de prise de conscience qu'il existe des choses plus vastes et plus complexes que leur petite personne. Ce dépassement du soi égoïste devient de plus en plus évident à mesure que je travaille en analyse des pratiques et en recherche à la première personne.

### **TROISIEME ENJEU : MA FERMETURE A ME METTRE MOI-MEME EN CHANGEMENT**

La difficulté de mettre de côté mes propres constructions ou mes propres théories sur la réalité pour m'ouvrir à la réalité que l'apprenant se construit crée un obstacle à ma disponibilité à l'autre. Le programme de baccalauréat est structuré autour d'un modèle d'intervention de type coopératif centré sur la prise en charge, sur la démocratie. Ce modèle puise ses sources, entre autres, dans la psychologie humaniste. Aussi, je souhaite, que les étudiants que j'accompagne dans ce programme développent des attitudes, des habiletés en lien avec ce modèle de relation coopérative. Lorsqu'ils utilisent des modèles plus centrés sur l'expertise, j'ai de la difficulté à les accompagner là-dedans, cela me demande un travail immense car je vis une très grande incohérence dans mes valeurs. Je veux accompagner l'autre dans ce qu'il est comme personne et je veux qu'il adhère au modèle d'intervention que je

valorise. Dans ces moments-là, la praxéologie devient un outil très important pour m'aider à décider de la voie que je vais prendre. Parfois, je laisse de côté le modèle d'intervention que je souhaiterais qu'ils acquièrent pour les suivre dans leur modèle à eux, dans ce qu'ils sont comme personne, voire, à jouer à l'expert s'ils le désirent. Parfois je n'y arrive pas et je deviens très directif et je me centre sur mes croyances et sur mes valeurs. Je deviens fermer. Me centrer sur l'apprenant nécessite une ouverture à ce qu'il peut être différent de ce que je valorise. Cette ouverture nécessite un changement de posture dans mon accompagnement et lorsque je me ferme à ce changement de posture, je ne suis plus dans un accompagnement existentiel. Cet enjeu est majeur sur lequel il me faut réfléchir davantage car il teinte tout nom métier de formateur.

#### QUATRIEME ENJEU : MES PREJUGES SUR L'APPRENANT

Un autre enjeu que je rencontre, ce sont mes préjugés face à l'apprenant, face à ses capacités d'apprendre ou de réaliser ses projets. Mes enfants m'apprennent beaucoup à ce sujet. Par exemple, dernièrement, lors d'un voyage, dans la maison où nous logions, il y avait un jeu d'échec et mon garçon de 5 ans me demande comment cela se joue. Mon premier réflexe a été de me dire qu'il est trop jeune et que c'est trop compliqué à comprendre. Je me suis vu faire et plutôt que de m'arrêter à ce préjugé, j'ai décidé de lui faire confiance et de lui expliquer les grandes règles du jeu. Une fois que je lui ai parlé des tours, des cavaliers, des rois, des reines, lui qui vivait dans un imaginaire de chevaliers, de châteaux et d'épées a tout de suite retenu les informations et m'a demandé de jouer avec lui. Je lui ai montré à jouer et il a appris.

Il en va de même à la maîtrise, parfois les étudiants m'arrivent avec des thématiques de recherche qui font monter un paquet de préjugés en moi. Préjugés qui émergent de mes propres expériences personnelles ou de la perception que j'ai d'eux parce que je leur ai déjà enseigné ou suite à leurs interventions en classe. Au baccalauréat, dans le cadre des stages d'intervention psychosociologie, les étudiants m'arrivent avec des projets en lien avec leur utopie professionnelle je me dis cela ne marchera pas à cause de mes préjugés sur eux suite à ce que je connais d'eux. A la longue, j'apprends à faire taire ces préjugés, à ne pas m'attarder à ceux-ci. J'en prends conscience et parfois je les nomme à l'apprenant. Une fois, mes préjugés conscientisés ou nommés, il m'est plus facile d'aller plus loin que ceux-ci et d'accompagner l'apprenant. Je constate que ce qui est déterminant pour moi c'est de laisser une chance au coureur et de me dire : "*et pourquoi pas*".

## **CINQUIEME ENJEU : MON IMPATIENCE FACE A LA VITESSE DU CHANGEMENT**

Valoriser le déploiement des potentialités chez les personnes passe par un rythme qui est propre à la personne et qui n'est pas nécessairement le mien. Ce qui exige de ma part le développement d'une patience face au rythme de l'apprenant. Encore une fois, mes enfants m'enseignent cette patience. Lorsque je fais des devoirs de mathématique avec eux, je vois rapidement les réponses des équations qu'ils ont à résoudre, mais je veux qu'ils découvrent par eux-mêmes. Parfois ils prennent des chemins qui sont très longs pour y arriver. Mais en même temps ces chemins sont ceux dont ils disposent à leur âge et j'apprends à être patient. J'ai des étudiants à la maîtrise qui prennent plusieurs mois, parfois plusieurs années pour se mettre en mouvement et accoucher de leur théorie. Souvent cette impatience provient aussi du fait que je demeure fixer sur ma façon de voir les choses, sur ma réponse à ma moi et lorsqu'il y a d'autres réponses qui apparaissent je suis un peu déstabilisé et je deviens impatient. Si je vise un véritable accompagnement existentiel je dois penser plus en terme de processus que de résultat car je ne sais pas d'avance le chemin que va prendre l'apprenant ni à quels résultats il va parvenir.

