

PENSER L'ACCOMPAGNEMENT ET LA FORMATION A L'ACCOMPAGNEMENT

*Martine BEAUVAIS,
maître de conférences en sciences de l'éducation au Cueep,
membre du laboratoire Trigone-Cirel, Lille 1, EA 1038*

■ Dans le cadre de cet article notre propos consistera à dessiner quelques-uns des principaux traits d'une conception de l'accompagnement et de la formation à l'accompagnement en insistant sur ce qui pourrait les fonder et surtout en tentant d'en saisir les conditions légitimantes, c'est-à-dire les conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs : élucidation des cadres, conscientisation des projets, principes éthiques actionnables... Nous tenterons également de repérer ce qui, dans un dispositif de formation à l'accompagnement, pourrait contribuer à favoriser l'émergence de postures accompagnantes.

UNE LICENCE PROFESSIONNELLE : LA LICENCE GA3P

La licence professionnelle "Gestion et Accompagnement des Parcours Professionnels et Personnels dans les Organisations (GA3P)" est un dispositif de formation en alternance. Ce dispositif est conçu pour développer des activités de gestion, d'accompagnement, d'accueil, d'information, de conseil et de guidance relatifs aux parcours professionnels et personnels dans les organisations. La licence professionnelle se traduit aujourd'hui par une promotion lilloise constituée d'étudiants de formation initiale et de formation continue, inscrits à titre individuel (cette année 35 étudiants) et, dans le cadre de formations excentrées, d'étudiants-formateurs de nos partenaires des MFR (Maisons Familiales et Rurales), du CCCABTP (Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics) et de l'ANFA (Association Nationale pour la Formation Automobile), soit au total pour cette année universitaire 130 étudiants.

DES PRINCIPES PEDAGOGIQUES

DES PRINCIPES COMMUNS AUX LICENCES PROFESSIONNELLES

Les licences professionnelles sont encore très jeunes. Nées en 1999, elles traduisaient déjà la volonté des politiques de voir se développer des formations professionnelles à

l'Université, formations répondant à des besoins et des métiers clairement identifiés ainsi qu'au souci de qualification et d'insertion professionnelle des étudiants. À la suite des IUP (Institut Universitaire Professionnalisé), les licences professionnelles ont repris l'idée, en la renforçant, de partenariat Université/Entreprise, tentant d'établir la parité entre les universitaires et les professionnels et associant ces derniers, non seulement à la mise en œuvre de la formation mais aussi à sa conception. Pensées pour accueillir des publics diversifiés, les licences professionnelles sont ouvertes en formation continue et en formation initiale¹. Les textes officiels insistent sur l'idée selon laquelle la pédagogie doit être "adaptée aux exigences d'une formation professionnelle"² et articuler enseignements théoriques et pratiques. Les professionnels, plus que dans d'autres dispositifs professionnalisés antérieurs, doivent y être associés à part entière, notamment dans les enseignements mais aussi dès la conception, dans l'accompagnement et dans l'évaluation. Un stage d'une durée de 12 à 16 semaines est réalisé en milieu professionnel. Un "projet tutoré" est prévu et donne lieu à l'élaboration d'un mémoire et d'une soutenance. La formation doit également faire appel aux nouvelles technologies et peut être réalisée en partie à l'étranger.

QUELQUES PRINCIPES PEDAGOGIQUES DE LA LICENCE GA3P³

- Le projet tutoré (mission). Le projet tutoré (appelé dans nos dispositifs "mission") vise l'intégration de l'action professionnelle réalisée par l'étudiant tout au long de l'année et des ressources académiques. Ce projet peut prendre la forme d'une mission négociée entre l'entreprise d'accueil et l'université et/ou d'un retour sur expérience à visée réflexive, notamment, mais pas exclusivement, dans le cadre de validation des acquis de l'expérience. La mise en reliance est favorisée par trois unités d'enseignement "maîtrise des démarches à projet", "maîtrise des situations d'accompagnement en situation professionnelle" et "conception et rédaction d'un mémoire professionnel". Les séances d'accompagnement collectives entre pairs et l'accompagnement individuel par les tuteurs universitaires et professionnels servent de ressources à cette mission (projet tutoré) et au mémoire professionnel.
- L'organisation de l'alternance. La formation comprend un stage de 14 semaines réparties sur l'ensemble de l'année universitaire. L'alternance est hebdomadaire (2 jours/semaine) et comprend deux périodes de 2 à 3 semaines de stages

¹ On y accède soit par un diplôme sanctionnant deux années d'enseignement supérieur validées (DEUG, DUT, DEUST, BTS), soit par un diplôme ou titre homologué par l'Etat aux niveaux III ou reconnu par une réglementation nationale, soit par la VAP ou la VAE.

² (cf. : site du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche).

