

L'accompagnement professionnel : une posture spécifique relevant de l'évaluation située

L'accompagnement est une pratique professionnelle particulière, spécifique et désormais identifiée (Vial et Mencacci, 2007). Les conditions dans lesquelles elle se met en scène sont souvent source de confusion, parfois jusqu'à en travestir les fondements. C'est le cas dans le métier de formateur, où le verbe « accompagner » est conjugué dans tous les sens du terme, y compris les plus contradictoires. Le formateur n'est pas un accompagnateur, il emprunte des gestes à l'accompagnement. La logique de formation s'inscrit dans la logique de contrôle, pas dans celle de l'accompagnement, minoritaire et contradictoire avec cette dernière. Cette contribution vise à resituer les différentes postures du formateur dans les différents modèles de l'évaluation, l'évaluation comme interprétation (Ardoino et Berger, 1986) permettant de déjouer les impostures (Ardoino, 1990) professionnelles.

L'accompagnement n'est pas un fourre-tout !

Les formateurs, comme les travailleurs sociaux, utilisent le mot « accompagner » pour décrire aussi bien une pratique de guidage, d'étayage, que d'accompagnement. De ce fait « l'approximation scientifique, l'ambivalence technique et idéologique dans l'élaboration discursive des savoir-faire qui leurs sont propres, participent à une fragilisation de ce métier en quête de reconnaissance et de valorisation » (Cambon, 2006). Les formateurs agissent de même lorsqu'ils « suivent », « guident » ou « encadrent » un étudiant pour le conduire vers la certification.

Quelques repères permettent de distinguer ce qui caractérise l'accompagnement professionnel (Vial et Mencacci, 2007) des gestes empruntés à ce métier et la logique contraire : le guidage, deux modalités différentes de l'étayage.

Logique de pensée	Logique de contrôle	Logique d'accompagnement
<i>Conception du sujet</i>	Nature humaine, essence.	Processus inachevé et inachevable, en mouvement permanent.
<i>Modèles, dispositifs d'évaluation</i>	Evaluation gestion, mesure (des états, des produits, des protocoles).	Evaluation située (des processus). Rendre intelligibles les situations complexes.
<i>Projet</i>	Objectifs de conformisation (programmatique).	Buts d'émancipation, de responsabilisation et d'autonomisation (visées).
<i>Logique d'action</i>	Régularisation	Régulation.
<i>Horizon de contrôle</i>	Chemin à suivre	Repères à prendre en considération.
<i>Figures identitaires</i>	L'expert, le sachant, le guide	L'ami critique, le consultant.
<i>Posture</i>	Guidage	Accompagnement.

Tableau 1. « Se repérer pour agir ».

Un dispositif de formation a pour mission d'étayer les formés. Il y a deux façons de faire : le guidage (conduire vers), qui s'inscrit dans la logique de contrôle ; l'accompagnement (être avec), qui correspond à la logique qui porte le même nom. Ces deux logiques se confrontent et s'articulent en fonction des situations d'apprentissages rencontrées, de la conception du sujet et de la valeur qui domine dans la situation – « l'éducation illustre et participe à une ou à des conceptions de l'être humain et de la société » (Lenoir, 2015) ; cependant, elles se confondent dans les pratiques et entraînent une imposture lorsque le formateur ne les distingue pas. Le contrat didactique et la relation pédagogique qui s'y rattachent sont ainsi mis en péril, au risque de la formation des formés. « Pire encore, cette absence de [repérage] peut légitimer tous les détournements et viser à produire des résultats sociaux contradictoires avec les attendus mêmes de ces pratiques éducatives, et devenir des outils de la domination » (*ibid.*)¹. Se repérer dans les modèles de l'évaluation permet d'éviter ces impostures en articulant les postures selon les situations de formation et le projet dans lequel elles s'implantent.

1. Les effets pervers d'une imposture professionnelle sont nombreux, ils ne peuvent être abordés dans le cadre de cette contribution. Ils font l'objet de publications connexes.

