

**Mardi 19 octobre 2010 (18h15-20h15)**

## **Marie-Hélène DOUBLET**

Consultante, chargée de recherche et développement au CIBC 64  
Centre interinstitutionnel de bilan de compétences



### **Accompagner les personnes : pratiques, effets, précautions**

- Les pratiques d'accompagnement des personnes sont-elles toutes efficaces ?
- Quels sont leurs effets dans les organisations, dans les entreprises, dans le travail ?
- Quel chemin frayer pour une pratique d'accompagnement qui soit un véritable point d'appui pour les personnes ?

***Dossier documentaire***



## Marie-Hélène DOUBLET

### Accompagner les personnes : pratiques, effets, précautions

#### Sommaire

- **Présentation de Marie-Hélène Doublet**  
*Site web Viadeo ([www.viadeo.com](http://www.viadeo.com))*..... p. 02
- **Quel changement de posture du praticien dans l'accompagnement ?**  
Marie-Hélène Doublet, Philippe Bigot, André Chauvet et Alexandre Lhotellier,  
*Site web Convergence conseil (<http://convergencerh.com>), 01/09/08*..... p. 03
- **L'accompagnement des jeunes vers l'autonomie : quelle pratique produit quels effets ?**  
Marie-Hélène Doublet, *Site web Institut national de recherche pédagogique ([www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)), janvier 2004*..... p. 23
- **Pratique de l'accompagnement de projet centrée sur le jeune**  
Marie-Hélène Doublet, *Site web La plateforme.info (<http://laplateforme.info/>), janvier 2004*..... p. 29
- **L'accompagnement : une nébuleuse**  
Maela Paul, *Site web Education Permanente n°153 ([www.education-permanente.fr/](http://www.education-permanente.fr/)), avril 2002*..... p. 30

## Depuis 2008

### Administrateur adjoint de la société de montage

Diverses missions auprès d'équipes pour les accompagner dans la réflexion sur leur identité professionnelle, définir le socle de valeurs et principes collectivement partagés, permettre à chacun de traduire ces choix par des actes professionnels identifier, définir des moyens de mesure de sa pratique et développer la posture réflexive...

#### Réalisations :

- Conseil Régional : équipes de conseillers en orientation, en insertion ou VAE
- Centre Hospitalier Régional Universitaire : équipes de formateurs des 7 écoles sur l'accompagnement des étudiants et le développement des compétences
- INOIP / AFPA : conférences formatives sur la démarche du Tenir Conseil avec Alexandre Lhotellier
- Centres de formation : éclairage sur les pratiques d'accompagnement lors d'université d'été, accompagnement des équipes à la prise de conscience des pratiques
- Universités : techniques d'entretien d'explicitation dans le repérage des compétences, méthodologies de recherche
- ...

## Expérience professionnelle

### Chargée d'études de recherches et de développement, CIBO 84

2002 - 2008

#### Missions de développement :

- Accompagnement des équipes en poste (encadrants techniques et conseillers sociaux professionnels) à la conception d'outils d'évaluation des compétences et des parcours d'insertion
- Développement de dispositifs de structuration des pratiques de conseil auprès de divers professionnels du champs du conseil en orientation / insertion / emploi / reclassement
- Participation à des colloques nationaux et internationaux et présentation d'études et d'analyses de pratiques

#### Missions de formation :

- Techniques d'entretien
- Pratiques de conseil et méthodologies d'intervention
- Accompagnement VAE
- Définition de son identité professionnelle
- Développer des moyens de réflexivité sur son poste
- ...

### Psychologue du travail, Société de partage - CIBO

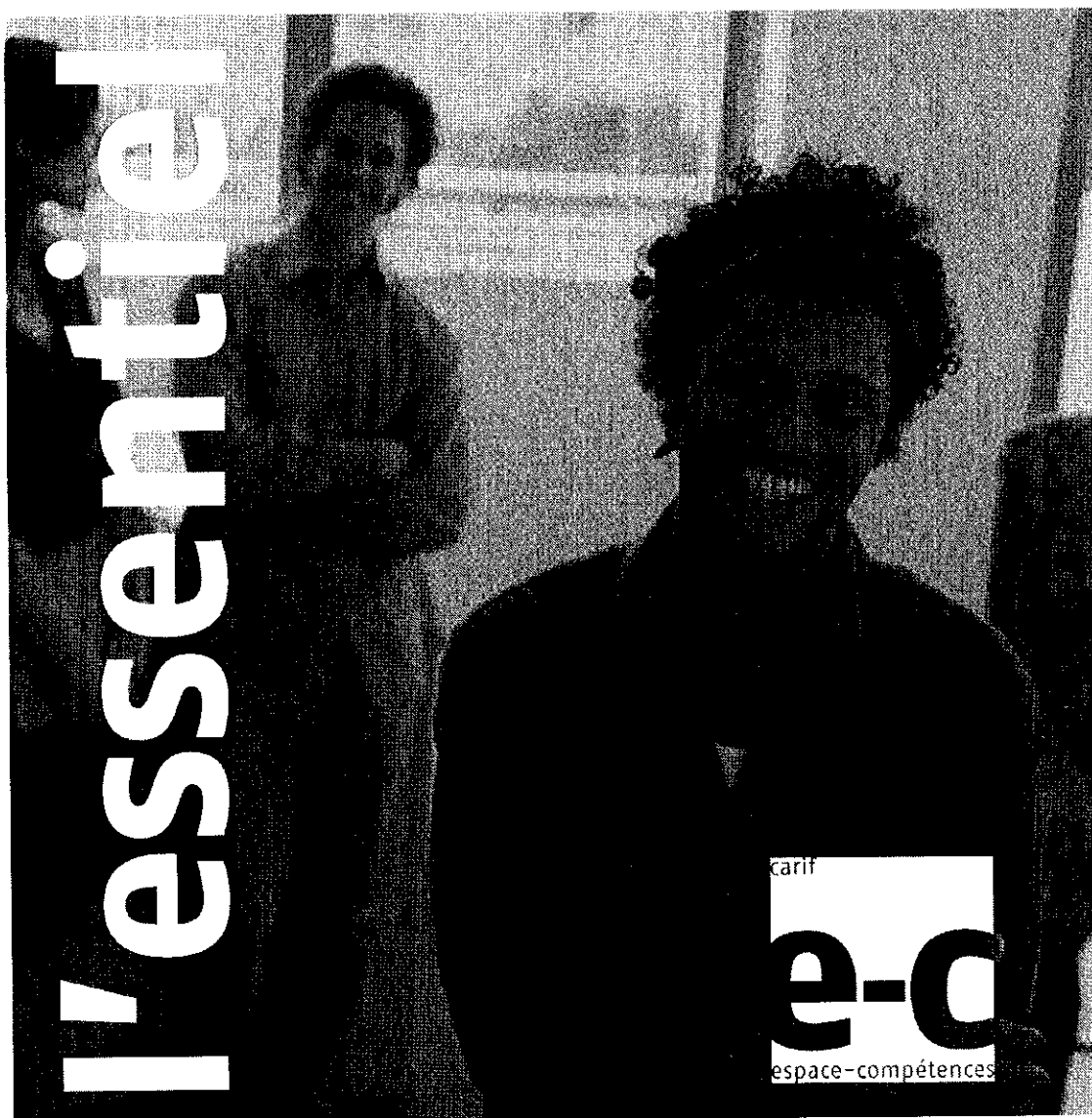
## Ancien élève de

### CNAM

2000 - 2002

## Quel changement de posture du praticien dans l'accompagnement ?

Dans un contexte socio-économique d'incertitude, l'observation des parcours professionnels nous interroge sur les modalités d'accompagnement les plus adaptées. Philippe Bigot, André Chauvet, Marie-Hélène Doublet et Alexandre Lhotellier nous font partager leur réflexion.



édito



Dans le cadre de notre mission d'information et de professionnalisation, Espace Compétences propose une nouvelle collection intitulée « L'essentiel ».

Cette dernière vise, dans un environnement complexe et en perpétuelle mutation, à donner des repères aux professionnels, à susciter le débat et la réflexion à travers des témoignages, des comptes rendus, des enquêtes et des résultats d'étude.

Ceci, dans l'objectif toujours, de contribuer à améliorer la qualité des services proposés aux usagers.

Notre publication synthétique donne l'occasion de rendre compte de l'évolution des pratiques en matière d'offre de formation, d'accompagnement de parcours, d'insertion durable, de projets d'entreprises innovants, d'expériences territoriales...

Elle se décline en trois thématiques :

**Conférences, Études et Paroles d'Acteurs.**

« L'essentiel » est accessible sur le portail :

[www.espacecompetences.fr/essentiel](http://www.espacecompetences.fr/essentiel)

Dans un contexte socio-économique d'incertitudes, l'observation des parcours professionnels nous interroge sur les modalités d'accompagnement les plus adaptées. Philippe Bigot, André Chauvet, Marie-Hélène Doublet ou encore Alexandre Lhotellier, sont quatre psychologues spécialistes de ces questions. Dans ce premier Essentiel «Paroles d'acteurs », ils nous font partager leur réflexion sur les éventuels changements de posture du praticien dans l'accompagnement.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

**Sylvette Dinnequin**  
Directrice du Carif Espace Compétences

# Sommaire

## **1 Philippe Bigot : « L'important c'est de s'intéresser à la nature du discours »**

- 1.1 Comment construire son discours ?
- 1.2 La parole
- 1.3 Perspectives et parallèles

## **2 André Chauvet : « Les dispositifs d'évaluation favorisent le dialogue »**

- 2.1 Introduction : un préavis de collaboration progressive
- 2.2 La finalité de l'évaluation
- 2.3 Des obstacles à rendre surmontable
- 2.4 Des questions méthodologiques

## **3 Marie-Hélène Doublet : « Le conseil en orientation possède un caractère paradoxal »**

- 3.1 Apporter des moyens potentiels à l'élaboration de décisions
- 3.2 Un contexte d'orientation individuel, social et culturel
- 3.3 L'absence de réponse définitive et d'indicateurs de réussite
- 3.4 Le mandataire d'orientation : un médiateur et un facilitateur
- 3.5 La responsabilité dans le conseil

## **4 Alexandre Lhotellier : « Tenir conseil n'est pas donner conseils »**

- 4.1 L'accompagnement préalable au démarrage de l'accompagnement
- 4.2 Les conseils et les multiples interventions en formation
- 4.3 Tenir conseil : un enjeu de l'accompagnement de construction de soi
- 4.4 Le rôle du conseil en formation

## 1 Philippe Bigot : « L'important c'est de s'intéresser à la nature du discours »

Psychologue clinicien, Philippe Bigot travaillait depuis près de 20 ans en tant qu'animateur et de formateur spécialisé dans les démarches d'accompagnement de la personne et des équipes. Il intervenait avec un panel « multi-référentiel » dans un cadre de soins systémique occupant une place prépondérante. Spécialiste de l'approche centrée sur les solutions, il forme de nombreux professionnels de l'accompagnement.

« Comment construisons-nous le monde dans lequel on vit ?

Il me semble que la nature de l'accompagnement va impliquer ou implique quelque-chose de cette question. Quand nous sommes en position d'accompagnement, d'écoute, où l'on va questionner, accompagner, la question de la réalité, du vrai, se pose.

De quoi me parle-t-il ? Où se situe-t-il ? Inévitablement, nous sommes confrontés à ces interrogations. Cela suppose, pour l'accompagnant, d'avoir une certaine conception des choses qui va lui permettre d'interagir par rapport à cette question. Plusieurs façons de construire ces éléments existent.