³ Propos extraits, en partie, du dossier d'habilitation de la licence professionnelle.

consécutives en septembre et en janvier.⁴

- L'accompagnement. L'accompagnement s'organise autour de quatre modalités : Un accompagnement par le collectif d'enseignants ; Un accompagnement par le collectif d'étudiants ; Un accompagnement individuel réalisé par un tuteur universitaire ; Un accompagnement professionnel réalisé par un tuteur professionnel.
- Le mémoire. Le mémoire professionnel est une activité "intégratrice" qui permet à l'étudiant de démontrer la pertinence de l'action conduite en grandeur réelle et/ou de l'expérience acquise en matière d'accompagnement de parcours personnels et professionnels et ce, en mobilisant et en tissant les différents savoirs construits, produits, pendant sa formation. Ce mémoire fait l'objet d'une soutenance devant un jury constitué du tuteur professionnel, du tuteur universitaire et d'un professionnel reconnu pour son niveau d'expertise dans le domaine de compétences mobilisées. A l'issue de la soutenance, l'action professionnelle (processus) et l'écrit (résultat) sont co-évalués par le jury.
- Les évaluations. En dehors du mémoire, chaque unité d'enseignement est évaluée par l'enseignant responsable de l'unité qui en fixe et/ou en négocie les formes avec les étudiants dès les premières séances. L'action professionnelle conduite par l'étudiant fait également l'objet d'une évaluation, pensée et agie par le tuteur professionnel et l'étudiant en fin de parcours. Environ un mois avant la soutenance, l'étudiant est également amené à participer à une mini-soutenance consistant en un retour-réflexif sur son propre parcours d'apprentissage et de professionnalisation.

UNE CONCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT

Quelques mots à présent sur notre conception de l'accompagnement. Au préalable nous le définirons en tant que "*démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts*" (M. Beauvais, 2004). Adopter cette définition implique selon nous une certaine conception de l'Homme et de notre rapport au monde et à

⁴ Ce rythme d'alternance ne vaut que pour le dispositif lillois. En ce qui concerne les formations excentrées (MFR, CCCABTP), elles se déroulent sur 18 mois et sous la forme de regroupements d'une semaine toutes les six semaines. Il en résulte ici que les formes d'accompagnement diffèrent et que l'accompagnement à distance tient une place essentielle (cf. Texte de A.C Oudart et M.R. Verspieren dans ce même numéro : "Accompagner des mémoires professionnels sur une plate forme numérique").

l'Autre, Autre appréhendé en tant que Sujet⁵, Autonome⁶, Responsable⁷ et Projectif⁸. Appréhender l'Autre en tant que Sujet revient à l'appréhender en tant que personne singulière, se construisant en agissant dans un environnement donné, environnement dans lequel, sur lequel et par lequel, ses choix et ses actes prennent sens. En considérant l'Autre en tant que Sujet Autonome on le considère également en tant qu'être humain responsable ; autonomie et responsabilité étant intimement liées, voire constitutives l'une de l'autre. Enfin, en considérant l'Autre en tant qu'être Projectif, on fait sienne l'idée selon laquelle le sens du réel émerge du projet que l'on forme sur ce réel.

Ainsi en partageant cette conception de l'Homme et en optant pour une démarche d'accompagnement telle que nous venons de la définir on recherchera davantage à créer les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre sa propre prise en projet qu'à le guider, l'orienter, le diriger, vers un projet pensé par d'autres, sans lui et pourtant... pour lui. Ces conditions peuvent se traduire, entre autres, par la conception de cadres d'accompagnement, à la fois souples et présentant un certain nombre de points fixes, et par l'adoption de postures facilitantes. Nous nous attarderons sur ces questions relatives au cadre et aux postures.

Mais revenons sur notre définition succincte de l'accompagnement. En disant qu'accompagner consiste à aider l'Autre à "*cheminer, à se construire, à atteindre ses buts*", on ne dit rien, ou du moins rien de vraiment explicite, sur le "comment" on envisage d'aider cet Autre. Dès lors on pourrait penser à des méthodologies "*prêtes à l'emploi*" et "*cheminer*" et "*se construire*" pourrait être compris comme "avancer sur un chemin déjà tracé, par d'autres". Et ainsi la complexe question de l'évaluation de l'accompagnement serait simplifiée à l'extrême puisqu'un accompagnement pourrait être considéré comme réussi dès lors que l'ordre établi des étapes à réaliser serait dûment respecté et que l'ensemble des objectifs et sous-objectifs préalablement définis seraient atteints.

Mais derrière les termes "*cheminer*", "*se construire*" et "*atteindre ses buts*", se dessine, même implicitement, notre propre rapport au monde et à l'Autre. Ainsi, en prétendant que le chemin se construit en marchant, nous affirmons que l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement, émergent en grande partie, de et dans l'instant de leur rencontre, qu'ils se construisent chemin faisant et que l'on ne peut pas parler d'accompagnement quand chemin et projet sont

⁵ Versus Objet, prenant en compte sa dimension subjective et "pris dans un sens opposé à celui du sujet "assujetti" ou "alliéné" (J.F. Berthon, 2003, p. 118).

⁶ Nous devrions dire "Autonome-dépendant", au sens d'E. Morin (2004).

⁷ Nous référant tout à la fois aux éthiques de la responsabilité contemporaines développées notamment par J.P. Sartre (1996/1997), H. Jonas (1990) et E. Lévinas (1982) et conscient des dérives liées au retour en force de la responsabilité de l'individu (E. Gagnon, F. Saillant, 2006).

⁸ "L'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise (...) Le destin de l'homme est en lui-même" (J.P. Sartre, 1996, p. 51-56).

entièrement déterminés par avance, en totale extériorité. De même, en associant l'idée de projet à celle d'accompagnement, on affirme qu'il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet de l'accompagné mais aussi et peut-être surtout, et nous y reviendrons, de l'accompagnant.

Maintenant que nous avons esquissé les grands traits de notre conception de l'accompagnement, quelques mots sur notre conception de la formation universitaire aux métiers de l'accompagnement.