Deux formes de projets existent dans l'évaluation. Les connaître permet de mieux cerner les logiques contradictoires de la formation en vue de s'y repérer, de chercher à les assumer plutôt que de les combattre. L'enjeu est « d'en jouer plutôt que d'en être le jouet » (Arduino, 2000), car le lien entre le pédagogique et le politique est constant. En effet, les formateurs sont payés « par ces mêmes institutions, lesquelles ne souhaitent qu'une chose : limiter le plus possible les changements et faire que l'intervention des formateurs se borne à assouplir les tensions sociales, et faciliter l'intégration des formés » (Lenoir, 2015).

Dans la logique de contrôle, le projet est d'obtenir une réponse sur la conformité de ce que l'on fait. Il s'agit de viser les attendus de la certification pour le diplôme ; le formateur guide et oriente l'étudiant dans une logique d'action de normalisation. Il conçoit le problème comme un obstacle et aide le formé à le dépasser, ou alors il supprime l'élément qui occasionne cette gêne pour lui permettre d'atteindre la cible.

Dans la logique d'accompagnement, il s'agit de permettre aux étudiants de problématiser les situations professionnelles pour se repérer dans l'agir. C'est l'émancipation du sujet apprenant qui est visée. Le formateur accompagne donc dans une logique d'action de régulation favorisant le questionnement et l'interprétation. Il considère le problème comme une opportunité d'apprentissage, comme la mise en scène d'une tension entre deux contraires qu'il cherche à problématiser pour permettre au formé de l'habiter, de l'assumer, de vivre avec. Il n'y a pas de cible à atteindre, le but est de permettre au formé de construire ses propres réponses.

Le formateur qui adopte une posture d'accompagnement accompagne un changement déjà en cours ; il emprunte un geste² au dispositif d'accompagnement. Le formateur qui adopte une posture de guide pilote vers le changement. « Accompagner n'est donc pas guider [...] Contrôler est nécessaire mais pas essentiel » (Vial, 2006a). Il n'est pas mauvais en soi mais le devient si « l'horizon de contrôle³ » devient le chemin à suivre.

L'accompagnement n'est pas positif par nature. Il peut le devenir si le formé l'utilise pour changer, en prenant en considération les attentes du métier auquel il se forme. Tout formateur doit savoir faire les deux en se situant pour pouvoir choisir en fonction des situations qu'il évalue : contrôler (vérifier une conformité) et accompagner (rendre les situations intelligibles). Quand le formateur contrôle, il n'accompagne pas, et inversement.

Guider et accompagner sont donc deux postures distinctes qui correspondent à des conceptions différentes (du sujet, du projet, du problème, des modèles et des dispositifs de l'évaluation) générant des façons contradictoires de jouer les postures qui s'y rattachent.

2. Le concept de « geste » fait référence au « gestes psychiques » développé par Lesourd (2009).

3. « Ensemble des normes et des attentes institutionnelles » (www.michelvial.com).

La place de l'accompagnement en formation

La formation s'inscrit dans une logique de contrôle dès lors qu'elle vise la conformité à un métier. Elle organise des situations artificielles, provoquées et délibérées, dans lesquelles le formateur contient, étaye et dynamise l'apprentissage ; il est « un créateur d'occasions d'apprendre » (Georges, 2015). Le formateur doit ensuite valider l'appris, puis valider l'acquis après vérification. Les gestes d'accompagnement deviennent un moyen pour accéder aux apprentissages, il ne s'agit pas d'une posture. Il peut exister des moments d'accompagnement, des parenthèses dans lesquelles le formateur emprunte des gestes de la posture d'accompagnement. C'est un détour, une ruse pour permettre au formé de se saisir de ses propres ressources dans l'apprentissage : « Le véritable pouvoir pédagogique est celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place » (Meirieu, 1995). Accompagner est parfois un détour pour mieux contrôler, ce qui semble pervertir les valeurs fondatrices de l'accompagnement en tant que posture. Etant donné que les effets de l'accompagnement sont contrôlés, il ne peut plus s'agir d'accompagnement. L'accompagnement est au service du guidage, surdéterminé par la dimension didactique de la formation à un métier : « En formation, le guidage englobe l'accompagnement, il n'y a pas de tension entre les deux contraires, l'un est au service de l'autre » (Vial, 2013). Toutes ces attitudes sont des habiletés⁴ qu'il développe en situation, au service de la formation. Ce ne sont pas des postures. Il semble nécessaire pour cela de distinguer le poste, de la position et de la posture (Vial et Mencacci, 2007).