L'idée partagée est probablement :

- le savoir
- la connaissance
- la relation sujet-objet
- les processus sociaux

Partons de l'idée que le monde est co-créé par le langage et la relation. Le monde est rendu possible par l'ensemble des échanges, relations que j'ai avec les autres. Cela implique la prévalence à la fois du langage et de la relation.

Je mets une accentuation forte, essentielle, peut-être radicale, dans la relation à l'autre. « Je » et « tu » se font consister l'un l'autre. Ainsi, la construction du monde se situe à l'intérieur des relations.

L'accompagnement est une histoire de relation. Je pars de l'idée que la personne que j'accompagne ne vient pas à la séance avec un ensemble de représentations préexistantes qu'il viendrait décrire dans la séance.

Dans la séance, on va co-construire ce qui va se passer. Cette co-construction est assujettie à la culture, à la tradition, au langage. Il n'y a pas de pensée ou de sens de soi qui ne dépende pas de processus sociaux.

Mon identité est façonnée par l'ensemble des propos tenus sur et à propos de moi. C'est l'idée d'une dynamique relationnelle dans laquelle l'identité peut se façonner. Et qui d'une certaine façon peut se rejouer à tout moment.

### 1.1 Comment construire son discours ?

Tout discours a un objectif de valeur. L'accompagné poursuit un objectif, il va chercher à dire et à démontrer quelque-chose. Il va choisir les éléments dans son discours qui vont lui permettre d'atteindre son objectif de valeur. Il va ordonnancer ces éléments de façon logique, structurée. Il va établir des liens de causalité, des causes effets, entre les éléments de son discours. L'accompagnant pose des questions et permet de renforcer ou de réorienter la construction que fait l'accompagné.

### 1.2 Le langage

« Tout est langage », disait Françoise Dolto. Comment travailler avec cette notion dans l'accompagnement ? L'emploi des mots dépend beaucoup plus du contexte, de la nature de la relation, de ce qui va s'échanger dans la relation. Cela nous amène à interroger le cadre et la spécificité de la relation entre l'accompagnant et l'accompagné. « On peut faire dire n'importe quoi aux mots pourvu que l'on parle suffisamment longtemps », disait Jacques Lacan (Les Ecrits).

L'important, ce n'est pas d'aller chercher des effets de vérité mais de s'intéresser à la nature du discours. Comment cet individu par le langage est en train de créer sa réalité avec moi, ici et maintenant ?

### 1.3 Perspectives et pratiques

La personne n'est pas le problème mais l'accompagné a une relation avec le problème.

La seconde idée qui crée la différence, c'est qu'il n'y a pas de problème derrière le problème. Qu'il en soit le témoin, qu'il vienne le travailler, c'est une chose. Il n'en est pas le porteur au sens où il en porterait l'entière responsabilité.

L'idée, c'est justement d'enlever cette pression. Cela va être utile car on va pouvoir travailler sur les interactions qui existent entre lui et le problème. On ne rentre pas dans le problème.

Ici, on ne travaille pas sur le contenu du problème. On va s'intéresser à la dimension du processus langagier : comment construit-il le problème ?

L'objectif c'est moins de s'attaquer au problème pour le résoudre que pour l'isoler, lui donner moins de place, le dissoudre d'une certaine façon. Cette démarche ne vise pas à éradiquer le problème à tout coût mais de le rendre indécidable, c'est-à-dire à générer le doute.

L'élément clé, c'est le questionnement de l'accompagnant, un questionnement qui est plutôt réflexif, qui va interroger le fondement des choses et qui va demander à l'accompagné ce qui l'amène à penser ça.

Ainsi, le discours élaboré, sera en permanence remis en question.

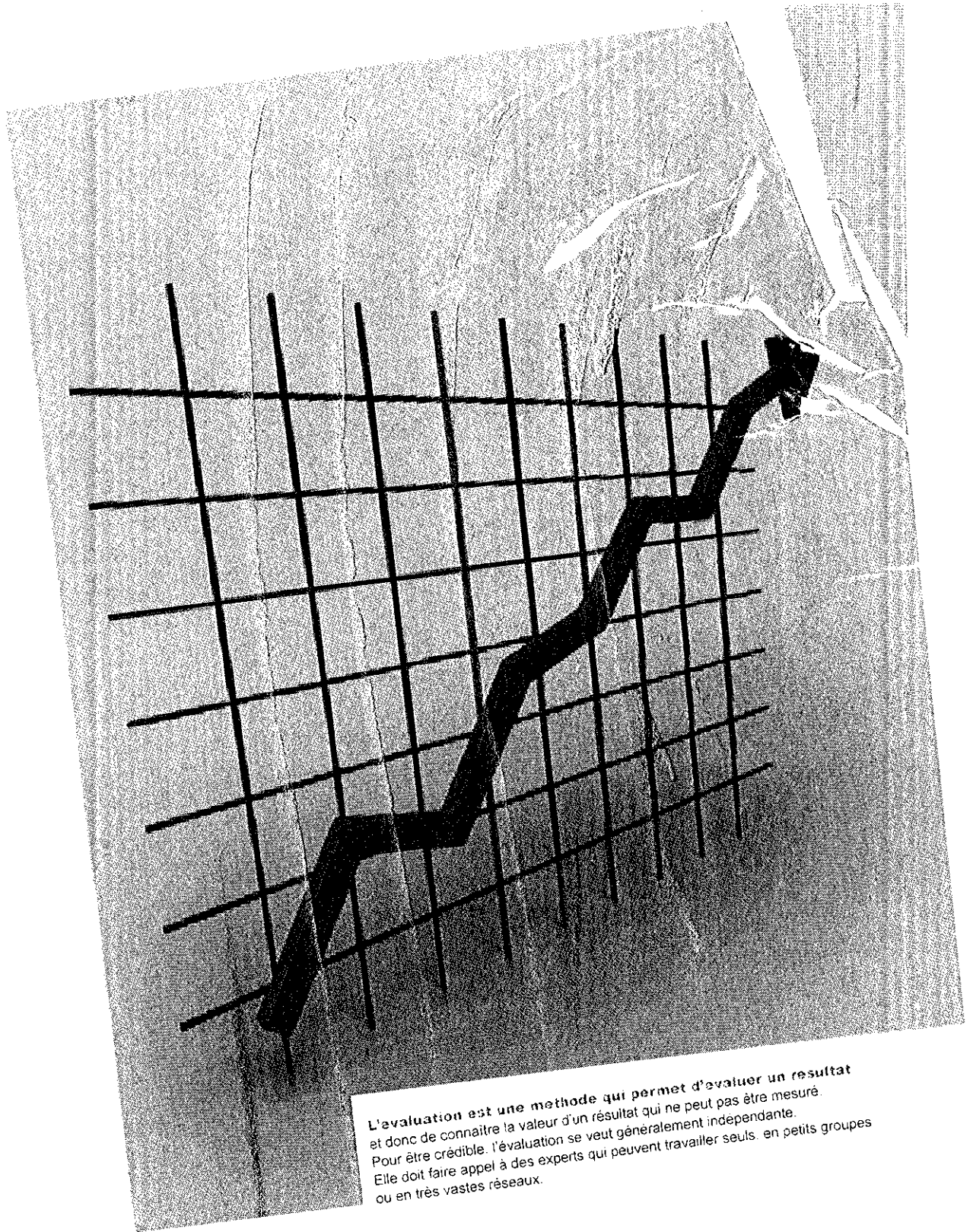
C'est une démarche maïeuticienne. On privilégie le dialogue à l'intervention, pour s'installer dans un dialogue porteur pour l'autre. C'est dans cet échange, que le dialogue va se construire avec l'accompagnant.

Si on réalise un travail de questionnement avec une technique spécifique, on va obtenir de nouvelles formes de descriptions langagières, qui vont aboutir à d'autres formes de relations.

Il est beaucoup plus confortable pour l'accompagnant de travailler à créer de nouvelles causes effets que de chercher à détruire ou dissoudre les causes effets.

Enfin, comprendre n'est pas donner du sens. La logique de la compréhension n'est pas la logique de l'émergence de signification. Contrairement à une recherche de compréhension qui amène à quelque chose de la réalité, de l'objectivité, autant dire une voie illusoire, c'est plutôt dans le sens que ça se passe. >>





## 2 André Chauvet : « Les dispositifs d'évaluation favorisent le dialogue »

Constatant systématiquement des questions d'orientation et de gestion de l'accompagnement des parcours, Marie-Hélène Doublet (première auteure) et André Chauvet (second auteure) ont écrit ensemble un livre qui a pour titre « Les dispositifs d'évaluation et de suivi : comment favoriser une approche stratégique et personnalisée des parcours professionnels ? ». Les auteurs ont écrit ce livre.

« Comment évaluer les pratiques d'orientation ? Poser cette question suppose que l'on puisse auparavant clarifier quel est l'objet même de l'évaluation et au regard de quelles références on va évaluer. La problématique de l'orientation professionnelle donne lieu au débat voire à polémique.

Évoquée de manière souvent négative, l'orientation fait l'objet de nombreux raccourcis entre l'observation de données statistiques fondées et l'attribution de responsabilités (professionnels dont c'est l'activité).

On invoque régulièrement des « erreurs d'orientation ». Entre autres raisons, ces dysfonctionnements seraient générés par des pratiques inefficaces et des professionnels mal informés de la réalité du monde économique.

Quel que soit leur structure d'appartenance et le public qu'ils accueillent, les professionnels peuvent avoir le sentiment que cela est infondé voire injuste.

La notion même d'orientation est polysémique et chacun y met un peu ce qu'il veut.

Pour certains, l'orientation renvoie à la question du choix (filière, métier...).

