

LES EFFETS TRANSFORMATIFS D'UNE INITIATION À L'EDE SUR LA PRATIQUE DE L'INGÉNIEUR PÉDAGOGIQUE : FORMATION, RECHERCHE, ACCOMPAGNEMENT

Florence TARDIF BOURGOIN

Université Paris Nanterre, Laboratoire CREF, France

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un module universitaire sur l'analyse de l'activité en Master 2 « Ingénierie Pédagogique », nous proposons aux étudiants une initiation aux techniques de l'entretien d'explicitation (EdE) susceptible de leur permettre d'élargir leurs compétences en matière de formation ou d'ingénierie pédagogique. L'évaluation du module repose sur la retranscription d'un EdE suivie de son analyse en termes de relances et d'une question portant sur les transpositions éventuelles qu'ils envisagent dans leur cadre professionnel. Une première lecture des éléments recueillis au niveau de la réponse à la dernière question a permis de constater que les transpositions professionnelles envisagées pouvaient concerner respectivement le champ de la formation, de la recherche ou de l'accompagnement. Si les étudiants se projettent en termes d'évolution de pratiques sur les deux premiers volets (formation et recherche), c'est davantage sur le versant de l'accompagnement que ces évolutions semblent guider une transformation plus marquée de leur posture professionnelle, tant sur les plans techniques que relationnels. Notre contribution se propose ainsi, après avoir présenté les contenus du module, notamment les ressources mobilisées pour entrer dans une démarche d'explicitation, d'analyser les propos des étudiants sur les trois volets qui émergent des évolutions et transformations vécues. Nous éclairerons plus particulièrement ces résultats sous le prisme du cadre conceptuel de l'accompagnement pour tenter de circonscrire plus précisément ce que les apports de l'entretien d'explicitation ont permis de transformer dans ces pratiques.

MOTS-CLÉS

Accompagnement, évaluation, explicitation, formation, ingénierie pédagogique.

INTRODUCTION

La formation Master 2 « Ingénierie pédagogique » dans laquelle nous proposons aux étudiants de s’initier aux techniques de l’entretien d’explicitation (EdE) accueille un public diversifié tant sur le plan des origines professionnelles (santé, social, industrie, banque) que des âges (formation initiale ou continue). Ce sont des formateurs (ou cadres / ingénieurs pédagogiques) déjà en activité qui cherchent à monter en compétences ou bien des étudiants venant de licences en sciences de l’éducation qui ont découvert le champ de la formation des adultes dans des modules exploratoires. Le module s’intègre dans un dispositif de formation qui confronte les étudiants à l’ensemble des champs d’expertise dont ils vont avoir besoin pour s’insérer professionnellement dans le secteur de l’ingénierie pédagogique pour adultes (conduite de projets, ingénierie et animation pédagogique, psychologie des apprentissages, techno-pédagogie, sociologie de la formation, etc.). Nous enseignons ce module depuis 2018 dans une université parisienne et l’analyse du matériau qui va suivre concerne les deux premières promotions. Nous n’avions pas prévu d’en faire une production de recherche même si les étudiants sont informés en début d’année que le matériau recueilli dans le cadre des évaluations pourra servir de base à des recherches ultérieures ou constituer une base pédagogique dans le cadre de la construction de formations.

L’entrée par l’analyse de l’activité constitue pour la plupart des étudiants une nouvelle approche dans leur conception du métier pour repenser la construction de dispositifs qui rapprochent davantage la formation et le travail. C’est dans cet esprit que le début du module d’une durée totale de 18 heures a été imaginé avec une introduction aux enjeux de l’analyse du travail et une présentation des approches de la didactique professionnelle et de la clinique de l’activité (9 heures). Nous entrons ensuite dans les techniques spécifiques de l’EdE (6 heures). La contribution se propose d’en retracer les contenus pour ensuite, à partir de l’analyse des propos recueillis dans l’évaluation de ce module (un EdE retranscrit et analysé suivi d’une question sur les transpositions que les étudiants envisagent dans leur cadre professionnel), envisager la nature des transformations opérées en suivant les trois niveaux identifiés à la lecture des travaux remis par les étudiants.