UNE CONCEPTION DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE AUX METIERS DE L'ACCOMPAGNEMENT : LA LICENCE GA3P

Si la licence professionnelle a pour visée première l'insertion professionnelle⁹, la licence professionnelle GA3P a été conçue et est pensée et agie aujourd'hui, outre ses objectifs de qualification et d'insertion professionnelle, dans un souci d'autonomisation et de responsabilisation des personnes. Elle se fonde sur quelques principes et/ou valeurs qui, de notre point de vue, donnent sens et participent à la légitimation de notre *praxis*, à savoir l'autonomie¹⁰ et la responsabilité¹¹ mais aussi le doute¹² et la retenue¹³ ; principes et/ou valeurs qui se traduisent par des choix organisationnels et pédagogiques et par des postures.

Il importe de dire que notre conception de ce dispositif de formation aux métiers de l'accompagnement prend racine dans notre propre chemin, dans notre propre histoire de formateur-accompagnateur-chercheur, lui-même accompagné dans sa réflexion sur sa pratique professionnelle et dans sa recherche de compréhension¹⁴. En quête de clés de lecture susceptibles de nous aider à mieux appréhender et à mieux concevoir des formes de formation et d'accompagnement légitimes d'un point de vue épistémologique et éthique (M. Beauvais, 2003), nous avons fait de la visée

⁹ Cf. arrêté du 17 novembre 1999 qui stipule dans son article 1^{er} que "la licence professionnelle est conçue dans un objectif d'insertion professionnelle".

¹⁰ Etre autonome ne signifie pas se suffire à soi-même. Un système absolument autonome, absolument fermé à son environnement ne peut survivre, de même qu'un système absolument allonome, absolument ouvert à l'environnement est un système qui n'existe pas, qui ne peut être reconnu dans l'espace. E. Morin parle aujourd'hui "d'autonomie dépendante" parce que "l'auto-organisation du système vivant est une auto-éco-organisation". (E. Morin, 2004, p. 233).

¹¹ M. Beauvais (2006).

¹² Au sens d'E. Morin (1977).

¹³ Empruntée à M. Serres (1991) mais également très présente dans la morale kantienne et dont nous faisons un principe d'ordre éthique (M. Beauvais, 2004).

¹⁴ Nous faisons ici référence à notre propre parcours de formation universitaire qui a commencé dans le cadre d'une formation professionnalisée, à savoir l'IUP des Métiers de la Formation avant de se poursuivre dans une filière recherche.

émancipatrice¹⁵ de la formation, notre visée première. Cette visée émancipatrice se traduit par un souci permanent de penser les conditions susceptibles de favoriser l'autonomisation des personnes se formant, tant vis-à-vis du "savoir" que vis-à-vis de l'ensemble des acteurs de la formation. Penser ces conditions et leur mise en œuvre relève, il nous semble, de la responsabilité des concepteurs-accompagnateurs et participe à la légitimation des systèmes de formation et d'accompagnement.

DES CONDITIONS LEGITIMANTES

"On se s'improvise pas accompagnateur" écrit C. Gérard (2006, p. 216). Paradoxalement, il nous semble que s'il est en partie vrai que l'on ne s'improvise pas accompagnateur cela ne signifie pas pour autant que l'accompagnement est étranger au monde de l'improvisation. Nous dirons même qu'il a ceci de particulier qu'il s'interprète et qu'il se joue de manière toujours singulière et un peu (beaucoup...) improvisée.

Rappelons qu'étymologiquement le mot improvisation nous renvoie à "*voir*" et à "*imprévu*". Prévoir des formes convenables et valables d'accompagnement en éducation et en formation, c'est, paradoxalement, prévoir de ne pas tout prévoir. C'est laisser volontairement de la place à l'imprévu, au non envisagé pour que puisse naître du nouveau mais c'est aussi volontairement "*se contenter*", au sens de s'accommoder, de formes inachevées et imparfaites¹⁶. Le prévu c'est quelques "points fixes" qui permettent de repérer et de se repérer dans le cadre organisationnel, éducatif, relationnel de l'accompagnement. Mis à part ces quelques points fixes, l'accompagnement se construit, se co-construit, s'invente, bref... s'improvise.

UN CADRE A POSER ET A ELUCIDER

Que signifie élucider ? Elucidation et lucidité partagent la même étymologie, à savoir "*lucidus*", lumineux, luire. Elucider c'est rendre clair ce qui apparaît obscur, c'est gagner en lucidité, en lumière, en clarté. L'élucidation, au sens de rendre clair et d'accepter ce qui est, ce qui se présente là et maintenant, est nécessaire à l'action¹⁷. Veiller à l'élucidation du cadre de formation et d'accompagnement consiste alors à "*voir*", à faire voir et à rendre clairs les points fixes¹⁸. Ces points fixes sont à voir et à accepter comme tels. Ils constituent à la fois des contraintes et des repères, à partir

¹⁵ Au sens étymologique du terme, à savoir "une prise en main" de soi-même par soi-même.

¹⁶ Au sens où nous ne visons pas de "formes idéales" telles que l'on peut les concevoir dans une perspective platonicienne mais "convenables" au sens d'acceptable en situation, en référence à la théorie du satisficing d'H.A. Simon (2004).

¹⁷ Faisant référence ici à la pensée de Svâmi Prajnânpad introduite par A. Comte-Sponville (1997, p. 76-77) : "L'acceptation et l'action vont ensemble (...) Accepter c'est la condition d'une action lucide".