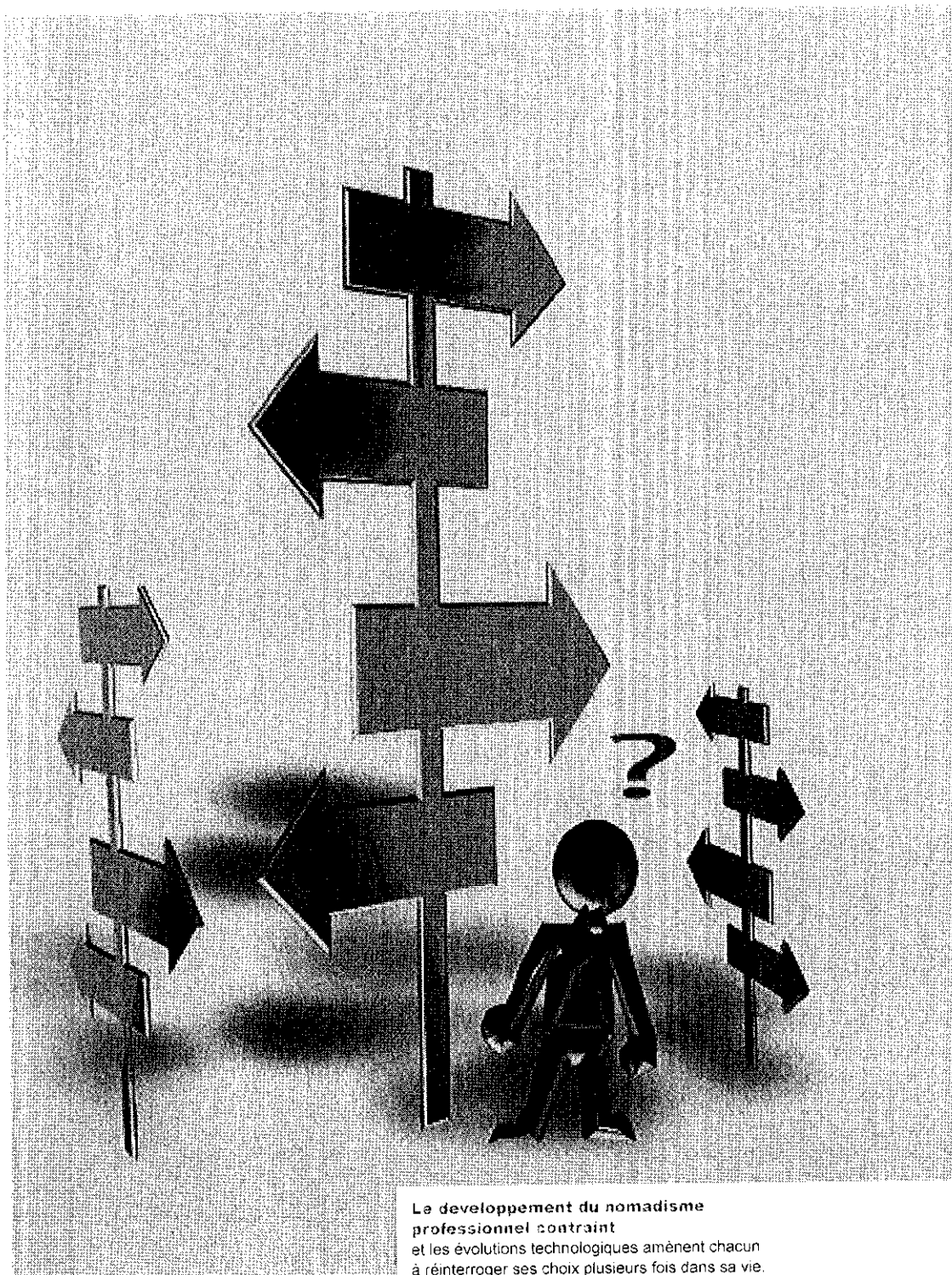
Ainsi, elle est observable et évaluable au regard de ce choix circonstanciel.

Il y aurait des bons et des mauvais choix. Cependant, l'orientation s'est construite progressivement autour de conceptions radicalement différentes du choix. À ses origines, la mesure de l'expert (testing) est le déterminant essentiel de la décision.

### 2,1 L'orientation : un processus d'élaboration progressive

Si certains insistent sur le « bon choix », d'autres voient dans l'orientation un processus d'élaboration progressive où la personne construit un plan d'action au regard des éléments qu'elle a repérés (motivations, contraintes, ressources, opportunités de l'environnement...). Elle doit par là hiérarchiser ses priorités et réduire les zones d'incertitude avant de décider.

Ainsi, il s'agit d'aborder le processus et le résultat dans leur globalité et dans leur multifactorialité.



**Le développement du nomadisme professionnel contraint**  
et les évolutions technologiques amènent chacun à réinterroger ses choix plusieurs fois dans sa vie.

## 2.2 La finalité de l'évaluation

La question des objectifs est essentielle.

De nombreuses démarches relèvent plus du contrôle de conformité à priori (vérifier que le professionnel a les moyens pour faire « comme il faut ») ou de l'évaluation de résultats à postériori (effets sur les stratégies des personnes).

Le processus d'évaluation peut, aussi, chercher à impliquer d'avantage le professionnel dans une logique de développement et de régulation.

Le professionnel a alors lui-même des outils de pilotage de dispositif.

## 2.3 Des obstacles à prendre en compte

Peut-on évaluer un travail d'orientation en observant le choix effectué ou la solution trouvée, immédiatement, après l'intervention du professionnel ?

Si oui, comment apprécier, et au regard de quelle référence, la pertinence du choix et de la solution ?

Compte tenu de la complexité de l'environnement, des incertitudes quant à la stabilité professionnelle, l'idée même de « bon choix » est en question.

Faire porter au travail d'orientation un poids relevant plutôt de l'organisation sociale peut ainsi biaiser la lecture des effets du travail d'orientation.

Si certaines structures ont historiquement encadré la professionnalisation des intervenants et organisé les savoir faire nécessaires à l'exercice, cela n'a pas été le cas partout.

Cela est très significatif dans le champ du bilan de compétences, qui encadré par la loi, fait encore apparaître des divergences, d'approches de méthodologies voire de postures qui peuvent rendre le service rendu très hétérogène.

Un autre constat s'impose : les prestations d'orientation concernent majoritairement des personnes en situation de rupture professionnelle qui ne sont pas toujours dans des conditions de sérénité nécessaire à un travail de réflexion.

Enfin, peut-on comparer un service de type information rapide ou conseil (un entretien de trente minutes) à un dispositif structuré organisé sur plusieurs mois consécutifs facilitant l'élaboration et la régulation et l'interaction avec l'environnement ?

Certains services relèvent plus du guichet d'information (au sens noble du terme) que du travail d'orientation.

Il s'agit donc bien de qualifier la nature du service rendu.

## 2.4 Des questions méthodologiques

Que cherchons-nous à évaluer ?

- Ce que le professionnel paraît en capacité de mettre en œuvre?
- Ce qui a été fait ou réalisé dans le cadre du travail d'orientation ?
- Ce que ce travail (et cette relation) ont produit. Et à quelle échéance ?

Concrètement, on peut chercher à évaluer :

- La conformité des moyens mobilisés. Cela suppose de préciser ces derniers dans un cahier des charges.
- La stratégie mise en œuvre (par le professionnel) : on cherche à apprécier l'individualisation de la démarche plus que la conformité.
- L'efficacité : est-ce que le format et l'organisation de la prestation sont réellement adaptés aux objectifs visés?
- Les résultats obtenus.
- Les changements : il s'agit alors de repérer les effets d'évolution provoqués par le travail. Cela permet de recentrer l'évaluation sur la contribution spécifique et singulière du travail d'orientation. Cela suppose également que l'on s'intéresse aux différentes temporalités (court terme, moyen terme). Cela permet de répondre à une question simple : en quoi le travail proposé a été aidant pour la personne (clarification de ses priorités, élaboration de scénarios et d'un plan d'action, prise d'initiatives...)?

On perçoit bien que c'est sur ce dernier point que les recherches doivent être menées. Cela suppose également que l'évaluation ne soit pas uniquement concentrée sur l'avant (conformité) et l'après (résultats) mais se focalise sur la conduite du processus.

Et alors, il s'agit de construire de vrais outils de pilotage de démarches. L'orientation devient un outil de développement du professionnalisme en même temps qu'un moyen de dialogue. L'évaluation de type contrôle est peu efficace à long terme et pas toujours susceptible de produire plus de pertinence pour le bénéficiaire.

Entre une approche relationnelle « floue » invoquant sans cesse le libre arbitre du sujet et le terrorisme des outils comptables (ne s'intéressant qu'aux effets de sortie), il y a donc un espace de travail à investir dans l'intérêt de tous. >>

### 3 Marie-Hélène Doublet : « Le conseil en orientation possède un caractère paradoxal »

La revue est dirigée par le Pr. Marie-Hélène Doublet sur ses conseils, elle est chargée de la revue de la recherche et de la pratique.  
Son travail de recherche sur les pratiques de conseil et la mesure des effets  
s'inscrivent à développer des actions d'analyse de pratiques  
en psychiatrie dans le champ de l'orientation de l'accompagnement  
de l'accompagnement social et de la formation.

« Se donner les moyens de lire le monde, de le comprendre et de développer son propre système de valeurs », disaient Ehrenberg (1998)<sup>1</sup>, Beck (2001)<sup>2</sup> et Kauffman (2004)<sup>3</sup>. L'idée d'un individu autonome et créatif, capable de saisir des opportunités dans un monde chaotique, est la conception défendue par l'ensemble des dispositifs relevant de l'action publique. La multiplication des prestations individualisées, la finalité de rendre l'individu acteur de son parcours, les divers rapports nationaux et européens sur la question de l'autonomie et l'émancipation en sont des démonstrations.

#### 3.1 Apporter des moyens pour une meilleure prise de décision

Aujourd'hui, pour accompagner les personnes il s'agit plus, de les aider à trouver leur chemin singulier. Il faut leur apporter les moyens de réflexion et d'information qui leur permettent une prise de décision éclairée pour une mise en action aux risques mesurés.

Autrement dit, il s'agit moins de donner le bon conseil que de produire de la compétence à faire par soi-même. Il s'agit d'utiliser les dispositifs dans une finalité de développement d'autonomie ou d'empowerment<sup>4</sup>.

Nos rencontres avec les praticiens dans divers colloques et formations font état de la difficulté à concevoir ce que Schön<sup>5</sup> appelle au début des années 90 « le tournant réflexif », conscientiser sa pratique, faire des choix et les défendre.

A quels problèmes sont confrontés les professionnels de l'accompagnement dans la construction de nouveaux moyens d'intervention prenant en compte les évolutions sociétales ?

- 1 Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob
- 2 Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- 3 Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin
- 4 Empowerment : « retrouver du pouvoir sur soi »
- 5 Schön, D. (1992). *Le tournant réflexif de cas*. Montréal : Editions Logiques.

### 3.2 Des contextes professionnels contraignants et dissonants

Une forte dissonance est ressentie entre les finalités affichées des dispositifs (l'autonomie, l'empowerment) et les obligations de résultats sur un critère souvent unique ou dominant : le retour à l'emploi durable.

Cette réalité laisse dans l'inconfort de trouver seul des compromis entre des repères éthiques et des exigences de résultats.

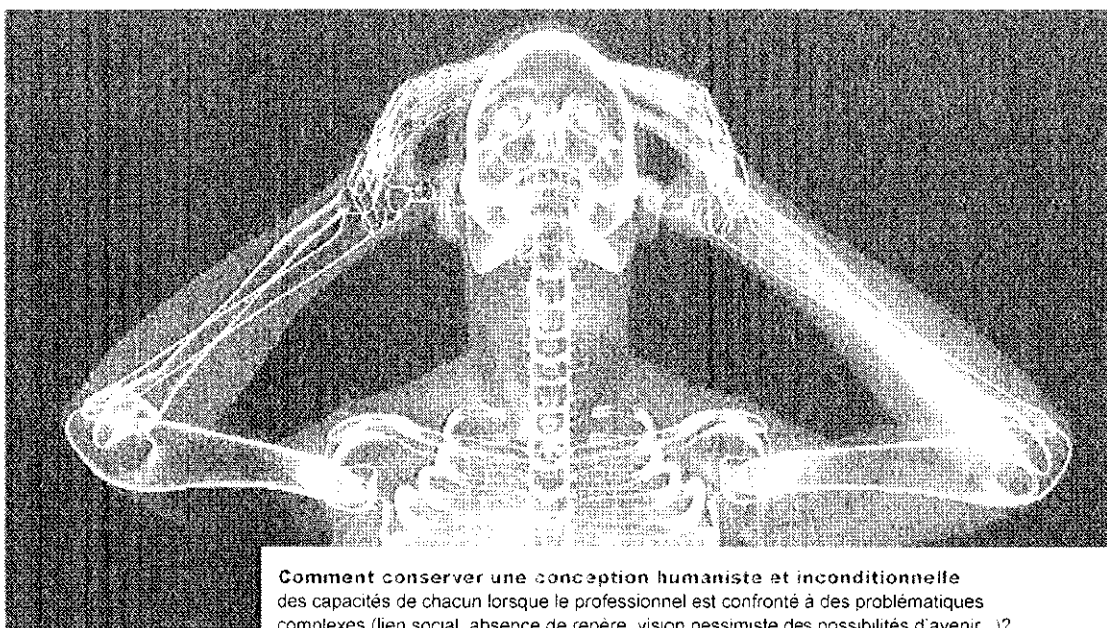
### 3.3 L'absence de repère en terme d'indicateurs de réussite, des prestations d'accompagnement, clairement identifiées par la recherche ou faisant l'objet d'un consensus de la profession.