Le premier niveau concerne l’évolution des pratiques d’ingénierie pédagogique qui constituent le cœur du métier. Le deuxième niveau reflète les apports que les étudiants retiennent sur le plan de l’évolution de leur posture de recherche. Le troisième niveau impacte directement la relation d’accompagnement en formation. Nous opérerons donc pour finir, à partir de la conceptualisation de Paul (2004), une lecture de nos résultats dans l’objectif d’identifier comment la pratique de l’explicitation est venue transformer la représentation de l’accompagnement chez les étudiants en formation d’ingénieurs pédagogiques.

LES APPORTS DE L’EXPLICITATION DANS L’ANALYSE DE L’ACTIVITÉ

L’ANALYSE DE L’ACTIVITÉ DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ADULTES

Après un détour sur les apports des premiers contributeurs au champ de la formation des adultes – Marcel Lesne, Bertrand Schwartz, Bernard Charlot, Pierre Besnard – à partir de la contribution de Champy-Remoussenard (2005), le module se poursuit sur l’intérêt d’analyser le travail pour penser la formation

(Durand, 2009) notamment au regard de ce qui se joue dans l'écart entre le travail prescrit et l'activité réelle ainsi que la complexification des situations de travail (problématisation, autonomie, responsabilité) qui lui confère aujourd'hui un caractère énigmatique (abstraction, opacification). Produire des connaissances sur l'activité professionnelle répond ainsi à un nouvel enjeu social pour envisager la professionnalisation des formations et répondre aux préoccupations des professionnels au niveau de la construction de leurs compétences. Il en va par exemple ainsi pour les formations en alternance dont les dispositifs ont mis en avant la nécessité d'une « compréhension approfondie de l'activité des formés sur le lieu de travail par les formateurs » (Durand, 2009). Le changement de paradigme qui s'opère (Van der Maren et Yvon, 2009) permet d'envisager l'activité comme une condition nécessaire à l'analyse du travail à partir de la porte d'entrée du paradigme professionnel : les représentations du rôle, les connaissances procédurales, les gestes professionnels, les manières de s'exprimer. Enfin, si l'analyse de l'activité dépasse l'analyse de la tâche, cet intérêt porté à l'activité effective implique de développer des outils et des méthodes pour y accéder.

C'est l'objectif poursuivi par la suite du module avec une séquence permettant de découvrir respectivement les approches de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité, avant de prolonger par l'initiation à l'entretien d'explicitation qui fera l'objet de l'évaluation finale.

LA PORTE D'ENTRÉE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

L'initiation à l'entretien d'explicitation intervient donc après 12 heures passées sur une introduction générale à l'analyse de l'activité et deux focus successifs sur la didactique professionnelle et la clinique de l'activité. Cette phase d'initiation d'une durée très courte (6 heures) au regard de la durée accordée à un stage de base (28 heures) implique de faire des choix tant théoriques que méthodologiques pour permettre aux étudiants d'entrer rapidement dans la mise en pratique tout en étant conscients des difficultés que représente l'exercice tant pour eux que pour leurs partenaires interviewés. Ainsi nous consacrons 6 heures à la formation EdE en tant que telle et 3 heures pour l'évaluation, le tout en présentiel.

Durant la journée consacrée à cette initiation, nous allons d'abord explorer les notions théoriques qui sous-tendent la verbalisation du vécu en première personne et permettant d'explicitier l'implicite. Les apports préalables reposent sur la référence au pré-réfléchi (Vermersch, 2005) et à l'activité réfléchissante (Vermersch, 2008). Ces apports permettent aux étudiants d'appréhender les fondements de l'approche psycho-phénoménologique (Vermersch, 2012) à partir de la notion de conscience pré-réfléchie et des processus de réfléchissement et de réflexion qui accompagnent la mise en évocation. L'entretien d'explicitation permet en effet d'opérer un passage entre la conscience pré-réfléchie et la conscience réfléchie. L'acte réfléchissant mobilise une prise de conscience à travers la production d'un sens émergent. Le dégagement du sens se poursuit dans une phase de réflexion qui permet de se centrer sur la production du discours que l'acteur verbalise *a posteriori* ; il s'agit à la fois d'accéder au travail réalisé (déroulement précis de l'action) et aux significations construites (réflexion).