Le poste correspond aux missions que doit remplir le formateur telles qu'elles sont indiquées sur sa fiche de poste. La position, elle, est stable ; c'est la place qu'occupe le formateur dans l'institution. Quant à la posture, elle est mouvante, elle se joue ; c'est la façon dont le formateur va habiter ses fonctions, une « attitude, une façon d'aborder les situations, un style [...] une occupation de l'espace signifiante dans les interrelations. Elle est au service de la fabrication d'un sens, de sa communication. Elle est en lien avec le projet qu'on porte » (Vial, 2013). La posture permet donc de repérer de quelle place (au sens d'être auteur⁵) le formateur parle. Elle représente la mise en scène des différentes conceptions du formateur et de la logique dans laquelle il inscrit son agir professionnel en fonction des situa-

4. « Compétence de tout intervenant à savoir agir en situation pour faire avec les obstacles, arriver aisément à ses fins, « taper juste et au bon moment », saisir l'occasion favorable, là où l'application du protocole existant s'avère insuffisante, là où il n'y a pas d'algorithme préétabli. Ne relève pas du don, mais de l'expérience longuement acquise. Savoir qui se donne en adhérence, en capillarité avec la confrontation à un grand nombre de situations d'intervention. Une ressource qui engage une intelligence immergée dans la pratique, permettant à l'intervenant d'opérer dans les domaines du devenir, du multiple, du flou, de l'instable, de l'illimité, de jouer avec l'imprévu dans des circonstances indéfiniment variées. Apparaît d'ordinaire en creux et se soucie peu d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche. L'habileté confronte à l'énigme du corps » (Caparros-Mencacci, 2003).

5. « Agent, acteur, auteur » (Ardoino, 2000).

tions rencontrées. En formation, l'accompagnement n'est donc qu'une habileté, toujours au service du contrôle de l'acquis. Il s'inscrit dans la relation éducative quand il évalue que cela est pertinent à la situation ou dans la relation d'aide quand il considère (évalue), que le formé ne peut pas faire seul. Le formateur bricole et braconne (Lévi-Strauss, 1962) pour s'adapter, « il est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ». Cependant, l'imposture le guette s'il ne distingue pas les deux logiques de l'évaluation et les postures qui s'y rattachent pour se situer.

Le choix de la posture du formateur, une question de rapport au savoir

Les choix de postures du formateur sont déterminés en partie par son ancrage épistémologique, c'est-à-dire de son rapport au savoir en général, et non pas de sa relation avec un savoir en particulier.

Le rapport au savoir se construit dès l'enfance ; il détermine un pan important de la posture habitée par le formateur qui doit laisser suffisamment de place à l'autre pour qu'il s'instruise, « pour qu'il œuvre de lui-même » (Meirieu, 1995). Dans cette volonté de permettre à l'autre de s'appropriier les contenus dispensés, le formateur travaille son propre rapport au savoir pour éviter de le projeter sur l'autre, l'étudiant, la classe. « Si nous voulons que les savoirs ne soient pas de simples informations empilées dans un réceptacle passif, nous devons accompagner pour nous-même et pour autrui, le remaniement psychique nécessaire à tout véritable apprentissage : sans travail sur soi, on court le risque de rester soumis au savoir, qui apparaît au mieux comme une injonction, au pire comme un danger ou un extérieur inaccessible » (Hatchuel, 2005).