¹⁸ Dans le cas de la licence GA3P les points fixes sont, par exemple : une mission à conduire en entreprise, la production d'un mémoire, une soutenance, etc.

desquels seulement des actions "lucides" et des changements sont possibles. On sait que l'autonomie¹⁹ s'acquiert et se développe à partir de... et par rapport à... En élucidant le cadre de la formation et de l'accompagnement on favorise l'autonomisation de la personne accompagnée à partir du cadre et par rapport à lui.

Permettons-nous une petite analogie musicale. Dans l'univers du jazz, la qualité de l'improvisation est intimement liée à l'intégration de "grilles" communes, grilles dans lesquelles et à partir desquelles les musiciens laissent libre cours à leur sensibilité et à leur imagination. Paradoxalement, l'originalité et la richesse de l'improvisation est étroitement liée à l'intégration de ces grilles. C'est quand ces grilles sont littéralement incarnées que le musicien peut au mieux s'en détacher, s'en libérer et créer. Dans le cas de l'accompagnement, nous pouvons déjà avancer que l'élucidation et l'intégration des points fixes constituent une des conditions à l'improvisation, à l'invention de nouvelles formes et de nouveaux chemins.

Ainsi nous avancerons que l'élucidation et la co-élucidation du cadre participent du processus même de formation et d'accompagnement. Poser un cadre sans veiller à son élucidation par les acteurs est probablement le meilleur moyen de l'imposer, au sens autoritaire du terme, et ainsi de les y enfermer. En effet, il ne suffit pas de poser un cadre et de l'énoncer pour que les acteurs s'en emparent et s'y autonomisent. Il importe avant tout d'accompagner l'explication et l'acceptation du cadre et des contraintes qu'il impose, au sens de dicter, dans l'action, chemin faisant, afin que les acteurs puissent s'en servir, s'y "engager" et s'en "dégager", au sens de C. Gérard (2006) pour mieux créer.

Mais qu'entendons-nous par "cadre" ? Toute formation, tout accompagnement se fait dans un cadre qu'il soit professionnel et/ou universitaire. Toute formation et tout accompagnement peut également se lire au moins à trois niveaux, celui des acteurs, celui de l'organisation et celui de l'institution sociale dont elle relève et dont elle traduit les valeurs en actions et ce dans des contextes particuliers et dans des temporalités singulières. Une licence professionnelle à l'université comprend et se comprend dans ces trois niveaux, imbriqués, enchevêtrés et interactifs. Et quand nous parlons du cadre de la formation et de l'accompagnement, ce cadre doit s'entendre et se comprendre aussi et *a minima* dans ces trois niveaux, qu'il convient d'appréhender en contexte :

- au niveau actoriel : comment se structurent et s'organisent les relations, les interactions entre acteurs dans le temps et dans l'espace ?
- au niveau organisationnel : comment se structure et s'organise la formation notamment dans le cadre du partenariat ?
- au niveau institutionnel : comment se traduisent les projets politiques (et des politiques) dans les organisations, quels en sont les enjeux et en quoi les valeurs sociales véhiculées traversent et sont traversées par les autres niveaux ?

¹⁹ Cf. P. Vendryès (1981).

L'élucidation du cadre de la formation et de l'accompagnement consiste alors à repérer, à ces trois niveaux, ce qui constitue des points fixes, des balises, des contraintes, des repères à partir desquels, sur lesquels et/ou dans lesquels quelque chose peut se construire, se co-construire, s'inventer. Dans le cadre d'une formation professionnelle à l'université et qui plus est, d'une formation de professionnels de l'accompagnement, il importe, peut-être encore plus qu'ailleurs, d'être attentif à l'élucidation de ce cadre, en prenant en compte les trois niveaux évoqués. Au delà de répondre à notre propre souci de légitimité en tant que concepteur-formateur-accompagnateur, nous "espérons" aussi, qu'ayant fait l'expérience de cette élucidation dans leur propre parcours de formation, les étudiants-accompagnateurs reprennent à leur compte l'élucidation du cadre comme condition légitimante de leur propre pratique professionnelle d'accompagnement. Ceci, et dans une conception éthique en affinité avec "l'éthique du futur" d'H. Jonas (1998) traduit notre "espérance" en des pratiques d'accompagnement pensées et agies dans un souci de légitimité (qu'est-ce que ça vaut et au nom de quoi ?) en "responsabilité agissante" (H. Jonas, 1990, p. 420-424). Nous sentant responsable "par avance" (H. Jonas, 1990, p. 421) nous sommes soucieux de penser et d'agir aujourd'hui des conditions susceptibles de favoriser demain des pratiques convenables humainement et valables en contexte.

DES PROJETS A CONSCIENTISER

Une autre de ces conditions concerne le projet, les projets. Projet de la personne accompagnante, projet de l'institution, projet des partenaires, etc. Et tous ces projets s'entrechoquent, se relient, se séparent, se complètent, se détruisent et se reconstruisent. La notion de projet est entendue ici non pas comme réduite à une seule visée, un idéal attendu et non ancré dans le présent, mais bien dans son acception dialogique, c'est-à-dire comme étant à la fois intention pour l'après et réalisation dans l'ici et maintenant²⁰. Former des professionnels de l'accompagnement c'est former des professionnels du projet. Des personnes soucieuses non seulement de favoriser chez l'Autre sa propre "prise en projet" (G. Liiceanu, 1994, p. 41) tout en restant vigilant vis-à-vis de l'injonction au projet et de ses effets contreproductifs²¹, mais aussi et surtout de conscientiser leurs propres projets personnels et professionnels, leurs intentions, leurs motivations, leurs valeurs et leurs propres projets vis-à-vis de l'Autre qu'elles prétendent accompagner vers... et ce, afin d'en appréhender, d'en évaluer les possibles (inévitables ?) effets sur l'Autre et son projet. Ceci participe d'un souci éthique, souci particulièrement présent dans la morale

²⁰ Dans tout projet il y a mise "en tension entre des contraires à concilier, le "pro" de l'anticipation et le "jet" de la réalisation" (J.P. Boutinet, 2004, p. 24).