Si l'acte réfléchi consiste en une réflexion sur des matériaux conceptuels déjà réfléchis (ayant déjà une existence au plan de la représentation), l'acte réfléchissant génère une prise de conscience. Les deux phases accompagnent un processus inscrit dans une double temporalité : un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots et un processus de réflexion donnant accès à une conceptualisation (Faingold, 2011).

En prenant appui sur le guide méthodologique proposé par Faingold (2005), nous faisons ensuite entrer les stagiaires dans les étapes nécessaires à la mise en évocation : contrat de communication, phrase magique, installation dans le contexte, ralentissement, fil chronologique. Par trio, en postures respectives de A (évoque), B (questionne) et C (observe), nous proposons un premier exercice pratique sur la base du vécu du trajet du matin même, que chaque étudiant est en mesure d'explorer sans trop de difficultés.

Nous reprenons enfin le dernier point du guide méthodologique qui permet d'appréhender de façon plus précise les relances relatives à la mise en mots des « compétences » avec les questions centrées sur la verbalisation de l'action : qu'est-ce que tu fais ? Et quand tu fais cela, comment tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu observes ? À quoi es-tu attentif ? Nous proposons un exercice pratique de mise en application à partir d'une tâche matérielle permettant de s'entraîner au recueil des prises de décision (savoir-faire d'intervention) et d'information (savoir-faire d'observation).

L'après-midi est consacré à la mise en pratique d'un atelier de professionnalisation (Faingold, 2015) avec l'évocation partagée d'une situation professionnelle en lien avec la formation qui s'avère intéressante pour l'ensemble du groupe. Chacun note les savoir-faire d'intervention et d'observation au fur et à mesure du déroulement de l'EdE que je mène à ce moment-là avec l'étudiant volontaire.

LA MISE EN PRATIQUE DE L'EDE DANS LE CADRE D'UNE ÉVALUATION

La fin du module est consacrée à la réalisation de l'évaluation. Nous formons des trios permettant de conserver l'occupation des places respectives de A, de B et de C que les étudiants ont pratiqué au cours des exercices. Le rôle de C sera de restituer à B les notes prises par rapport aux relances formulées tout au long de l'EdE. Les situations choisies peuvent relever du domaine professionnel ou extra-professionnel. Ainsi les étudiants peuvent choisir, soit d'explorer une situation professionnelle qui les engage plus particulièrement dans l'analyse de leur posture de formateur ou d'ingénieur pédagogique, soit d'exploiter une situation hors champ professionnel (sport, culture) qui leur permette éventuellement d'identifier des ressources exploitables dans leur projet professionnel futur.

Ainsi chaque étudiant occupera tour à tour, à l'intérieur de chaque trio, les trois places successives. La consigne donnée est la suivante :

1- Retranscription

La retranscription sera introduite par une synthèse du récit permettant d'expliquer le choix du moment retenu pour l'analyse en lien avec le contrat de communication que vous avez passé avec A. Ensuite, la retranscription du moment choisi sous forme de dialogue. Vous n'êtes pas obligés de retranscrire la totalité de l'entretien. Je vous conseille de choisir les 10-15 minutes les plus intéressantes de l'explicitation réalisée.

2- Analyse

Le contenu de l'analyse reposera sur la « manière » dont vous avez guidé l'entretien à travers les relances choisies ; il ne s'agit pas d'avoir fait un entretien « idéal » mais d'être capable de revenir sur vos « façons de faire » en écho à la méthodologie inhérente à ce type d'entretien. Vous pouvez soit intégrer vos commentaires (dans une couleur différente) à l'intérieur de la retranscription, soit en faire une partie à part, après la retranscription.

Deux types de relances seront visés dans votre analyse :

- les relances visant à faire spécifier (installation dans le contexte, reprise des mots...) en lien avec les objectifs liés au premier exercice sur le trajet (focaliser) ;
- les relances/ questions qui permettent de faire émerger les prises d'information et de décision en lien avec les objectifs associés au deuxième exercice (élucider).

3- Conclusion

Vous indiquerez votre vécu en posture de B (difficultés éventuelles) et les transpositions que vous imaginez dans votre cadre professionnel.

Ce sont ces éléments recueillis dans la conclusion de l'évaluation que nous avons choisi de présenter ci-après afin d'identifier les effets transformatifs de cette initiation à l'EdE sur la posture de formateur que les étudiants ont l'occasion d'expérimenter dans leurs milieux professionnels ou personnels respectifs.