Se pose alors la question de la place que le formateur fait à l'autre pour qu'il s'instruise, en sachant que son propre rapport au savoir dissimule un désir d'emprise, c'est-à-dire une tendance inconsciente à neutraliser le désir d'autrui. Cette forme d'emprise est « une production régressive et défensive fondée sur le déni de cette réalité qu'est le manque d'objet » (Vallet, 2003). Il peut y répondre en reconnaissant ce manque en gérant ses liens de dépendance, en étant autonome à l'égard de son propre rapport au savoir. C'est lorsqu'on comprend que l'on est assujéti que l'on peut devenir libre (autonome, relié aux autres et non indépendant, seul) : « Le rapport à autrui nous renvoie inmanquablement à nous même » (Cifali, 1994). Le formateur emprunte des gestes à l'accompagnement pour permettre aux étudiants de s'appropriier un savoir. Travailler son propre rapport au savoir, questionner le manque et la jouissance relative à la connaissance semblent s'imposer pour habiter une posture professionnelle qui s'inscrit dans le cadre d'une relation d'instruction émancipatrice. Il s'agit de le questionner sans cesse pour tenter de l'appivoiser, aussi abstrait et impalpable qu'il puisse être. « L'impensé pédago-

gique consiste à considérer la neutralité de l'outil et des postures, à dissimuler l'ignorance des formateurs [...] parfois même à constater leur incapacité, voire leur refus, de penser le pédagogique et ses conséquences » (Lenoir, 2015). Le rapport au savoir implique de structurer et de relier connaissances et expériences, et non pas seulement de les juxtaposer : « L'important est que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation » (Perrenoud, 2001). Ce n'est pas une somme de diplôme, de textes, d'écrits ou encore de compétences ; c'est l'articulation de l'expérience croisée avec des connaissances livresques qui produit du savoir.

Comme le souligne Foucault, « un savoir est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée [...] Un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours » (cité par Hatchuel, 2007). Cette définition souligne le lien entre savoir et pouvoir dans la mesure où c'est lui qui permet l'action ; « il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même source de pratiques sociales ; réflexif, il implique la conscience de savoir » (*ibid.*). Toutefois, le savoir n'est pas à confondre avec la vérité. Chacun perçoit le savoir en fonction de son imaginaire, de sa culture, et du rapport au langage dans lequel il évolue.

Epistémologie du rapport au savoir : entre fonction tiers et vérité

Dans le paradigme biologiste, le savoir est un tiers pour s'approcher de la complexité des situations alors qu'il a tendance à représenter une vérité dans la logique de contrôle, dans le paradigme mécaniciste. Le rapport au savoir est donc social, notamment parce qu'il est un outil important dans les phénomènes de distinction sociale et d'émancipation. Le savoir peut être un « support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes. Le désir y joue donc un rôle essentiel » (Hatchuel, 2007). Le premier désir qui nous porte est celui d'autrui, celui d'être reconnu par l'autre pour tenter de refouler le doute et l'angoisse. C'est le clivage évoqué plus haut, entre le désir d'emprise, la pulsion de savoir, la toute-puissance fantasmatique, et le désir d'autonomie et d'émancipation. Le savoir socialisé peut en effet prendre la forme d'un objet transitionnel dès lors qu'il sert de lien entre soi et l'extérieur. Il est d'abord extérieur et devient intérieur par le processus d'apprentissage : « C'est un processus créateur de savoir pour un sujet auteur, nécessaire pour agir et pour penser » (Beillerot *et al.*, 1996).

Toutefois, le pouvoir permis par le savoir ne va pas de soi. Ce n'est pas parce que l'on sait quelque chose que l'on est capable de s'en servir, de le mettre en acte. Ce n'est pas non plus parce que l'on fait quelque chose que l'on sait ce que l'on fait (Vermersch, 2010). Le lien entre la théorie et la pratique ne semble pas si logique : « Les connaissances nécessaires à l'action sont plus facilement intégrées

au moment où elles sont mises en œuvre » (Georges, 2015). On peut concevoir intellectuellement un concept sans nécessairement l'appliquer sur le terrain de la pratique professionnelle. C'est l'énigme de la situation. C'est précisément ce pont entre imaginaire et symbolique qui tente de relier les gestes empruntés à l'accompagnement en formation.