Tous les professionnels de l'accompagnement rapportent des effets produits en dehors du retour à l'emploi.

Cependant, ils sont en difficulté quand il s'agit de faire la démonstration de ces résultats ou d'argumenter la relation entre les effets produits par l'accompagnement et le retour à l'emploi.

### 3.4 Le manque de dispositif d'accompagnement des praticiens

L'efficacité des pratiques construites exclusivement sur l'expertise du conseiller dans la recherche de solution et l'évaluation diagnostique est remise en cause.



Il s'agit bien de diversifier ses modalités d'intervention pour répondre à la complexité des situations et des individus. Il s'agit bien pour le professionnel de passer d'une mise en œuvre souvent intuitive de sa pratique à l'enrichissement de toute la palette des possibles et la maîtrise de leur utilisation.

Ce travail répond à un besoin et à une exigence de rendre lisible sa pratique, pour soi, pour la personne et pour les donneurs d'ordre. Il existe bien chez les professionnels du conseil, aujourd'hui, et peut-être plus qu'hier la motivation à travailler sur les fondements théoriques, méthodologiques, éthiques des pratiques de dispositifs d'aide à la personne.

### 3.5 La difficulté même du métier

Zarka<sup>6</sup> nous rappelle que le conseil en orientation possède un caractère foncièrement paradoxal, devant à la fois « influencer et laisser faire ». C'est bien la question de l'identité du professionnel et de ses choix politiques qui sont en jeu.

Quelles sont les limites de son influence dans des prestations où il s'agit de valider ou non des projets individuels ?

Fait-il référence à sa représentation des possibles ou bien, tenant compte du caractère incertain de notre monde et du potentiel d'un être en devenir, il ne se prononce pas ?

Quelle place laisse-t-il à l'individu dans la définition de son parcours et comment définit-il la sienne ?

Les évolutions que rencontrent les professionnels du champ de l'accompagnement demandent à être soutenues dans un travail collectif abordant la question de l'identité autant que celle de la définition des pratiques et des moyens méthodologiques. Les réponses seront toujours partielles et évolutives. Il serait intéressant de considérer que dans l'obligation de réflexivité de notre société, il est important de consacrer un pourcentage du temps de travail à cette élaboration permanente. Etre professionnel, aujourd'hui, c'est bien faire mais aussi savoir comment l'on fait et ce que l'on produit. C'est dans un aller-retour entre les savoirs en actes et les savoirs théoriques que se construisent des praticiens et des structures réflexifs n'affichant pas des étayages théoriques non mis en actes ou des principes d'action fondés sur des points de vue.

Paolo Freire<sup>7</sup> (1975) rappelle que « Séparée de la pratique la théorie est verbalisation impérieuse, déliée de la théorie la pratique est activisme aveugle. >>

6 Zarka, J. (1986). *Essai de modélisation de la pratique de conseil en orientation*. Texte dactylographié. Paris, bibliothèque de l'INETOP

7 Freire, P. (1975). *Éducation politique et conscientisation*. Lisbonne - São da Costa.

## 4 Alexandre Lhotellier : « Tenir conseil n'est pas donner conseils »

Psychosociologie des pratiques professionnelles de l'orientation à l'université de Nantes - Alexandre Lhotellier, 2010, 200 p., 17 €. Disponible en téléchargement gratuit sur le site de la revue "Tenir Conseil" 2007

« Un conseil a un sens fort, radical, fondamental : conseiller, c'est tenir conseil, délibérer pour agir et non pas donner des conseils.

### 4.1 Une démarche précise dans le champ de l'orientation

L'orientation ne peut pas être seulement la théorisation d'un champ, vue globale d'un problème individuel et collectif, ou simplement un dispositif juridique et administratif. Il s'agit bien de professionnalisation des conseillers. Car l'orientation se développe de plus en plus. D'abord réservée aux jeunes, elle devient une action tout au long de la vie, mais de plus en plus éclatée en de nombreuses institutions qui s'ignorent.

### 4.2 Les conseillers se multiplient avec ou sans formation.

Des milliers de praticiens en France, portent le titre de conseiller en orientation, en insertion, en formation, sans jamais avoir beaucoup travaillé le sens fort et la démarche spécifique du conseil.

Le conseil ne peut pas se réduire à un examen d'expert suivi d'une simple transmission d'informations ou de diagnostic-évaluation.

Le conseil n'est pas une simple mesure administrative ou technocratique : un constat qui deviendrait un verdict. Ni assistance à vie, ni manipulation idéologique, ni « technologie des aveux », ni préconisation (recommandation avec insistance), ni injonction, ni recette.

Tenir conseil n'est pas bricoler des savoirs ajustés à des contraintes socio-économiques.

En plus de la confusion entretenue du sens trivial du mot conseil, il y a confusion entre savoir et pouvoir. Comme si le savoir du spécialiste devait entraîner obéissance. Comme si le conseil était une prescription.

Le pouvoir du conseiller ne fait qu'augmenter l'impuissance de l'autre, alors même que c'est son pouvoir de donner sens qui est en question.

Comment espérer que l'acte de tenir conseil puisse avoir un effet actif s'il n'a pas de sens pour la personne, s'il n'est pas compris et valorisé ? Il y a un choix entre une société de contrôle (conseillisme d'État), de consommation passive (pression du marché) ou de responsabilisation des acteurs.



### 4.3 Tenir conseil : un acte d'autonomisation, de construction de soi et de responsabilisation

Redonner au conseil son acuité, son exigence, c'est mieux fonder l'agir de la personne, ne pas en rester seulement à l'esquisse d'un projet, fonder les apprentissages nécessaires en même temps que l'insertion dans un milieu. Le conseil est travail sur soi pour agir dans une situation, mais le conseil n'a d'impact que s'il permet de produire du sens dans l'existence des personnes.

Tenir conseil, bien plus qu'un ensemble d'outils, de techniques, se définit comme une démarche par rapport à l'autre, par rapport au savoir et à son élaboration dans la singularité radicale d'une situation pour fonder un agir sensé.

Il y a besoin de fonder une démarche parce que tenir conseil n'est pas un travail en miettes, un saupoudrage d'informations ou une juxtaposition d'opérations non coordonnées.

Une démarche peut se préciser par :

- Une reconnaissance de la visée de valeur et la vision globale de la personne.
- Une écoute continue des processus en cours.
- Un rythme personnalisé d'opérations, de méthodes, de procédures cohérentes avec la visée et les processus.

Cette démarche se réalise par :

- La création d'une communication dialogique (en entretien ou en groupe).
- Le travail du sens d'une situation problème.
- L'élaboration d'une décision fondatrice d'une action responsable autonomisante.
- Une démarche n'est pas une « marche à suivre », mais l'ouverture d'un chemin.

Cette écoute va créer le rythme nécessaire à l'ensemble des opérations de méthode, à l'usage éventuel des outils, procédures...

Je ne peux que rappeler le propos de Bertrand de Jouvenel, le créateur de « Futurible » dans l'Art de la conjecture : « Bientôt on s'étonnera que la prodigieuse expansion des arts de moyens (technologie) ait tant tardée à être suivie d'une expansion des arts de conseil. Cette dernière se produira à coup sûr dans ce qui reste du siècle ». Tenir conseil sera toujours en chantier.

C'est aussi « un sport de combat », une lutte pour une existence sensée.

« Le pire n'est pas toujours sûr. » >>

## L'essentiel est une publication du Carif Espace Compétences

Directrice de la rédaction ■ Sylvette Dinnequin

Redaction en chef ■ Coline Cosserat

Redacteurs ■ André Chauvet ■ Philippe Bigot ■ Marie-Hélène Doublet ■ Alexandre Lhotellier

A collaborer à ce numéro ■ Régis Guillemette

Mise en page ■ Design In Situ ■ Coline Cosserat

Iconographie ■ Design In Situ ■ Coline Cosserat

Imprimeur ■ Groupe Horizon: 200 av de Coulin - 13420 Gemenos

Pour tout litige, seuls les tribunaux de Marseille sont compétents. La loi du 11 mars 1957, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective» et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droits ou ayants cause, est illicite» (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

# carif.espac ompétences

Centre de Vie Agora Bât A - ZI les Paluds - BP 1002 - 13781 Aubagne Cedex  
Tél : 04 42 82 43 20 • Fax : 04 42 82 43 32

UNIVERSITÉ OUVERTE DES COMPÉTENCES



## **L'accompagnement des jeunes vers l'autonomie : Quelle pratique produit quels effets ?**

### *Contexte de notre recherche et hypothèse générale*

Depuis une vingtaine d'années on assiste à un développement considérable des pratiques de conseil sous des dénominations multiples, accompagnement, coaching, counseling, tutorat, mentorat.... Ce développement exponentiel correspond sans doute à une multiplication de la demande, et l'instabilité des concepts laisse supposer une opacité du contenu de l'acte professionnel. A ce sujet, de nombreuses études relèvent à quel point les pratiques sont aujourd'hui hétérogènes et intuitives comme si conseiller allait de soi et ne nécessitait pas que l'on s'interroge. Si l'on regarde la littérature scientifique et professionnelle on peut observer qu'en France il y a peu d'intérêt porté sur la question : peu de recherche et, jusqu'il y a très peu de temps, absence quasi générale de dispositif d'analyse de pratique que ce soit dans la formation ou dans l'exercice de l'emploi. Cependant cette situation évolue rapidement, en témoignent le développement de colloques, de propositions de formation visant à mettre en place des moyens techniques et humains pour interroger les pratiques, clarifier le rôle de chacun (professionnel et individu), définir et formaliser ses modes d'action et en repérer les effets.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce changement :

- Notre contexte socio-économique actuel marqué par l'incertitude et le chaos vocationnel renvoie à l'individu la responsabilité de son parcours et des ruptures qu'il rencontre. Ainsi l'ensemble des dispositifs et politiques mis en place en faveur de l'orientation et de l'emploi et de la formation visent à « rendre l'individu acteur dans les prises de décision qui concernent sa situation professionnelle et personnelle ». Lui seul peut aujourd'hui maintenir son employabilité en développant ses connaissances (formation tout au long de la vie) et les formalisant (Bilan de compétence) en les faisant valoir (Validation des Acquis de l'Expérience) en interrogeant son environnement (méthodologie de recherche d'informations) en prenant des décisions de gestion de trajectoire professionnelle (coaching). Cette situation replace l'enjeu des pratiques d'accompagnement, de conseil et de formation au centre des préoccupations puisqu'il s'agit aujourd'hui de concevoir des modalités d'intervention qui consistent non plus à définir une solution « une bonne fois pour toute » en lieu et place de l'individu mais à le rendre autonome dans la gestion d'une orientation qui va se poser tout au long de sa vie.
- D'autre part la décentralisation des politiques des dispositifs d'enseignement, de formation et d'accompagnement, conjuguée à la réforme du Code des marchés publics, nourrit de nouvelles préoccupations et crée de nouvelles obligations notamment celle de structurer notre professionnalisme : la volonté de clarifier les pratiques et d'en mesurer les effets apparaît comme un objectif prioritaire

*Nous posons comme hypothèse générale que l'enjeu aujourd'hui des dispositifs d'accompagnement de conseil et de formation consiste à « rendre l'individu autonome dans la prise de décision stratégique concernant la gestion de sa trajectoire professionnelle, à partir de pratiques structurées, claires et affichées ».*

Notre étude vise à donner des éléments de repères dans la définition des pratiques de formation, ses moyens d'action et les effets elles produisent, autrement dit :

- Quelles sont les *pratiques courantes et émergentes* ?
- Comment ces pratiques traduisent techniquement *les finalités annoncées dans les dispositifs d'accompagnement et de formation* ?
- En quoi les pratiques d'accompagnement, de conseil et de formation *produisent des effets* ?
- *Quels sont-ils ? Et comment les repérer ?*

### *Approche théorique*

Pour Jean Guichard (1997), la pluralité des pratiques renvoie peut être aussi à des enjeux éthiques, politiques et sociaux. Si le contexte détermine les questions qui se posent (comme nous venons de le voir), il ne détermine pas, en effet, de manière étroite les réponses qu'on peut y apporter. Dans la mesure où ces réponses constituent des pratiques sociales, celles-ci dépendent de finalités sociales, politiques et éthiques explicitement définies ou maintenues à l'état implicite - c'est-à-dire considérées comme allant de soi - par les acteurs sociaux qui les mettent en oeuvre.