Ce sont deux promotions d'étudiants dont nous avons exploité le matériau, soit trente-deux dossiers. Nous avons opéré une analyse thématique transversale des écrits produits pour identifier les éléments récurrents sur le plan des transpositions mentionnées par les étudiants sur le plan de leurs pratiques professionnelles. Ces transpositions amènent les étudiants à prendre conscience des transformations qu'ils envisagent pour la suite de leur projet professionnel. Trois niveaux de transformation ont pu être repérés : celui de la formation sur le plan des évolutions possibles de leur pratique d'ingénieur pédagogique, celui de la recherche dans le sens d'une valorisation de la pratique de l'EdE comme outil de recueil de données et/ou de besoins, celui de l'accompagnement enfin qui semble se distinguer des deux premiers par la place qu'y occupe la transformation des pratiques au-delà d'une simple énonciation des transpositions éventuellement imaginées. Ainsi les transformations repérées peuvent être associées au secteur professionnel actuel ou au secteur professionnel envisagé (en phase de transition qu'il s'agisse d'une situation professionnelle ou hors professionnelle).

LES EFFETS DE L'EDE SUR LA PRATIQUE DE L'INGÉNIEUR PÉDAGOGIQUE : UNE APPROCHE RENOUVELÉE DE L'ACCOMPAGNEMENT

LES ÉVOLUTIONS EN TERMES DE FORMATION ET DE RECHERCHE

Les évolutions envisagées par les étudiants au niveau de la transposition des techniques de l'EdE à leurs domaines professionnels ressortent d'abord du côté de leurs missions d'ingénieur pédagogique. Il s'agit majoritairement d'étudiants qui ont identifié la place que pouvait occuper l'EdE dans la construction d'un module ou d'un dispositif de formation, à l'instar de ce que propose la didactique professionnelle, à savoir ici l'extraction d'un geste professionnel durant un entretien et sa reprise en contenu pédagogique, « dans le cas où l'on doit créer des dispositifs de formation dans un domaine que l'on ne connaît pas, dans le cadre d'une analyse de l'activité ». Les étudiants repèrent alors que l'EdE peut se mettre au service d'une objectivité des gestes / des faits afin de décomposer une activité en étapes de formation et la soumettre à la construction d'études de cas dans une visée pédagogique : « Il peut permettre la compréhension et l'« extraction » d'une action, un geste professionnel.

Dans l'éducation spécialisée, par exemple, il peut servir à comprendre un moment précis d'une démarche d'accompagnement d'un éducateur, à la réifier et à la transformer en contenu pédagogique pour les autres professionnels ».

Il peut également s'agir de réaliser des EdE avec des experts métiers pour améliorer l'attractivité d'un dispositif (notamment dans le cadre d'une formation à distance).

En complément, on retrouve également d'autres étapes d'une fonction d'ingénierie pédagogique, notamment les phases de diagnostic et d'évaluation. Le recueil des besoins des formés via des EdE apparaît ainsi comme une porte d'entrée pour s'assurer que le dispositif de formation répondra bien aux attentes de ceux auxquels il se destine ou bien *« de recueillir les impressions des personnes qui auraient testé un dispositif de formation afin de l'améliorer, notamment avec des outils de digital learning ».*

De même, en entreprise, les EdE sont envisagés sur le plan d'une meilleure satisfaction des besoins des clients et des commanditaires jusqu'à imaginer former des consultants à la technique d'entretien. Sur le plan des transpositions en termes d'évaluation, l'EdE peut devenir le support d'une action d'évaluation : *« Je pense qu'avec son potentiel d'ancrage des bonnes pratiques professionnelles et de la construction positive de l'identité professionnelle, elle pourrait être mise à profit dans le cadre des évaluations des pratiques professionnelles préconisées notamment par l'Agence nationale du Développement Professionnel Continu des professionnels de santé ».*

Il peut également s'agir d'évaluer les activités déployées dans un dispositif de formation.