## **SIXIEME ENJEU : L'INCONSCIENCE DE SOI AU MOMENT D'ACCOMPAGNER L'AUTRE**

Le dernier enjeu que j'observe dans mon accompagnement c'est ma difficulté d'être conscient de ce qui se joue pour moi dans cet accompagnement. La question du transfert et du contre-transfert ou des enjeux existentiels que je vis lors de mes accompagnements peuvent devenir un obstacle si je n'en suis pas conscient. Par exemple, les analyses sur ma pratique ont mis en évidence un enjeu existentiel important autour de l'abandon (J.M. Pilon, 2002). Lorsque je rencontre cet enjeu, la stratégie que j'ai développée est de couper la relation avec l'autre. Parfois les réactions des apprenants peuvent me faire tomber dans cet enjeu. Dernièrement, lors d'une formation, une apprenante me disait que mes interventions étaient lourdes et difficiles à comprendre. Suite à son commentaire, mon corps s'est contracté, et j'ai senti monter une certaine colère en moi. J'ai interprété ces réactions corporelles et cette colère en lien avec mon enjeu d'abandon et plutôt que couper la relation avec elle, j'ai pris le temps de la faire expliciter en lui demandant de nommer ce qu'elle trouvait lourd. Elle m'a dit que je n'avais pas assez laissé la parole aux autres apprenants. Suite à ce commentaire, je l'ai remerciée et lui ai demandé d'être attentive à cela et que si je refaisais la même chose de me rappeler à l'ordre au moment où cela se passera. J'ai créé de l'ouverture pour m'ajuster à son besoin. Une présence à l'autre passe inévitablement par une présence à soi et à la relation. Il est important de développer cette conscience à soi et de soi.

## CONCLUSION

---

Ces prises de conscience personnelles et cette démarche de recherche-formation à la première personne m'ont permis de développer une plus grande présence et attention à ce que je fais et à ce que je dis dans mes relations interpersonnelles. Ainsi, cette recherche-formation a débordé le cadre de mon métier professionnel. Je porte aussi une attention à mes relations avec mes enfants, ma conjointe et mes amis. Puisque dans toutes ces relations je porte les mêmes valeurs centrées sur l'autonomie et l'empowerment. Je vois comment mes enfants m'apprennent dans cette quête. Je chemine vers une plus grande cohérence entre ce que je souhaite et ce que je fais vraiment. Mais cette marche vers la cohérence ne se fait pas sans difficulté et semble ne pas se terminer. La grande retombée de cette recherche-formation est davantage dans le développement d'une posture qui m'amène à m'observer, à me regarder agir pour être plus présent à tout ce qui se vit au moment où cela se vit. Je pense que tout formateur devrait s'investir dans une analyse de sa pratique pour la rendre plus efficace. Comme le disent C. Argyris et D.A. Schön (1999), il y a souvent un écart entre ce que l'on pense faire (théorie professée) et ce que nous faisons vraiment (théorie en action) et souvent nous essayons d'améliorer ou d'ajuster notre pratique à partir de ce que nous pensons faire et non à partir de ce que nous faisons réellement. Ce travail d'analyse nous donne une plus grande efficacité dans notre métier de formateur. Comme le dit si bien un de mes collègues : "*nous n'enseignons pas ce que l'on sait, nous enseignons ce que l'on est.*"

## BIBLIOGRAPHIE

---

Argyris, C. et Schön, D.A. (1999). *"Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité."* Outremont, Canada : Logiques.

Landry, C. (2005). *"Typologie des modes d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs"*. In Landry, C. et Pilon, J.M. *Formation des adultes aux cycles supérieurs, quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* (p. 202-211.). Ste-Foy, Canada : Puq.

Lapointe, S. (1998). *"L'apprentissage expérientiel : la méthode de laboratoire dans le programme en animation de l'Université du Québec à Rimouski"*. In Demol, J.N. et Pilon, J.M. *Alternance, développement personnel et local.* (p. 139-150). Paris, France : L'Harmattan.

Paillé, P. (1994). *"L'analyse par théorisation ancrée"*. *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, p. 147-181.

Paré, A. (2003). *Le journal d'intégrité personnelle et professionnelle.* Québec, Canada : Pul.

Pilon, J.M. (1996). "L'utilisation des histoires de vie dans une démarche en recherche-formation à l'université : le certificat en pratiques psychosociales de l'université du Québec à Rimouski". In Desmarais, D. et Pilon, J.M. *Pratiques des histoires de vie, au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. (p. 43-70). Paris, France : L'Harmattan.

Pilon, J.M. (2002). "Le traitement des résistances : un chemin à la rencontre de l'autre et de soi". *Interactions*, vol. 6, n 1, p. 139-166.

Pilon, J.M. (2004). "La praxéologie, une démarche de développement professionnel qui implique une transformation personnelle". *Interactions*, vol. 8, n 2, p. 73-94.

Pilon, J.M. (2005). "L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action". In Landry, C. et Pilon, J.M. *Formation des adultes aux cycles supérieurs, quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* (p. 69-99). Ste-Foy, Canada : Puq.

Reason, P. et Torbert, W.R. (2001). "Toward a Transformational Science : a further look at the scientific merits of action research", *Concepts and Transformation*. n°6(1), p. 1-7.

St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : les compétences de l'intervenant en relations*. Paris, France : Gaétan Morin.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. Montréal, Canada : Pum.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : ed. Logiques.

Vermesch, P. (2000). "Questions sur le point de vue en première personne", site internet du GREX.

Vermesch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.