Cette diversité des intentions se traduit par la diversité des postures que peut adopter le praticien. Il distingue quatre postures.

**L'expert psychotechnicien** : c'est la position la plus ancienne, qui apparaît au début du siècle avec le développement de l'usage des tests dans la mesure des aptitudes. C'est aussi la plus utilisée spontanément, et aussi la plus attendue de la part du client. Le consultant est interrogé de manière déterminée, soumis à une investigation instrumentée afin d'établir un diagnostic et lui proposer une solution.

**Le conseiller-éducateur ou l'éducateur-conseiller** : c'est une position apparue en France dans les années 50 avec Léon (1957) mais il a fallu attendre le début des années 80 pour que l'idée se développe en France, notamment avec l'ouvrage de Denis Pelletier et Bernadette Dumora (1984). L'objectif est de faire acquérir au consultant une compétence qui lui permette d'analyser puis de mettre en relation, des éléments de soi (compétences, atouts, limites, valeurs...) et les éléments du contexte (contraintes, opportunités, connaissance des métiers, filières de formation...) afin de lui permettre de construire des projets et les stratégies pour y répondre et de procéder aux ajustements nécessaires pour atteindre ses objectifs. L'enjeu sous-jacent est l'autonomie de la personne dans la gestion de ses transitions professionnelles, cependant dans le contexte français "d'orientation-répartition", Guichard relève qu'il s'agit d'un appariement "soi-profession" qui amène bon nombre de praticiens de l'orientation à être assez proches de la posture du psychotechnicien. « De nombreux outils ou méthodes d'éducation à la carrière ont pour principe de tendre au sujet un miroir structuré et structurant dans lequel il ne peut apprendre à se voir que d'une manière déterminée ». Dans le contexte de l'orientation scolaire, Guichard avance l'hypothèse d'une finalité à amener le jeune, par des procédures douces, à accepter les décisions d'orientation prises par le conseil de classe sur la base de ses résultats scolaires.

**Le conseiller sophiste d'aujourd'hui** : le principe structurant ce modèle est que chacun est fondamentalement responsable de ce qui lui arrive. La rupture professionnelle est une conséquence, non pas du contexte socio-économique instable, mais le résultat d'une incapacité personnelle à maintenir et développer son employabilité. La finalité de l'orientation (ou de l'accompagnement à l'insertion) est de développer la capacité à gérer sa flexibilité, autrement dit développer une compétence d'adaptation dans une société en mouvance permanente, où les organisations sociales ne peuvent plus être garantes de l'avenir professionnel et social des individus. Un des corollaires à cette position est que l'individu doit prendre conscience de sa responsabilité dans la gestion de ses compétences et de leur développement. Huteau (1997) cité par Guichard perçoit dans cette posture le passage d'une "pédagogie de la prescription" à la "pédagogie de l'engagement" où la compétence essentielle du conseiller résiderait dans l'art de convaincre les consultants sur leurs responsabilités et leurs compétences tout en développant leurs sentiments d'efficacité.

**La posture du psychologue maïeuticien :** Cette position se veut affirmer une conception émancipatrice s'opposant à la visée purement adaptative des autres positions. La finalité de l'acte de conseil est toujours d'aider l'individu à s'insérer dans la société qui est la nôtre mais l'organisation actuelle de cette société n'est plus considérée comme « une norme ultime et indépassable. » Le travail du psychologue ne consiste pas à faire accepter ses normes et les modèles dominants par manipulation, mais à aider le consultant à mettre en perspective, c'est-à-dire mettre en ses mots l'ensemble des éléments qui concourent à la formation de ses représentations sur lui-même et par-là à s'autoriser une analyse critique et de développement de sa créativité individuelle.

**Alexandre LHOTELLIER et les approches du counselling :**

- L'ensemble des pratiques est actuellement orienté vers le « donner des conseils » : argumenter et convaincre des meilleurs choix définis en dehors de l'individu par le praticien. Cependant, devant le manque de résultats, des professionnels ont profondément réorienté leur action vers le « *tenir conseil* » : **délibérer pour un agir sensé, co-construire une stratégie d'action où le bénéficiaire est maître d'œuvre et le praticien expert des moyens à mettre à disposition pour permettre une décision réfléchie** ».
- Derrière cette définition du conseil, c'est la conception du sujet qui est revisitée. C'est un individu en développement permanent, sujet actif, ayant des capacités créatives, et possédant les moyens de définir et mettre en œuvre ses propres solutions, au sens Rogérien. Le professionnel a pour mission de proposer des moyens de réflexion, de prise de décision et d'apporter son point de vue comme une donnée supplémentaire mais non déterminante.
- L'individu est alors au centre des préoccupations, plus que la vision du conseiller c'est celle du bénéficiaire qui est au centre des préoccupations. On s'intéresse au regard qu'il porte sur sa situation et c'est cette vision qu'il doit enrichir pour faire évoluer ses possibilités d'action.

**La recherche**

Nous avons travaillé sur **les pratiques d'une population de formateurs en insertion** et examiné **les effets produits sur un groupe de 20 jeunes** d'une cité Bordelaise<sup>i</sup>, bénéficiant de cette action dans le dernier semestre 2003.

Notre recherche s'articule autour de deux niveaux de données :

- Un entretien avec chaque formateur permet de recueillir son **discours sur sa pratique** : ce qu'il peut faire et souhaite faire
- En aval de la formation un entretien avec chaque jeune permettant de recueillir son **discours sur les effets de la formation** : ce que les pratiques des conseiller produisent comme effet sur le consultant.

Nous avons choisi une méthodologie de recueil des données par enregistrement audio des situations d'entretien.

L'analyse du contenu du corpus a été conduite de manière automatisée par l'utilisation d'Alceste (logiciel d'Analyse de Données Textuelle<sup>ii</sup>).

Tableau récapitulatif des **discours sur les pratiques** les plus représentatifs des deux **groupes de formateurs**  
Définis par le logiciel ALCESTE

<b>PRATIQUE DE FORMATION CENTREE SUR LE STAGIAIRE GROUPE N°1</b> OU LE RAPPORT AU SAVOIR / PARTIR DU SAVOIR DU STAGIAIRE			
<b>Objectifs généraux du dispositif</b>	<b>Objectif de l'intervention</b>	<b>Perception du stagiaire</b>	<b>Positionnement du professionnel et processus pédagogique qui en découle</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objectif d'autonomie par la formation</li> <li>✓ Etre autonome dans sa vie d'homme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Prise de conscience</b> de ses capacités de création De la force du collectif</li> <li>✓ <b>Prise d'autonomie</b> dans la capacité à se corriger seul, travailler seul, analyse les problèmes</li> <li>✓ <b>Prise de confiance en soi</b> : redonner du pouvoir sur la langue</li> </ul>	<p><b>Potentiel intéressant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Des capacités créatives</li> <li>✓ Des capacités de prise de décision</li> </ul>	<p><b>Position politique humaniste du formateur</b> : croire fondamentalement aux potentialités de l'être humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cette position implique la relation pédagogique : entrer dans une relation affective c'est à dire être dans une sensibilité à l'autre</li> <li>✓ Implique de s'intéresser aux représentations individuelles, les faire exprimer, les clarifier et construire à partir d'elles. (Ne pas partir d'un modèle à transmettre)</li> <li>✓ Implique de construire en permanence des parcours pédagogiques individualisés et des moyens adaptés</li> <li>✓ Développer des moyens de questionnement, expliquer/montrer/laisser faire</li> </ul>
<b>PRATIQUE DE FORMATION CENTREE SUR LE SAVOIR GROUPE N°2</b> TRANSMETTRE UN SAVOIR AU STAGIAIRE			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faire en sorte que le jeune aille mieux</li> <li>✓ Amener d'abord à acquérir de la confiance puis une revalorisation d'eux-mêmes</li> <li>✓ Insertion sociale et professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Développement personnel</b> : Faire livrer des choses lourdes de l'histoire. Travail sur soi, reprise de confiance</li> <li>✓ <b>Monter un projet</b> et les étapes de réalisation</li> <li>✓ <b>Vivre en groupe</b>, communiquer, avoir des attitudes sociales</li> </ul>	<p><b>Cumul de handicaps</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Parcours chaotique</li> <li>✓ Echec scolaire</li> <li>✓ Ont perception négative d'eux</li> <li>✓ Eloignés de l'emploi</li> <li>✓ Déstructurés</li> <li>✓ Potentiel caché</li> </ul>	<p><b>Position d'accompagnement</b> : développer une vision réaliste de l'environnement et de ses possibilités d'insertion personnelle, sociale et professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Développer des moyens pédagogiques pour regarder et comprendre les contraintes de notre environnement (visites, sortie, enquêtes...) Savoir sur l'environnement</li> <li>✓ Développer des moyens pour se regarder et se comprendre de dépasser leurs problèmes (histoire, attentes, personnalité, relation au groupe...) Savoir sur soi</li> <li>✓ Fixer des objectifs avec eux sous forme de contrat pour leur montrer leur difficultés à tenir les objectifs : fuite, agressivité Savoir sur ses difficultés</li> <li>✓ Travailler en équipe avec les professionnels</li> </ul>
<p><b>Rôle du formateur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Encourager en montrant que c'est possible</b> : repérer les progrès, féliciter, prendre du pouvoir sur sa situation, créer son monde</li> <li>✓ <b>Développer des capacités de réflexion</b> rend autonome : faire des hypothèses, construire les moyens de vérification et développer de la méthode</li> <li>✓ <b>Permettre l'expression de chacun</b> : accéder aux représentations de chacun, montrer la diversité des points de vue et des solutions...</li> <li>✓ <b>Créer des contextes d'apprentissage</b> qui correspondent à leurs possibilités et leurs interrogations et intérêts</li> </ul>			
<p><b>Accompagner le dépassement des difficultés personnelles</b> : poser le diagnostic, trouver la problématique, décortiquer les échecs pour éviter leur reproduction</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Encourager, motiver, pousser</b> par des félicitations ou des remises en cause</li> <li>✓ <b>Accompagner leurs démarches</b> : les structurer, apport de méthodes, évaluer...</li> <li>✓ <b>Confronter les points de vue</b> : du jeune, tuteur en entreprise, référent, collègues formateur</li> </ul>			