À mi-chemin entre la formation et l'accompagnement, on trouve des exemples de transpositions qui vont concerner le champ de l'analyse des pratiques. Il s'agit de *« conscientiser les apprentissages », d'« actualiser ses connaissances », de « capitaliser des histoires singulières » ou « de monter en généralité ».* Plusieurs exemples sont ainsi donnés, notamment dans le contexte des instituts en soins infirmiers pour l'analyse des situations de stage et les suivis pédagogiques qui en découlent : *« Pour conclure, je pratiquerai l'entretien d'explicitation à mon retour dans mon institution, pour travailler avec les étudiants infirmiers que je suis. Ils ont besoin de cette aide précieuse. Les feuilles de compétences qu'ils nous rapportent dès la fin de leur stage montrent très souvent “manque de confiance en soi” ou bien “il faut oser”. Je compte utiliser cet outil pour améliorer cette confiance en les faisant travailler sur des situations positives, réussies ».* Le secteur du travail social est également cité par la mise en lien avec les apports théoriques de Rogers que les étudiants issus de ce champ connaissent particulièrement bien. L'exemple est donné de l'usage de l'EdE pour aider des professionnels éducateurs spécialisés à conscientiser leurs pratiques dans des situations professionnelles difficiles mais réussies. Le champ de la réinsertion professionnelle est cité avec l'exemple de l'accompagnement de jeunes dans le cadre de la préparation à un examen : *« J'ai souvent remarqué des échecs inattendus en condition d'examen alors que le jeune était opérationnel au quotidien. Au débriefing, il était impossible pour lui de verbaliser les raisons de l'échec. Dans ce contexte, l'entretien d'explicitation pourrait apporter des solutions autant au jeune qu'au tuteur. J'imagine donc aisément l'utilisation de cette technique dans des contextes d'accompagnement à la réinsertion professionnelle ».*

En appui aux fonctions de diagnostic envisagées plus haut, c'est le versant de la recherche qui est mentionné pour donner « corps » à un recueil de données dans le cadre du mémoire de recherche que les étudiants réalisent à partir de leurs terrains de stage : *« Je trouverais cela très intéressant à employer dans une*

perspective de recherche, par exemple si l'on mène une recherche sur un métier que l'on ne connaît pas ou peu, afin de mieux comprendre les activités menées ».

Il peut également s'agir de diversifier ses outils d'investigation à côté des méthodes classiques de recueil comme les entretiens semi-directifs, les questionnaires ou les observations. C'est le croisement des méthodes qui est ici pointé comme constituant une plus-value dans la réalisation de l'enquête. Est également envisagée l'idée d'outiller son mémoire avec des propositions d'action qui engagent plus particulièrement des pistes relatives à la valorisation des compétences.

Les deux versants de la formation et de la recherche semblent ainsi avoir été revisités par les étudiants au regard des évolutions qu'ils imaginent donner à leurs pratiques professionnelles dans leurs champs respectifs. Sur le versant de l'accompagnement, les transformations sont énoncées de façon plus explicite en lien avec ce que les postures d'écoute et de questionnement viennent bousculer de leurs habitudes.

LES EFFETS DE L'EDE SUR LA CONCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les propos recueillis sur le versant de transformations opérées dans le champ de l'accompagnement s'organisent en trois volets : certains étudiants mentionnent le volet technique de la pratique de l'EdE, la plupart développent ce qui a changé pour eux sur le plan de l'entrée en relation avec l'accompagnant, quelques étudiants envisagent enfin la place de la réflexivité dans cette démarche spécifique.

Sur le volet technique de l'accompagnement, on retrouve certaines caractéristiques propres à la méthode comme le fait de « contractualiser » au début de l'entretien : *« L'analyse de cet EdE m'a fait prendre conscience qu'il fallait créer les conditions nécessaires pour que A puisse se rendre compte le plus finement possible de ce qu'il a réellement fait, de comment il s'y est pris pour faire ce qu'il avait fait. Pour cela, B doit impérativement respecter les principales étapes de l'entretien et notamment la proposition du contrat de communication ».*