²¹ Cf. entre autres A. Ehrenberg (2000) et J.P. Boutinet (2002).

kantienne et qui consiste à ne jamais utiliser l'Autre simplement comme un moyen²². Il ne suffit pas de prôner ses bonnes intentions et de sommer l'Autre à "dire" son propre projet pour faire acte de "respect" envers lui. Il importe aussi et avant tout d'être lucide sur ses propres intentions vis-à-vis de cet Autre, de celui que l'on a pour prétention d'accompagner le projet, projet dont se nourrit, parfois au risque de l'engloutir, notre propre projet d'accompagnant. Ainsi, lorsque nous reprenons à notre compte l'idée communément partagée aujourd'hui qu'il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet, c'est non seulement du projet se concevant et se réalisant de la personne accompagnée dont nous parlons mais aussi, et peut-être surtout, de la conscientisation du projet du concepteur, du praticien de la formation et de l'accompagnement, et de la place qu'il concède à l'Autre et à son propre projet, fin et/ou moyen et en ce cas, au service de quelle(s) fin(s) ?

DES PRINCIPES ETHIQUES A AGIR

Le risque d'engloutissement du projet de l'Autre dans notre propre projet nous invite à poser d'ores et déjà un principe éthique auquel nous sommes particulièrement attachée, au sens où il s'exprime (et s'imprime) dans (et à partir de) notre *praxis* quotidienne de concepteur-ingénieur-enseignant-chercheur-accompagnateur, il s'agit du principe de retenue²³. Nous avons précédemment souligné, qu'aux origines de notre conception de la formation et de l'accompagnement, il y avait notre propre parcours de chercheur-accompagnateur accompagné, notre propre quête de légitimité et de clés de légitimation mais il y avait aussi, et cela constitue un événement majeur dans notre parcours, notre rencontre avec la complexité²⁴.

L'introduction du doute, ou plutôt l'invitation à douter d'E. Morin (1977), y-compris de notre propre pensée, a largement participé à notre processus de réconciliation avec la pensée dite "scientifique"²⁵, au sens où notre regard sur le doute changeait radicalement : douter n'était plus une "tare" mais une "vertu"²⁶! Le doute "réhabilité", nous étions, nous aussi, habilitée, autorisée (au sens d'être auteur) à penser... c'est-à-dire à douter, à hésiter, à nous retenir et à nous limiter tout en nous affirmant, en

²² "L'homme ne peut être utilisé par aucun homme (ni par d'autres, ni même par lui) simplement comme moyen, mais il faut toujours qu'il le soit en même temps comme une fin, et c'est en cela précisément que consiste sa dignité." (E. Kant, 1994, p. 333).

²³ Idée de "retenue" dont nous sommes redevables à l'origine aux écrits de M. Serres (1991).

²⁴ Cf. l'œuvre d'E. Morin, Tomes 1 à 6 de la Méthode.

²⁵ Aujourd'hui nous reconnaissons une pensée scientifique à l'"obstinée rigueur" - "Hostinato Rigore", devise de Léonard de Vinci rappelée par P. Valéry (1957, p. 12) - qui la caractérise.

²⁶ "L'incertitude devient viatique : le doute sur le doute donne au doute une dimension nouvelle, celle de la réflexivité ; le doute par lequel le sujet s'interroge sur les conditions d'émergence et d'existence de sa propre pensée constitue dès lors une pensée potentiellement relativiste, relationniste et auto-connaissante." (E. Morin, 1977, p. 16).

nous confirmant²⁷. Aujourd'hui, doute et incertitude sont des "Concepts Maîtres" (E. Morin, 1991, p. 216) révélateurs de notre paradigme de référence, à savoir la complexité.

Nous avons dans d'autres travaux proposé le doute et la retenue comme principes éthiques actionnables (M. Beauvais, 2004). L'un, le doute, se traduisant par une défiance vis-à-vis de l'évidence, une méfiance vis-à-vis de l'excès de confiance, surtout en soi, et invitant à re-penser et à ré-évaluer ce qui est pensé et/ou perçu, tant au niveau actoriel qu'organisationnel, comme "allant de soi", assuré, certain. L'autre, la retenue, s'exprimant dans les actions quotidiennes, se traduisant par une attention vigilante à laisser suffisamment de place à l'autre, pour qu'il puisse prendre *sa* place²⁸, place dont on ne peut déterminer à l'avance le moment, le lieu de son émergence ni sa forme²⁹. Et c'est pour cela qu'il importe de laisser plus de place que l'Autre n'en prendra probablement.