Tableau récapitulatif des **discours sur les effets de la formation** les plus représentatifs des deux **groupes de stagiaires** suivant leur appartenance au groupe de formateurs 1 et 2

GROUPE STAGIAIRE N°1 ayant suivi la formation avec le groupe formateur n°1		
Contenus de formation les plus importants	Atteinte des objectifs personnels de formation	Le projet aujourd'hui, ses arguments et étapes de réalisation
<p>Mots les plus représentatifs de ce groupe :</p> <p><b>Parler, entendre, apprendre</b></p> <p>Ne font pas référence à des contenus en terme de savoir être.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Monter un projet collectif pour s'ouvrir et apprendre des choses ensemble, en bonne harmonie avec les autres.</li> <li>✓ Parlent essentiellement du groupe sur l'aspect relationnel et efficacité du travail en commun</li> </ul>	<p>Pas d'évocation d'objectifs de départ et perception de résultats d'ordre personnels et comportementaux souvent évoqués de manière imprécise et générale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Peu d'évocation du professionnel</li> <li>✓ La formation a permis de prendre en compte l'autre « à plusieurs on y arrive mieux » on progresse en tenant compte de l'avis des autres stagiaires</li> <li>✓ La formation apporte des choses au niveau personnel</li> <li>✓ Elle nous amène à nous poser des questions, on a plus de questions que de réponses</li> <li>Certains ne repèrent pas leurs acquis</li> <li>✓ J'ai rien appris, juste je sais que j'ai décidé de revenir</li> <li>✓ Je ne sais pas ce que j'ai appris</li> </ul>	<p>Rejetent toute forme de jugement sur leur projet d'orientation et eux-mêmes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ On m'a dit j'y crois pas, ils croient ce qu'ils veulent ça n'a pas créer de doute chez moi</li> <li>✓ On ne me voyait capable pour le métier mais je ne vais pas prendre en compte ce qui est dit</li> </ul> <p>Les projets se répartissent en <b>deux orientations</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Une majorité du 1er groupe souhaitait poursuivre dans le même organisme sur une nouvelle session de formation</li> <li>✓ Les autres évoquent un métier validé en entreprise mais ne peuvent énoncer des arguments en faveur du projet et ont beaucoup de difficultés à donner les étapes de réalisation en terme de contenu et de planification</li> </ul>
GROUPE STAGIAIRE N°2 ayant suivi la formation avec le groupe formateur n°2		
Contenus de formation les plus importants	Atteinte des objectifs personnels de formation	Le projet aujourd'hui, ses arguments et étapes de réalisation
<p>Mots les plus représentatifs :</p> <p><b>Faire, pouvoir, vouloir</b></p> <p><b>Référence à des contenus en terme de connaissances et de savoirs faire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ecrite et se corriger, augmenter mon niveau en maths, traitement de texte....</li> <li>✓ Parlent essentiellement d'insertion professionnelle : vérifier un projet, trouver un métier, un emploi, un patron...</li> </ul>	<p>Objectifs de départ en terme d'insertion professionnelle et résultats concrets en accord avec ses objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ J'ai trouvé des solutions pour permettre l'insertion professionnelle (solution de garde des enfants...)</li> <li>✓ J'ai vérifié mon projet professionnel</li> <li>✓ J'ai trouvé un apprentissage, d'autres un patron ou une formation...</li> <li>✓ La formation INSUP est considérée comme un emploi</li> <li>✓ J'ai trouvé des réponses, des précisions par rapport à mon projet</li> </ul>	<p>Même difficulté dans l'évocation des arguments sur le projet et des étapes de mise en oeuvre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La majorité sort du dispositif. Ils évoquent un métier qu'ils ont validé en entreprise mais restent très incertains sur les arguments et les étapes de réalisation</li> <li>✓ Tous parlent de retourner voir leur conseiller de la Mission Locale, à la fin de la formation, mais beaucoup ne savent pas ce qu'ils vont lui dire.</li> <li>✓ Certains évoquent des doutes quand ils ne seront plus en formation</li> </ul>

7<sup>ème</sup> Biennale de Lyon, recherche sur les pratiques de formation de l'INSUP Hauts de Garonne, Janvier 04,

mailto:helene.doublet@wanadoo.fr « Quelle pratique produit quels effets », page 5/6

La dimension politique des pratiques et notamment la représentation de l'individu dans son rapport au monde et son pouvoir d'action semble être un élément fondateur des pratiques. Deux formateurs peuvent utiliser les mêmes moyens techniques et produire des effets très différenciés en fonction de leurs représentations du rapport homme/environnement, conseiller-formateur/stagiaire.

Il peut suivre des finalités totalement différentes entre « amener l'individu à développer des compétences adaptatives » et « amener l'individu à développer des compétences d'émancipation et de créativité pour agir sur son environnement »

Une pratique centrée sur le résultat et la résolution de situation, très actives et participative, l'autre focalisant sur la recherche de sens et des moteurs des décisions enfin une dernière utilisant la dimension affective pour amener la personne à mettre en œuvre des solutions définies par le dispositif.

Il ne s'agit pas ici de définir des bonnes et mauvaises pratiques, le fait est que toutes ont un effet sur l'individu, et que chaque professionnel utilise chacune de ses positions dans des moments différents de son intervention et avec des publics diversifiés. Par contre cette recherche nous a permis de vérifier le manque de lisibilité des professionnels. Comme le soulignent Hélène Angeville et Jacqueline Bellenger, il est indispensable « d'éliminer l'implicite qui embolise les pratiques professionnelles. Si le conseiller ressent le besoin d'une identité professionnelle qui le satisfasse et le dynamise, le client a besoin, lui, d'un partenaire cohérent ».

Les discours des stagiaires sur la formation montrent bien une perception différenciée des effets.

Nous relevons trois phénomènes qui nous semblent pertinents :

Pour le groupe 1 bénéficiant de formateurs centrés sur leurs savoirs personnels

- Une forme de revendication naissante dans la prise de décision professionnelle
- Une difficulté à repérer des acquis de formation

Les stagiaires sont peut-être surpris par une pédagogie qui ne correspond pas à leur vécu, notamment scolaire, ils ont du mal à concevoir les acquis qui en découlent. Le discours d'une jeune stagiaire de 17 ans est représentatif de la confusion qu'entraînent ces situations d'apprentissage :

*« cette formation m'a embrouillée la tête, j'aimerais comprendre, c'est pas des professeurs, c'est eux qui le disent. Ils ne peuvent donc rien nous apprendre, et bien avec eux j'ai appris la division que je n'arrivais pas à faire avec des professeurs. »* Il semble nécessaire d'accompagner la prise de conscience des acquis.

Pour le groupe 2 bénéficiant de formateurs centrés sur le savoir à transmettre

- Ils sont plus dans l'action concrète et renvoient un sentiment d'efficacité (Faire/pouvoir/vouloir)
- Sortent du dispositif avec un projet validé mais imprécis quant à sa réalisation
- Evoquent des craintes lorsqu'ils seront seuls

Ces résultats sont encore parcellaires et nécessitent des confirmations par une exploitation plus fine des résultats issus de l'analyse de contenu ALCESTE, mais aussi par un suivi à plus long terme des stagiaires qui ont participé. D'autre part une reproduction de la recherche permettrait de mieux contrôler certains biais liés à nos choix méthodologiques. En effet, appréhender la réalité dans sa complexité offre une richesse de résultats mais ne garantit pas les conditions de maîtrise des contextes observés et des variables mesurées.

Pour conclure provisoirement, la prise de conscience des pratiques est un enjeu prioritaire. En dehors du cœur de nos métiers, être professionnel aujourd'hui c'est mettre en œuvre une démarche réflexive sur nos pratiques afin d'être transparent sur les contenus du service que l'on offre et d'être en mesure d'en afficher clairement les effets.

---

<sup>i</sup> Cette recherche s'est déroulée de septembre 2003 à janvier 2004. Elle a été financée par l'INSUP Aquitaine, Organisme de Formation intervenant sur l'insertion, la qualification, l'entreprise en collaboration avec un service Recherche et Développement. Voir adresse et site.

<sup>ii</sup> ALCESTE est diffusé par la société Image ([www.image.cict.fr](http://www.image.cict.fr)) soutenu par l'Anvar et partenaire du CNRS depuis sa création en 1986.

Objectifs généraux du dispositif d'accompagnement	Objectif de l'intervention	Perception du jeune	Positionnement du professionnel et processus pédagogique qui en découle	Rôle de l'accompagnateur
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectif d'autonomie</li> <li>- Emancipation par la formation (formelle, non formelle)</li> <li>- Être autonome dans la construction du projet</li> </ul>	<p>Prise de conscience de ses capacités de création, de la force du collectif</p> <p><b>Prise d'autonomie</b> dans la capacité à se corriger seul, travailler seul, analyser les problèmes...</p> <p><b>Prise de confiance</b> en soi : redonner du pouvoir à soi-même</p>	<p><b>Potentiel intéressant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des capacités créatives</li> <li>- des capacités de prises de décision</li> </ul>	<p><b>Position politique humaniste de l'accompagnateur</b> : croire fondamentalement aux potentialités du jeune :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette position implique la relation pédagogique : entrer dans une relation affective c'est -à-dire être dans une sensibilité à l'autre</li> <li>- Implique de s'intéresser aux représentations individuelles, les faire exprimer, les clarifier et construire à partir d'elles (ne pas partir d'un modèle à transmettre)</li> <li>- Implique de construire en permanence des parcours pédagogiques individualisés et des moyens adaptés</li> <li>- Développer des moyens de questionnement, expliquer/montrez/laisser faire</li> </ul>	<p><b>Encourager en montrant que c'est possible</b> : répéter les progrès, féliciter, prendre du pouvoir sur sa situation, créer son monde</p> <p><b>Développer des capacités de réflexion</b> rend autonome : faire des hypothèses, construire les moyens de vérification et développer de la méthode</p> <p><b>Permettre l'expression de chacun</b> : accéder aux représentations de chacun, montrer la diversité des points de vue et des solutions...</p> <p><b>Créer des contextes d'apprentissage</b> qui correspondent à leurs possibilités et leurs interrogations et intérêts</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener d'abord à acquiescer de la confiance puis une revalorisation d'eux-mêmes</li> <li>- Insertion sociale et professionnelle</li> </ul>	<p><b>Développement personnel</b> : faire livrer des choses lourdes de l'histoire, Travail sur soi, reprise de confiance</p> <p><b>Monter un projet</b> et les étapes de réalisation</p> <p><b>Vivre en groupe</b>, communiquer, avoir des attitudes sociales</p>	<p><b>Cumul de handicaps</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Parcours chaotique</li> <li>Échec scolaire</li> <li>Ont perception négative d'eux</li> <li>Éloignés de l'emploi</li> <li>Déstructurés</li> <li>Potentiel caché</li> </ul>	<p><b>Position d'accompagnement</b> : développer une vision réaliste de l'environnement et de ses possibilités d'insertion personnelle, sociale et professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer des moyens pédagogiques pour regarder et comprendre les contraintes de notre environnement (visites, sorties, enquêtes...) savoir sur l'environnement</li> <li>- Développer des moyens pour se regarder et se comprendre, de dépasser leurs problèmes (histoire, attente, personnalité, relation au groupe...) savoir sur soi</li> <li>- Fixer des objectifs avec eux sous forme de contrat pour leur montrer leur difficulté à tenir les objectifs : fuite, agressivité, savoir sur ses difficultés</li> <li>- Travailler en équipe avec des professionnels</li> </ul>	<p><b>Accompagner le dépassement des difficultés personnelles</b> : poser le diagnostic, trouver la problématique, déconiquer les échecs pour éviter leur reproduction</p> <p><b>Encourager, motiver, pousser</b> par des félicitations ou remises en cause</p> <p><b>Accompagner leurs démarches</b> : les structurer, apport de méthodes, évaluer...</p> <p><b>Confronter les points de vue</b> : du jeune, référent, collègues conseillers...</p>

## L'accompagnement : une nébuleuse

**L**a plupart des pratiques actuelles d'accompagnement tendent plus ou moins à la professionnalisation, et se développent dans l'urgence et la concurrence, les unes tentant d'inclure tout ou partie des autres. C'est donc un terrain en reconfiguration que nous allons devoir explorer. Comment étudier une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (ou le style) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation ? L'entreprise est d'autant plus ardue qu'aucun des termes dont on fera ici l'exploration ne fédère un ensemble de pratiques unifiées, et que, sur le plan théorique, le terme « accompagnement » ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts.