On retrouve cette dimension de la contractualisation chez Paul (2004) notamment parce que la relation d'accompagnement s'inscrit nécessairement dans un cadre institutionnel qui, tout en la contraignant, lui confère aussi sa légitimité. Sont également mentionnées les prises d'information rendues accessibles dans la mise en évocation ; les étudiants envisagent différemment leurs façons d'accompagner les formés par la nouvelle attention qu'ils souhaitent porter au non verbal dans leurs pratiques d'accompagnement. Dans le prolongement, ce sont les relances portant sur l'action qui semblent également jouer un rôle dans une conception renouvelée de leurs pratiques : *« En tant que B, il a fallu, pour moi, littéralement changer de paradigme afin d'envisager les entretiens de façon plus factuelle. Je me suis rendu compte que le détachement affectif de B permet vraiment de se concentrer sur l'action et de faire émerger d'autres composantes des actions de A : les prises de décisions, les stratégies et les savoir-faire ».*

Ce centrage sur l'action par des relances adaptées leur permet de relire leurs postures notamment dans des contextes où il s'agit justement d'aider l'autre à valoriser ses compétences en objectivant au maximum les gestes professionnels ; un étudiant mentionne par exemple les écarts qu'il a pu identifier entre le récit et les informations recueillies dans la phase d'explicitation : *« J'ai été impressionnée par la potentialité de l'entretien d'explicitation à permettre à une personne de s'auto-informer sur ce qu'elle a fait et vécu à un moment situé. Les écarts entre le récit initial et l'explicitation après focalisation m'ont réellement surprise ».*

Sur le volet relationnel de l'accompagnement, la place que A occupe dans le processus est mentionnée à plusieurs reprises : « lâcher son propre intérêt », « se rendre disponible », « une écoute active pour suivre A », « la reprise des mots sans intervention ». On entre ici au cœur de la relation d'accompagnement telle que Paul (2004) l'envisage quand elle identifie la posture du guidage comme un changement de place dans lequel l'accompagnant renonce à l'hégémonie de son expertise pour se soustraire du discours institutionnel et « apparaître ainsi comme subjectivité, mue par une idéalité et des valeurs » (Paul, 2004, p.145).

De même, la découverte de l'absence de questions de type « Pourquoi » fait entrer les étudiants dans un renversement de place qui les oblige à se mettre en retrait au profit de A. Un étudiant mentionne par exemple le fait de « se détacher de ses propres émotions » comme un élément significatif lui ayant permis de revisiter sa pratique en considérant l'accompagnement comme une façon « d'entrer dans le fonctionnement de l'autre sans jugement ». Ainsi pour Paul, la question de la place prise par rapport à autrui dans l'accompagnement devient significative de la marge de liberté que l'on s'autorise à prendre, inséparable du fait que les autres sont aussi dans la même recherche : « Au travers de l'accompagnement, il s'agit moins de trouver sa place que de trouver son chemin, moins d'indiquer le chemin à prendre que de se mettre en chemin à côté de l'autre » (Paul, 2004, p.102). Ainsi les étudiants notent, dans le prolongement du contrat de communication posé au préalable, l'importance de se mettre d'accord sur les buts poursuivis et d'élucider les attentes de chaque partie prenante. Plusieurs étudiants se posent la question du choix des relances qui vont permettre de suivre A sans jugement : « bien écouter les éléments développés par A afin de bien choisir les questions à poser. Dans le dossier, nous avons vu que les questions influencent le contenu donné par A. Il est donc important de bien varier les questions de prise de décision et d'identification afin de garantir un entretien plus riche et plus équilibré ». Il s'agit également de garder en tête les buts fixés, notamment en lien avec les objectifs professionnels et institutionnels qui les orientent.

En transversalité de ces deux volets technique et relationnel identifiés, nous trouvons enfin, dans les propos recueillis, plusieurs références à la place que la réflexivité occupe dans les changements que les étudiants envisagent pour leurs futures pratiques : « entrer dans une démarche réflexive notamment dans la phase de réflexion », « aider à prendre conscience », « distinguer le fonctionnement cognitif lié la réalisation d'une tâche (réfléchissement) et le retour réflexif ensuite », « actualiser ses connaissances » : « Ce type de questionnement, même si j'utilise déjà des techniques réflexives, apparaît comme très opérationnel pour que les formés accèdent à une conscientisation de leur apprentissage, voire même, lors de l'actualisation des connaissances ou de remise à niveau ».

La place occupée par la réflexivité dans les propos montre ainsi que la pratique de l'accompagnement, au-delà des évolutions au double plan technique et relationnel, se donne aussi à voir dans sa dimension formative en permettant une forme de création de savoirs qui alimentent le processus relationnel et qui participent au développement professionnel de l'accompagnateur (Boucenna et Charlier, 2012).