Accepter que notre propre rapport au savoir est un élément influent dans l'atmosphère créée avec le groupe relève du choix des postures du formateur. En effet, « le transfert [...] est impulsé par celui ou celle dont la parole est mise en scène, alors il se situe bien du côté de l'étudiant ne faisant que réagir, d'un point de vue psychique, à ce qui leur est proposé » (Hatchuel, 2007). C'est le mode de relation que pose le formateur qui détermine et structure en partie la façon dont le groupe va s'engager dans l'apprentissage. Le formateur peut, pour cela, « effectuer un patient travail d'élaboration, jamais assuré une fois pour toutes mais qu'il est possible de réactualiser régulièrement » (Hatchuel, 2007) – pour assouplir la tension qui se niche dans l'ambivalence entre le savoir et l'acte pour que « les plaisirs transcendent les souffrances » (*ibid.*) ! Finalement, le rapport au savoir soulève la question du lien avec l'émancipation du sujet. Le savoir est un objet transitionnel entre le formateur et le formé ; « les contenus du savoir nous déterminent probablement moins que la posture que nous adoptons face à ces contenus. Savoir ne suffit pas si l'on ne sait pas quoi faire de ce savoir [...] si l'on ne recouvre pas son acte pouvoir [...] c'est la posture adoptée face au savoir qui est émancipatrice, pas le savoir lui-même » (*ibid.*).

Conclusion

Les postures professionnelles s'exercent dans des dispositifs qui s'y rattachent, sans quoi elles risquent d'entraîner une imposture. Les gestes peuvent s'emprunter à différentes postures pour alimenter un métier, celui de formateur, par exemple qui doit s'adapter et répondre à une multitude de situations complexes. Sa posture s'apparente donc plutôt à un bricolage associant différentes postures contradictoires.

Former pour éduquer nécessite de se repérer dans les modèles de l'évaluation pour se situer dans la relation à l'autre, et ainsi construire des repères⁶ pour agir dans l'action. Ce travail peut s'effectuer en analyse des pratiques professionnelles si le formateur habite une posture d'accompagnateur qui fait vivre un dispositif d'évaluation située. Ce n'est évidemment pas le cas lorsque le formateur habite une posture de guide qui anime un dispositif d'évaluation formative. ■

6. Terme emprunté à Michel Fabre (2011).

Bibliographie

- ARDOINO, J. 1990. *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*. Actes du colloque « Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir ». Alençon, 24-26 mai.
- ARDOINO, J. 2000. *Les avatars de l'éducation*. Paris, Puf.
- ARDOINO, J. ; BERGER, G. 1986. « L'évaluation comme interprétation ». *Education permanente*. N° 107, p. 120-127.
- BEILLEROT, J. ; BLANCHARD-LAVILLE, C. ; MOSCONI, N. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- BETTON, E. 2013. « Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes ». *Education permanente*. N° 197, p. 161-174.
- CAMBON, L. 2006. *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*. Université de Bretagne. Ecole doctorale « Humanité et sciences de l'homme.
- CAPARROS-MENCACCI, N. 2003. *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Université de Provence, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- CIFALI, M. 1994. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, Puf.
- FABRE, M. 2011. *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, Puf.
- GEORGES, M. 2015. « On ne naît pas formateur, on le devient ». *Education permanente*. N° 203, p. 129-138.
- HATCHUEL, F. 2007. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, La Découverte.
- LENOIR, H. 2015. « Penser et agir pour l'éducation des adultes ». *Education permanente*. N° 203, p. 17-28.
- LESOURD, F. 2009. *Education et tournants de vie*. Paris, L'Homme en transition.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1962. *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- MEIRIEU, P. 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement professionnel : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- VALLET, P. 2003. *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Vermersch, P. 2010. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- VIAL, M. 2006a. *Accompagner n'est pas guider*. Conférence à l'Ecole de la Léchère (Suisse).
- VIAL, M. 2006b. *Le travail des limites dans la relation éducative. Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- VIAL, M. 2013. « L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires ». *Recherches et applications. Le Français dans le Monde*. N° 53, p. 20-30.
- VIAL, M. ; MENCACCI, N. 2007. *L'accompagnement professionnel*. Bruxelles, De Boeck.