Une autre des traductions du principe éthique de retenue et à laquelle nous sommes particulièrement sensible tant en tant que concepteur de formation qu'en tant que praticien de l'accompagnement, est celle qui consiste à se limiter dans notre quête de savoirs sur l'Autre. Une des dérives trop fréquente selon nous et particulièrement grave d'un point de vue éthique³⁰, est celle qui consiste à vouloir tout savoir de l'Autre, de sa vie, de son histoire professionnelle mais aussi personnelle sous prétexte, que ces "savoirs" *sur* lui contribueront à la compréhension³¹ de ce qu'il est, de là où il est et de ce qu'il veut, et à la qualité de l'accompagnement de son parcours. Vouloir tout savoir sur l'Autre, n'a rien à voir avec la recherche de compréhension de l'Autre. Cela relève davantage d'un fantasme démiurgique et/ou d'une pratique de confessionnal. D'une part, les savoirs sur... ne contribuent pas forcément à comprendre que... et d'autre part, l'accompagnement relève davantage de l'intercompréhension subjective, de l'échange, de la co-construction chemin faisant, que de la connaissance approfondie d'un individu sur l'autre, connaissance qui inévitablement a pour effet de donner à l'un du pouvoir sur l'autre et d'instituer ainsi

²⁷ Permettons-nous de citer P. Valéry : "Un homme qui répondrait : Je ne sais pas, à toutes les questions d'un formulaire philosophique, ne serait point dit philosophe. Et cependant..."

²⁸ Cf. sur l'idée de "prendre sa place", V. de Gaulejac et I. Taboada Léonetti (1994).

²⁹ L'idée de "prendre sa place" est très présente dans les discours des étudiants, qu'il s'agisse de "d'emplacement" dans l'organisation que de posture vis-à-vis des autres acteurs qu'ils soient professionnels et/ou personnes accompagnées. Extrait de propos d'un étudiant : "Il y a plein de choses à résoudre pour soi et pour les autres. Il faut d'abord prendre sa place pour aider l'autre à prendre la sienne."

³⁰ Et que l'on peut, peut-être, interpréter comme une dérive des pratiques d'"histoire de vie" (G. Pineau, 1998) où ce qui est visé est davantage de conscientiser par l'échange, la parole, l'écriture son propre parcours et ses projets de vie que de "livrer" à un tiers son histoire à toutes fins qu'il s'en s'empare sous prétexte de nous accompagner.

³¹ "Même lorsqu'elle se concentre sur les phénomènes humains, si nécessaire et perspicace soit-elle, la compréhension comporte des limites et des risques d'erreur, y compris le risque d'incompréhension, puisqu'une compréhension ne peut comprendre que ce qu'elle comprend". (E. Morin, 1986, p. 149).

une relation, non plus paritaire mais parfaitement inégalitaire.

Par ailleurs, exiger de l'Autre qu'il se raconte "vraiment" c'est faire atteinte à sa "dignité"³². Comme l'écrit R. Sennet (2003) : "Vouloir savoir qui sont "vraiment" les gens, c'est courir le risque de leur faire honte. Ils n'ont plus d'endroit où se cacher". La compréhension contient en elle l'incompréhension (E. Morin, 1986). Et il importe, dans un projet d'intercompréhension subjective, non seulement de limiter sa recherche de compréhension de l'Autre, comprendre c'est accepter de ne pas tout comprendre, mais aussi et cela nous paraît essentiel, de veiller à respecter sa dignité. Si le principe de retenue contribue à la légitimation d'une conception et d'une pratique il importe aussi de permettre à l'Autre de s'en saisir, de s'autoriser la réserve, la distance, de refuser de se "livrer" sous prétexte d'accompagnement.

DES CONDITIONS FAVORABLES A L'EMERGENCE DE POSTURES ACCOMPAGNANTES

La question de la posture ne peut se poser qu'au pluriel. L'accompagnement, comme d'ailleurs la formation, l'encadrement, la direction, l'évaluation, ne peut se suffire d'une seule et unique posture. Si l'on s'en tient à l'étymologie - issu du latin *ponere*, pondre, le terme posture renvoie à poser, déposer -, on peut dire qu'adopter une posture c'est adopter une manière de se poser dans une situation donnée, c'est choisir des attitudes et emprunter une position dans une situation particulière. Ne pas adopter la bonne posture, ce n'est pas pour autant être un imposteur. L'imposteur est celui qui, volontairement, se fait passer pour quelqu'un d'autre, une personne de confiance, une personne "vertueuse", qui volontairement abuse l'autre pour atteindre ses propres fins, la plupart du temps... des fins inavouables. L'imposteur peut alors être décrit comme celui qui viole, volontairement, ce fameux principe kantien consistant à ne jamais utiliser l'Homme simplement comme moyen au service de ses propres fins. (E. Kant, 1994, p. 333).