Ainsi le revécu de l'accompagnement en explicitation a permis d'engager chez plusieurs étudiants une relecture de leurs pratiques que semblent confirmer les changements de posture identifiés.

Les propos recueillis ici ayant fait l'objet d'une évaluation mériteraient certainement d'être nuancés en faisant l'objet d'un complément de recueil, par exemple sur la base d'entretiens et/ou de *focus group* permettant d'y associer des éléments relatifs au vécu subjectif de la transformation des pratiques de

formation. Néanmoins, c'est sous le prisme de cette approche anthropologique de l'accompagnement (Paul, 2004) que nous proposons de poursuivre l'analyse afin de conceptualiser ce que la pratique de l'EdE a fait émerger tant au niveau de l'évolution des représentations que sur le plan des effets formatifs produits (Charlier et Biémar, 2012).

L'ACCOMPAGNEMENT DANS SA DIMENSION FORMATIVE

Le champ de l'accompagnement occupe une large place parmi les trois dimensions que les étudiants mentionnent dès lors qu'il s'agit de réfléchir aux transpositions de l'EdE dans leur cadre professionnel. Ces éléments viennent confirmer ce que Paul (2004) identifie comme une évolution des réponses sociales dans un contexte où les acteurs se trouvent confrontés à des environnements complexes en perpétuel mouvement : évolution des contextes organisationnels, évolution simultanée des temporalités dans lesquelles ils se déploient, évolution des conduites professionnelles et notamment des pratiques d'accompagnement à la croisée de plusieurs logiques (commanditaires, institutions, usagers). L'accompagnement implique une relation interpersonnelle définie par l'organisation institutionnelle qui la porte ; c'est cette dimension institutionnelle qui inscrit la fonction d'accompagnement dans un cadre organisationnel en orientant les visées, la mise en œuvre des dispositifs, la détermination des publics, la gestion de l'espace et du temps. La relation d'accompagnement s'inscrit ainsi dans une recherche de négociation constante qui permet de favoriser la personnalisation de la démarche ; c'est dans le cadre institutionnel que la formulation de la demande peut s'exprimer en se plaçant sous le registre du « juste » et du « désirable ». La relation d'accompagnement se caractérise donc par des paradoxes dont la maîtrise s'articule avec la subjectivité de l'accompagnant.

L'initiation à l'EdE semble ainsi avoir produit des effets sur les représentations que les étudiants se faisaient de l'accompagnement dans leurs champs professionnels respectifs (soins infirmiers, travail social, insertion professionnelle, orientation et gestion de carrières, ressources humaines). Alors que la fonction désigne ce que fait le professionnel dans le cadre de ses attributions (la fonction transmet les visées institutionnelles), la posture définit la manière de s'acquitter de cette fonction (les valeurs d'un professionnel en relation avec autrui). Le professionnel s'en trouve doublement défini (Paul, 2004) par ce qu'il fait professionnellement et personnellement. Les étudiants se situent ainsi au niveau des changements envisagés, sur le plan d'un transfert de connaissances (à la fois techniques et relationnelles), qui leur permettent de se positionner comme des acteurs singuliers agissant dans des environnements organisationnels parfois contraints. Ces positionnements relèvent nécessairement de choix qui impliquent la dimension éthique de la relation et différents niveaux de savoirs qui se conjuguent dans un ensemble cohérent au sein du processus relationnel engagé dans l'accompagnement.

Ainsi dans l'accompagnement, les savoirs se créent dans la rencontre avec l'autre. Pour Charlier et Biémar (2012), la professionnalité de l'accompagnateur émerge d'un continuum entre deux pôles : d'un côté l'information (apport de connaissances) qui met l'accent sur le contenu apporté et de l'autre l'accompagnement qui vise l'émergence des savoirs de l'expérience de l'accompagné dans l'objectif de co-construire des savoirs issus des vécus. Si l'expertise du contenu est valorisée sur le versant de l'information, l'accent est mis sur l'expertise du processus sur le versant de l'accompagnement par l'explicitation et la formalisation des pratiques et des expériences antérieures. C'est ce que les étudiants repèrent quand ils

distinguent les deux phases de réfléchissement et de réflexion qui permettent de monter en généralité à partir de la verbalisation d'une action. Les effets formatifs à l'œuvre se conjuguent dans la dualité de la relation et participent autant au développement de l'accompagnant que de l'accompagné.