### Des pratiques aux configurations fluctuantes

#### Le *coaching* et l'idée d'entraînement

C'est la pratique qui « monte ». L'introduction du *coaching* dans les entreprises, où il a pour fonction de développer les compétences et le potentiel des hommes de l'organisation (Boltanski et Chiapello, 1999), date d'une dizaine d'années. Mais cela fait près de trente ans qu'il s'impose aux États-Unis et au Canada comme outil du gestionnaire. Le *Robert* s'en tient à définir le *coach* comme « une personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif ».

*Maëla Paul est chargée de mission et d'orientation au CNAM de Nantes, chargée d'enseignement à l'université de Nantes (PMaëla@univ-nantes.fr).*

1. Le *coach* est « catalyseur », « donneur de souffle » (Sérieyx) ou encore « accoucheur de talents », « développeur de potentiels »...

La Société française de *coaching*, constituée en 1996, le présente comme « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire » (Queuniet, 2001). Qu'il s'adresse à des individus<sup>2</sup> ou à des groupes, il concerne des personnes qui, dans le contexte de leur situation professionnelle, formulent une demande d'aide, à propos d'une action impliquant une modification du comportement ou des modes de pensée<sup>3</sup>. Trois termes en résument la visée : efficacité, performance, excellence. Focalisé sur la valorisation de l'individu et la nécessité d'être toujours plus performant, on comprend qu'il ne cesse de susciter un intérêt croissant (Queuniet, 2001).

Les éléments de base de cette pratique sont :

- une relation « mutuellement satisfaisante » constituant une véritable formation par *modeling* dans la mesure où ce qui a été vécu pourra être reproduit (Lenhardt, 1993) ;
- un objectif préalablement défini, véritable centrage du processus ;
- un étayage en termes de soutien méthodologique et personnel de l'espace à franchir entre intention et action, entre compétence et mise en œuvre.

On a donc là un type d'accompagnement s'adressant à des professionnels, à l'occasion d'un problème à résoudre ou d'un défi à relever, centré principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats<sup>4</sup>.

### le *counselling* et l'idée de conseil

La faveur dont jouit le *counselling* est sans nul doute liée à Rogers et à l'influence qu'il exerça dans les années 1970 en France. Son univers sémantique est celui du conseil et de l'aide, de la guidance et de l'assistance dans un processus de développement, termes utilisés par Rogers les uns pour les autres puisqu'ils font référence à une même méthodologie de base : « Des consultations directes avec un individu en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement<sup>5</sup>. » Mais il faut remonter à ses origines effectives, en 1908, aux États-Unis où il a émergé comme pratique d'orientation professionnelle<sup>6</sup> pour

2. Cadres dirigeants, plus rarement cadres fonctionnels : le *coaching* permet « le repérage des potentialités chez ceux qui ont la responsabilité du pilotage », autrement dit « l'élite » (Radon, 1999).
3. D'où la définition attribuée par Hargrove au *coaching* d'« apprentissage transformationnel » (cité par Payette, 2002).
4. Finalement, et contrairement au terme qui l'annonce, le *coaching* fait davantage écho de la rapidité des résultats que de la notion d'entraînement : il faut chercher ailleurs la revalorisation de celle-ci, et c'est dans le domaine éducatif qu'on la trouvera, mais requalifiée : « Entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un *coach* » (Perrenoud, 2000).
5. Différenciant toutefois l'« aide psychologique », correspondant à des entretiens ponctuels, « accidentels », du terme « psychothérapie », supposant un suivi et une succession d'entretiens (Rogers, 1942).
6. Il émerge d'un double ancrage : du courant de l'orientation professionnelle avec Parsons – qui aura sa réplique en France vers 1928 avec le conseil d'orientation scolaire et professionnelle – et du mouvement d'hygiène mentale de Beers.

comprendre sa diversification en *counselling* personnel, *counselling* vocationnel et psychothérapie<sup>7</sup>.

En tant que processus, le *counselling* est une relation structurée en étapes par lesquelles la personne va passer d'un point considéré comme statique à sa « remise en mouvement » dans un continuum de changement (Rogers, 1942).

La relation étant centrale, les éléments déterminants de ce processus sont :

- l'alliance de travail qui définit la réciprocité de l'engagement ;
- la qualité elle-même de la relation, c'est-à-dire du lien, de ce qui se passe entre les personnes ;
- l'expérience affective qui s'y joue, mobilisatrice.

Ce centrage sur la relation (et non sur le problème) conduit certains praticiens à penser le *counselling* en termes non plus de pratique d'orientation ou de psychothérapie mais de rencontre, « rencontre avec une personne qui, aux prises avec des difficultés passagères ou récurrentes, a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit ».

Cependant, ceux qui, aujourd'hui, formulent une demande d'accompagnement ne sont plus ceux qui exprimaient un désir de développement personnel dans les années 1970 ; ce sont des personnes confrontées à des malaises existentiels, imbriquées dans des situations où il est difficile de séparer le problème individuel du contexte social (Tourette-Turgis, 1996). La relation n'est donc plus réductible à une relation duelle entre le professionnel et son client ; elle doit prendre en compte la relation qui l'intègre à un contexte social au sens large (une famille, une communauté, une culture...).

Le *counselling* est ainsi un type d'accompagnement caractérisé par la centration sur des personnes « normales », la prise en compte de leur développement à l'occasion d'une situation-problème, la mobilisation de leurs ressources, l'intégration de l'interaction personne-environnement.

### Le conseil et la consultance

Traditionnellement, pour obtenir avis ou conseil, il convient de consulter. Le consultant est généralement un expert (savant, médecin, avocat...) à qui l'on expose un cas ou une situation. Par définition, le consultant peut donner son avis mais non décider. En contribuant à la pratique de consultance, le conseil consiste donc à « accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème » (L'hôtelier, 2001).

7. Le terme désigne alors, en langue anglo-saxonne, un ensemble de pratiques qui consistent à orienter, conseiller, aider, informer, soutenir, traiter..., ce que ne restitue pas le terme « conseil ».
8. Positionnement dénonçant ces « discours frauduleux et culpabilisateurs sur l'excellence, la responsabilité, l'indépendance, qui rendent coupables de ne pas se sentir optimistes, entreprenants, excellents [...] » (Condamin, 2000).

Deux types de conseil ont fait l'histoire : le conseil individuel<sup>9</sup> et la consultation sociale. Le premier consiste à permettre à une personne d'intégrer une action dans son histoire et dans ses interactions sociales. Le second tend à privilégier l'analyse de la situation en répondant à des problématiques d'action collective. Aujourd'hui, la consultance implique la nécessaire conjugaison de ces deux modalités. Elle ne se centre ni sur la personne ni sur l'intersubjectif mais opère un déplacement « de la personne-isolat à son réseau constituant » et à tous ses niveaux d'interaction sociale : « Le conseiller ne peut plus s'enfermer dans le modèle de la relation d'aide. » Elle n'a donc plus pour seule visée la résolution du problème<sup>10</sup> mais elle implique des changements du comportement, de la capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination ou de relation. Autrement dit, elle vise à « restaurer le pouvoir d'agir en situation ». Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune tout en conservant un rapport d'étrangeté l'un par rapport à l'autre. Il apparaît comme processus, démarche, cheminement, autrement dit rythme continu d'opérations, de méthodes, de procédures, d'instrumentalisation, dont les outils ne peuvent être conçus que dans l'écoute de ce qui se joue.

Le modèle traditionnel décrit le consultant comme expert au service d'une commande qu'il traite en extériorité. La visée est praxéologique et réside dans l'optimisation de l'action par une aide à la décision. La relation au temps est inexistante puisqu'il n'y a pas de prise en compte du vécu, de la subjectivité. L'intervention se veut brève, ponctuelle. Son registre est de l'ordre de l'intelligence organisationnelle plus que d'une compréhension des sujets. A cette posture tend à se substituer celle d'un consultant, intervenant non plus en expert mais en praticien impliqué. Même si la relation est contractuelle, il ne règle pas une commande ni ne traite un dossier, mais répond à une demande avec des sujets. Il ne se situe ni en extériorité ni entre des protagonistes : il prend part à un processus. La relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique. Cette conception accorde donc plus d'intérêt à reconstituer des repères dans le temps qu'à justifier et respecter des positions dans l'espace, et c'est bien parce qu'elle vise la réappropriation des repères temporels qu'elle est durable. Sa visée reste praxéologique : ce qui change est relatif au statut des partenaires (Ardoino, 1996).

Cette posture fait aujourd'hui du conseil un « accompagnement » par l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte

9. Il n'est pas intéressant, à ce propos, d'entendre comment Julien (1995) décrit le contexte de l'histoire chinoise dans lequel est apparu un nouveau type social, celui des conseillers : la fin de l'Antiquité se présente en effet comme une période transitoire offrant la plus grande liberté sur le plan tant individuel que collectif. Il en résulte une certaine émulation et une « quête des recettes qui pourraient assurer puissance et prospérité », d'où l'apparition des conseillers pour proposer leurs services.

10. On concevra, avec L'hôtelier, que toute situation-problème n'est pas pathologique.

le temps de maturation et l'inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis puisque le travail s'effectue « en relation ».

### Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation

Si le tutorat peut être défini comme une relation entre deux personnes dans une situation de formation professionnelle, c'est moins la relation (entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage) qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient. Le tutorat est une fonction de l'entreprise. C'est donc la mutation des rapports entre formation et travail qui justifie l'intérêt qu'on lui porte aujourd'hui (Savary, 1985). Dans cette acception, il se trouve à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini à la fois comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice ».

Le modèle traditionnel de tutorat<sup>11</sup> reposant sur une relation forte type maître-apprenti, dont les protagonistes s'observent mutuellement, s'inscrit dans une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier, et une valorisation du modèle à imiter. Ce modèle de formation fondé sur l'exemplarité<sup>12</sup> véhicule l'idée de la transmission comme seule source d'accès au savoir, avec ce qu'elle peut avoir de normatif et de prescriptif.

Dans ce processus de tutelle<sup>13</sup>, lié à une asymétrie des compétences, on peut identifier deux sortes d'aide ou de soutien (Baudrit, 1999) :

- une aide psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller... ;
- une aide pédagogique : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former...