ACCOMPAGNATEUR/ACCOMPAGNANT

Qu'entendons-nous par posture "accompagnante" ? Nous avons vu qu'en considérant l'accompagnement en tant que pratique, nous pouvions l'appréhender à trois niveaux : un micro niveau, celui des acteurs (là où se vit l'accompagnement par ses acteurs : accompagnant/accompagné), un méso niveau, celui de l'organisation de formation, là où se traduit la fonction accompagnement, un macro niveau, celui de l'institution politique (là où se conçoivent les logiques d'accompagnement au regard

³² "La manie d'épier les mœurs d'autrui (allotrioeπισcopia) constitue déjà par elle-même une curiosité offensante en matière de connaissance des hommes, à quoi chacun peut s'opposer à bon droit comme à une violation du respect qui lui est dû." (E. Kant, 1994, p. 338).

des valeurs sociales véhiculées). En plaçant la fonction accompagnement au niveau meso, et ses postures au niveau micro, on peut opérer une distinction entre les termes "accompagnateur" et "accompagnant"³³. L'accompagnateur, dans sa fonction d'accompagnement, pouvant adopter plusieurs postures, celle du guide, du tuteur, du conseil, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger, mais aussi celle particulière de l'accompagnant. Posture singulière qui émerge dans la situation d'accompagnement et dans l'instant de la relation accompagnant-accompagné et qui place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait. L'accompagnant est alors celui qui volontairement "se retient", "s'abstient", voire "se retire", pour que l'Autre puisse "se prendre en projet" (G. Liiceanu, 1994), se décider et advenir. Mais aussi posture qui doit être appréhendée dans le cadre institutionnel au sein duquel elle peut émerger et s'ajuster. Et si aujourd'hui il semblerait politiquement plus "payant" de parler d'accompagnement que de direction ou d'assistance ce n'est pas pour autant qu'il faille adopter "aveuglement" et inconditionnellement la posture d'accompagnant. Adoptée en permanence, cette posture peut facilement relever du domaine de la "barbarie douce" (J.P. Le Goff, 1999). Au regard du cadre de l'accompagnement, de ses contraintes, des projets et des enjeux des multiples partenaires impliqués dans et autour du dispositif de formation, des singularités contextuelles et temporelles propres à l'accompagné, il convient parfois que l'accompagnateur conseille, dirige, assiste, guide et non pas qu'il se retienne et se tienne à distance. Comme nous l'avons écrit par ailleurs (M. Beauvais, 2006, p. 235-248) opter pour le "paradigme de l'accompagnement" ne signifie en aucun cas rejeter en soi d'autres paradigmes, tels que celui de la "direction". Accompagnement et direction sont à appréhender dans une relation dialogique, au sens morinien (E. Morin, 1990, p. 98-99), c'est-à-dire à la fois dans leurs contradictions et leurs complémentarités, contribuant ainsi à se légitimer mutuellement.

TUTEUR/ACCOMPAGNANT

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'accompagnement dans le cadre de la licence GA3P est organisé autour de quatre modalités : Un accompagnement par le collectif d'enseignants ; Un accompagnement par le collectif d'étudiants en partie structuré et organisé, mais laissant aussi une place à l'improvisation ; Un accompagnement individuel par un directeur de mémoire (tuteur universitaire) choisi par l'étudiant en début d'année dans l'équipe d'animation, et dont les modalités et les formes sont discutées et en partie co-construites entre le tuteur universitaire et l'étudiant ; Un accompagnement professionnel réalisé par un tuteur professionnel, le plus souvent le responsable du service et/ou une personne nommée par lui, mais aussi et de manière plus implicite, par un professionnel et/ou un collectif de professionnels impliqués de plus près par la mission de l'étudiant. C'est ce qu'on pourrait nommer le

³³ Le premier terme, un peu statique, décrivant une fonction, celle d'accompagner, et le second, plus vivant, exprimant le mouvement.

tuteur de proximité, celui avec lequel on "fait"³⁴.

L'étudiant alternant est considéré comme l'acteur principal de la formation. Il en est aussi pour l'ensemble des acteurs, le premier partenaire. Aussi est-ce à lui qu'il revient de concevoir, de construire, de conduire et d'évaluer son propre système tutorial. A lui de proposer, de négocier, d'inventer et de mettre en œuvre des formes d'accompagnement singulières et pertinentes de son point de vue mais aussi du point de vue de ses partenaires, qu'ils soient tuteurs professionnels et universitaires, enseignants ou encore étudiants. Cet espace laissé à l'étudiant pour créer son propre système tutorial nous semble être une des conditions de l'émergence de postures accompagnantes. Nous l'avons dit, la posture accompagnante naît dans, et de, la relation d'accompagnement qui elle-même naît dans, et de, un cadre institutionnel à la fois contraignant et susceptible de favoriser cette relation. Prétendre favoriser l'émergence de postures accompagnantes chez l'ensemble des acteurs-partenaires de la formation implique alors que soient prévus des temps, des espaces où justement rien n'est prévu, des espaces et des temps à saisir par l'Autre, en l'occurrence l'alternant, afin qu'il puisse prendre sa place, faire des choix, inventer et négocier les modes d'accompagnements qui lui conviennent. Ceci ne s'arrête pas à l'accompagnement universitaire. Il en est de même pour l'accompagnement professionnel. Viser l'adoption de postures accompagnantes chez le tuteur professionnel, les hiérarchiques et les pairs professionnels de l'alternant, implique là encore, que l'Université ne s'immisce pas plus que nécessaire, c'est-à-dire le moins possible, dans le tutorat professionnel³⁵. Là encore, il convient de poser le cadre, d'en élucider les points fixes et de laisser suffisamment d'espace aux acteurs pour qu'ils puissent prendre leur place, la première place étant donnée à l'étudiant. C'est à l'étudiant de construire son tutorat professionnel, tant avec son tuteur officiel qu'avec les tuteurs de proximité³⁶ qu'il s'est choisi, d'en proposer les formes, d'en suggérer les modalités, les temporalités³⁷.

³⁴ "On travaille ensemble, on fait ensemble". Propos de tuteurs recueillis lors d'une réunion rassemblant les étudiants, les tuteurs professionnels et les tuteurs universitaires.