Biémar (2012) envisage cette dimension formative selon quatre axes. L'axe de la relation, qui donne l'impulsion au processus d'accompagnement, engage une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun. Cette compétence relationnelle, qui permet de faciliter la communication, se poursuit sur l'axe de la négociation pour formaliser le cadre de l'accompagnement (ce que les étudiants repèrent dans le fait de poser un contrat de communication). Dans le prolongement, l'axe de la concrétisation se centre sur le projet d'accompagnement (identifier le champ des possibles) pour viser enfin l'axe de l'autonomisation qui permettra l'activation des ressources de l'accompagné dans l'atteinte de ses objectifs.

Les quatre compétences relationnelles sont identifiées par les étudiants dans les transformations qu'ils envisagent de donner à leurs pratiques d'accompagnement : renforcer la reconnaissance mutuelle de chacun (lâcher son propre intérêt pour entrer en relation), poser un contrat de communication pour élucider les attentes de chacun (axe de la négociation), identifier le champ des possibles par des relances adaptées visant l'action (axe de la concrétisation), activer les ressources de l'accompagné dans la phase de réflexion pour lui permettre d'atteindre ses objectifs (axe de l'autonomisation). Le développement professionnel de l'accompagnateur / ingénieur pédagogique s'engage ainsi aux quatre niveaux identifiés par Biémar (2012) tout en nécessitant de s'inscrire dans le cadre institutionnel qui le soutient. L'accompagnateur s'inscrit nécessairement dans un espace de résistance (Boucenna, 2012) pour s'appropriier les objectifs déclinés par le commanditaire ; cet espace permet de s'appuyer sur les données du réel tenant compte des besoins des formés tout en s'adaptant constamment aux intérêts de chacun.

CONCLUSION

La place que l'accompagnement occupe parmi les transformations que les étudiants envisagent dans la conduite de leur métier d'ingénieur pédagogique semble venir confirmer la tendance à l'individualisation des parcours de formation et donner de nouvelles perspectives de développement aux dispositifs de professionnalisation dans des contextes où le rapprochement travail / formation est devenu nécessaire.

Ainsi les quatre compétences relationnelles identifiées sur le versant de l'accompagnement pourraient trouver leur prolongement dans les techniques que l'ingénieur pédagogique déploie pour repenser un dispositif de formation. Puisque les étudiants évoquent les apports de l'EdE en termes de transférabilité pour créer des contenus pédagogiques, les quatre niveaux de la dimension formative repérés par Charlier et Biémar (2012) pourraient se mettre au service d'une ingénierie renouvelée de dispositifs visant davantage l'autonomisation des formés à partir d'une négociation claire des buts poursuivis. En effet, le modèle de l'action constitue ici l'innovation majeure retenue par les étudiants quand il s'agit de la transférer au champ de l'analyse des pratiques. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (Dir), *Accompagner un agir professionnel* (p.19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier et S. Biémar (Dir), *Accompagner un agir professionnel* (p.77-90). Bruxelles : De Boeck.
- Boucenna, S. et Charlier, E. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. Dans E. Charlier et S. Biémar (Dir), *Accompagner un agir professionnel* (p.127-138). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012b). Conclusion. Dans E. Charlier et S. Biémar (Dir), *Accompagner un agir professionnel* (p. 153-159). Bruxelles : De Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Dir), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-843). Paris : PUF.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Explicititer*, 58, 1-15.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans G. Le Meur et M. Hatano (Dir), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 111-155). Paris : L'Harmattan.
- Faingold, N. (2015). Les ateliers de professionnalisation : mettre au jour les compétences sous-jacentes aux pratiques. *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, 6, 32-41.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique (éd. 2014). Paris : L'Harmattan.
- Van der Maren J.M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail entre parole et action. *Recherches qualitatives, HS* 7, 42-63.
- Vermersch, P. (2005). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Explicititer*, 59, 26- 31.
- Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Explicititer*, 75, 31-50.
- Vermersch, P. (2012). Notes pédagogiques sur l'introduction du stage de base. *Explicititer*, 95, 60-71.