³⁵ Ainsi, dans la licence GA3P, nous avons fait le choix de nous ingérer le moins possible dans l'entreprise. Le lien entre le l'entreprise et l'université est créé par l'étudiant, à partir de sa mission et de son mémoire professionnel. Les seuls points fixes sont les réunions de tuteurs (2 dans l'année universitaire) et la soutenance du mémoire. Une évaluation de la mission en entreprise est réalisée en entreprise avant la soutenance, les modalités et les critères d'évaluation étant négociés entre l'étudiant et le tuteur professionnel. En dehors de ces points fixes c'est à l'étudiant de construire son propre système tutorial ; à titre d'exemple de provoquer d'autres rencontres tripartites.

³⁶ Termes repris aux étudiants : "Il faut trouver le bon tuteur. Il y a le tuteur officiel et le tuteur de proximité".

³⁷ "Ce qui importe, c'est de se caler des temps, des limites dans le temps" (propos tenus par des étudiants lors d'une réunion avec leurs tuteurs professionnels et universitaires".

EN GUISE DE CONCLUSION

Ainsi, concevoir l'accompagnement dans une formation universitaire visant la professionnalisation aux "métiers" de l'accompagnement exige de questionner et/ou re-questionner sa propre conception de l'accompagnement en formation, notamment en entreprenant un effort de conscientisation des postulats épistémologiques et éthiques sur lesquels elle peut se fonder. Cela implique également de s'interroger sur la légitimité des choix pédagogiques et organisationnels opérés, d'en questionner les limites, d'en évaluer les risques et au delà d'en conscientiser les valeurs sous-jacentes et les "espérances" (H. Jonas, 1998).

Il se trouve qu'en conscientisant notre propre conception de l'accompagnement et de la formation à l'accompagnement nous prenons également conscience que nous visons le partage de nos propres valeurs, autonomisation et responsabilisation, ce qui signifie peut-être que nous les considérons comme des valeurs "universelles". Dès lors, les formes que nous proposons se révèlent pensées pour transmettre ces mêmes valeurs et partager notre propre conception de ce qu'est une "bonne" praxis de formation et d'accompagnement, c'est-à-dire une *praxis* qui fait de l'élucidation du cadre, de l'improvisation, du doute, de la retenue des conditions (ultimes !?) de légitimation. Mais alors, ceci ne remet-il pas en question(s), en doute(s) nos visées essentielles, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation d'Autrui et nos propres principes éthiques, à savoir le doute et la retenue ?

BIBLIOGRAPHIE

Beauvais, M. (2003). *"Savoirs-enseignés", Questions de légitimité(s)*. Paris, France : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie. Savoirs*, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes. Paris, France : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2006). Direction versus accompagnement : question(s) d'éthique(s). *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Coord. M. Beauvais, C. Gérard, J.P. Gillier. (p. 171-190). Paris, France : L'Harmattan.

Berthon, J.F. (2003). Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovation de l'académie de Lille, Une forme privilégiée de la formation professionnalisante des enseignants. *Accompagnements en formation d'adultes*, coord. Demol, J.N., Poisson, D., Gérard, C. (p. 111-136). Lille, France : Les Cahiers d'Etudes du Cueep.

- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *L'accompagnement dans tous ses états. Education permanente*, n° 153, p. 241-250.
- Boutinet, J.P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris, France : Puf.
- Comte-Sponville, A. (1997). *De l'autre côté du désespoir, Introduction à la pensée de Svâmi Prajnânpad*. Paris, France : ed. Accarias/L'originel.
- De Gaulejac, V. Taboada Leonetti, I. (1994). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Paris, France : ed. Odile Jacob.
- Gagnon, E., Saillant, F. (2006). *De la responsabilité. Ethique et politique*. Montréal, Canada : Liber.
- Gérard, C. (2006). Pour une pragmatique de l'accompagnement en formation. *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Coord. M. Beauvais, C. Gérard, J.P. Gillier. (p. 17-55). Paris, France : L'Harmattan.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris, France : Champs Flammarion.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris, France : Rivages Poche Petite Bibliothèque.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs II. Doctrine du droit Doctrine de la vertu*. Paris, France : GF Flammarion.
- Le Goff J.P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, France : La Découverte
- Levinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris, France : Fayard.
- Liiceanu, G. (1994). *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris, France : Michalon.
- Morin, E. (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Ethique*. Paris, France : Seuil.
- Oudart, A.C., Verspieren, M. (2009). In Press. Accompagner des mémoires professionnels sur une plate forme numérique. *Accompagnement en éducation et formation : regard pluriels et pratiques singulières*. Coord. M. Beauvais, J.N. Demol. Lille, France : TransFormations. Recherches en éducation des adultes n° 2.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.

- Sartre, J.P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, France : Gallimard.
- Sartre, J.P. (1997). Choix, liberté et responsabilité. *La responsabilité, questions philosophiques*. Dir. M. Neuberg. Paris, France : Puf.
- Sennet, R. (2003). *Respect, De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Paris, France : Hachette Littérature.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*, Paris, France : Gallimard.
- Simon, H.A. (2004). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris, France : Folio Essais.
- Valéry, P. (1957). *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*. Paris, France : Gallimard.
- Vendryes, P. (1981). *L'autonomie du vivant*. Recherches interdisciplinaires. Paris, France : Maloine s.a. Editeur.