On y repère les deux fonctions du tutorat : socialisation et formation. Ce qui change fondamentalement entre ces deux fonctions est la marge de manœuvre, le degré de liberté, d'autonomie, et la forme de l'aide : directe ou indirecte. La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification. La fonction de formation constitue une aide directe à autrui (caractéristique de l'attitude pédagogique) et repose sur la transmission de pratiques professionnelles. Mais la formation en situation de travail, qui consiste à la base à montrer le travail et à repérer les situations progressivement les plus

11. Qui n'est pas sans rappeler le compagnonnage.

12. En anglais *influencing by example* ou *modeling*.

13. Défini comme « un ensemble de moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un » et structuré par la notion d'échafaudage, il emprunte notamment à la psychologie de Bruner (1983).

formatrices, s'appuie sur une pédagogie de l'incident : c'est donc le problème (la panne, l'anomalie, le dysfonctionnement) qui suscite la capacité de résolution de problème en situation et permet de construire les compétences professionnelles (Geay, 1995).

Cette conception du tutorat a cédé la place<sup>14</sup> à une conception dans laquelle le tuteur a une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur » (Vincent, 1982) : l'essentiel, pour le tuteur, consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre. A une attente de reproduction s'est substituée une invitation à l'implication. La relation tend à se déplacer d'un mode hiérarchisé, vertical, à un mode de partenariat, horizontal. Par cette évolution, le centre de gravité s'en trouve déplacé de l'action du tuteur à l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire.

Les composantes de la pratique sont :

- une dimension praxéologique : l'expérience pratique sur le terrain, « grandeur nature » (autrement dit l'action), constitue l'élément fondamental comme espace de développement et d'apprentissage. Instrumentée par l'observation, elle sert de critère à tout le processus ;
- une dimension relationnelle : la relation, qui n'est justifiée qu'au regard du dispositif, se donne l'entretien comme instrumentation, contribuant à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive ;
- une unité temporelle : définie a priori par le dispositif, elle est à construire à partir d'une succession de séquences « alternées ».

### **Le mentoring et l'idée d'éducation**

La pratique du mentorat, elle aussi, a bénéficié d'une réhabilitation récente, en premier lieu par les praticiens (et à la suite les chercheurs) nord-américains. La résurgence du mentorat serait liée à la transformation du tissu social (Houde, 1996) ayant pour conséquences la difficulté d'entrer dans la vie adulte, la tentation du repli individuel, le maillage de plus en plus lâche entre générations... Le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les « aînés ». Son art consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment de ce parcours d'accompagnement : douze fonctions<sup>15</sup> lui permettent d'accomplir sa mission.

14. La rupture s'est effectuée en France dans les années 1980 (Pellet, 1996).

15. Accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du *feedback*, soutenir, sécuriser : ces douze fonctions, comme on le voit, recouvrent les fonctions par ailleurs identifiées du *mentoring*, du tutorat, du parrain, du formateur...

Comme tout processus, le mentorat se divise en trois phases : un commencement, un déroulement, un dénouement. C'est dans et par la première que s'instaure la relation, par cette « fusion initiale » qui signe l'investissement affectif réciproque et conditionne le *modeling*. La deuxième fait place à la nouveauté et donc au changement (des attitudes, des compétences), autrement dit au temps avec sa valeur de renouvellement ; la relation s'en trouve modifiée, tendant à plus de symétrie. La troisième signe la fin de la transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes.

La relation étant centrale, elle définit à elle seule le mentorat :

- il s'agit d'une relation de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle ;
- elle répond à une attraction interpersonnelle : c'est une « affaire de rencontre » ;
- elle se développe dans un contexte plus vaste de construction de la personnalité, dans l'interdépendance et l'autonomie ;
- elle est d'abord asymétrique (type expert/novice) évoluant vers une relation plus égalitaire ;
- elle est interactive ;
- elle est passagère, transitionnelle, occasionnelle, séquentielle, et sa durée, bien que liée à celle d'une formation ou d'un stage, ne leur est pas nécessairement soumise.

### Le compagnonnage et l'idée de transmission

Le compagnonnage définit, dès l'origine<sup>16</sup>, le fait de se regrouper entre gens d'un même métier, constituant des confréries ou des fraternités ayant pour vocation la transmission des gestes du métier, l'entraide sociale et une filiation de l'ordre du sacré (ce en quoi il se distingue de toute autre forme corporative). Le compagnonnage est donc un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire.

Dire que le but du compagnonnage est le chef-d'œuvre, c'est dire que l'homme – sa formation et son perfectionnement – est au cœur de ses priorités. Si l'apprentissage lui-même concerne l'activité ouvrière, l'accompagnement consiste à stimuler en chacun ce qu'il a de meilleur, à le « tirer vers le haut » et lui permettre l'appropriation d'un héritage (Castera, 1996). Le compagnonnage a en effet pour principe que « la discipline du métier est propre à forger une sagesse humaine » : le métier « fait » l'homme. Il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines.

16. On pourrait évoquer, plutôt que sa résurgence, ses origines quasi mythiques et sa persistance à travers les temps, mais les liens qui se sont établis entre le compagnonnage et la formation par apprentissage, en 1971, à l'occasion de la loi sur la formation professionnelle, font date.

Celui qui est reçu compagnon s'engage à son tour à transmettre. Dans cette mission qui lui est confiée, il enseigne moins qu'il « accompagne » – accompagnement défini comme « une forme de pédagogie qui exige une intelligence vivante et engendre des intelligences vivantes ». Là est « le secret » des compagnons, dans la force de cette transmission. Puisqu'il ne s'agit pas de copier docilement des comportements (copie qui ne résisterait pas aux épreuves de la vie professionnelle et communautaire), il faut chercher ailleurs les ressorts qui conduisent une personne, en tant que sujet libre, à décider d'adopter une certaine attitude sachant que, pour cela, il ne suffit pas de le vouloir : il faut avant tout en avoir envie, le désirer, y aspirer. On est bien ici non dans une intervention « sur » mais dans une relation « avec ». Ainsi peut-on concevoir que l'apprentissage des vertus d'un métier s'acquiert « en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien », et c'est cet apprentissage qui est initiation. Dans cette relation de maître à disciple, d'ancien à apprenti, l'apprenti est « accompagné » techniquement et moralement, et progresse à partir de sa propre expérience. Les « maîtres » sont aussi des « éducateurs de la vie » : voilà pourquoi ils possèdent le don et le goût de transmettre.

Les éléments de base du compagnonnage constituent les caractéristiques de cette formation qui prend en compte « la main, l'esprit, le cœur » (Guédès, 1992). Autrement dit, d'une part la force exécutive, la puissance d'agir, l'œuvre concrète et manifeste, de l'autre la puissance d'aimer, de sentir et de comprendre, conjuguées par le travail comme service rendu aux hommes.

### **Le *sponsoring* et l'idée de parrainage**

On l'aurait passé sous silence si le terme *sponsoring* n'était pas aujourd'hui équivalent de celui de parrainage. Utilisé comme autrefois le mécène, le sponsor se trouve « partenaire » des entreprises artistiques, sportives ou médiatiques avec la double fonction de soutien (financièrement plus que moralement) et de « facilitateur de relation ». Celle-ci prévaut dans l'idée de parrainage mis en place ces dernières années, consistant à « accompagner des jeunes dépourvus de réseau personnel de relations avec les milieux professionnels, dans leur recherche d'emploi<sup>17</sup> ». L'action du parrain (bénévole), à l'articulation des champs professionnel et social, fait fonctionner le lien intergénérationnel.

### **Et la médiation ?**

Y a-t-il lieu d'introduire la médiation dans un inventaire des pratiques d'accompagnement ? Dire que sa réactualisation a précédé celle de l'accompa-

17. Circulaire du 08.11.1996 relevant de la loi quinquennale de décembre 1993 sur les conventions de parrainage.

gnement ne fait pas argument. Le champ de la médiation, de la même façon que celui du conseil, couvre à lui seul tous les secteurs de la vie professionnelle et existentielle. La création des médiations institutionnelles<sup>18</sup> a précédé la vague des médiations sociales, parallèlement à un regain d'intérêt pour les médiations éducatives.

Dans une logique de remédiation à des dysfonctionnements, les premières mobilisent tant des experts que des intermédiaires, conciliateurs, agents de liaison, exerçant une présence active sur le terrain en intervenant dans des situations qui demandent de « se constituer en tiers et de le rester » : à côté d'une recherche de solutions à des situations-problème se développe aussi la recherche du lien (Tricoire, 2002).

La médiation renvoie à trois notions sur lesquelles elle fonde une éthique (Six, 1995) :

- la relation : instaurer une tierce position (établir des liens là où ils n'existent pas ou plus : faire « passer le courant ») ;
- l'espace : créer des espaces intermédiaires pour se situer par rapport à la loi et au « vivre-ensemble » ;
- le temps : réintroduire des temps de réflexion, dynamiser des temps d'imagination de possibles dans le continu des actions (ne pas céder à l'immédiateté, à l'urgence).

Les pratiques éducatives ne se tiennent pas à l'écart de ce mouvement qui vise à l'instauration de « tiers formant » (Roschitz et Pascalin, 1992). On distinguera notamment :

- les expériences d'autoformation (notamment celles à base de récits : histoires de vie, bilan et projets de vie) ;
- les médiations éducatives centrées sur l'interaction de tutelle<sup>19</sup> ;
- les pratiques de remédiation cognitive<sup>20</sup>.

Elles procèdent :

- d'une réhabilitation, à côté des fonctions habituelles du formateur, de fonctions de « médiateurs-guides » jouant un rôle majeur d'intermédiaire « entre une connaissance savante à acquérir et une connaissance ordinaire à enrichir » (Dumazedier, 1996) ;
- d'une revalorisation de l'individu qui, de « sujet passif et reproducteur », est appelé à « devenir actif et créateur », c'est-à-dire à changer son rapport au monde (Feuerstein, 1994) ;

18. 1973 : création des « médiateurs de la République », premiers d'une génération de médiateurs nommés par l'Etat. Les médiateurs institutionnels sont « des experts formés et nommés pour faire face à des problèmes précis, investis d'un pouvoir réel et chargés de parvenir, autant qu'il est possible, à un règlement à l'amiable des litiges » (Riquiez, 2000).

19. Inspirés de Vygotsky et de Bruner.

20. Conçues par Feuerstein.

- d'une reconsidération de l'expérience (avec ce qu'elle suppose de subjectivité)<sup>21</sup> face à l'action (avec ses exigences d'objectivité liées à toute expérimentation) ;
- finalement, d'une réhabilitation de l'autre et de l'influence qu'il peut avoir dans l'apprentissage, l'accès à la connaissance ou le développement de soi : « l'expérience médiatisante » (Feuerstein) est de l'ordre de la rencontre avec un médiateur.

Si les pratiques d'accompagnement intègrent une posture de médiation, est-ce pour autant de la médiation ? Sur le plan sémantique, aucun lien ne s'établit entre les termes de médiation et d'accompagnement. Toutefois, la médiation interroge non la pratique mais la posture (Le Bouëdec, 2001) et pose la question du tiers (intrus ou inclus). Dans l'accompagnement, quel est le tiers : l'objet qui fait problème, le contrat, le professionnel, le produit de la relation ? Quelle est la posture de l'accompagnateur : occuper la tierce place ou veiller à sa vacance ? En second lieu, elle pose la question embarrassante de l'exemplarité et de la transmission, et interroge la part laissée au jeu d'influence (directe ou indirecte, c'est toujours agir sur).

### Des pratiques adaptées à ce qu'exige l'occasion ?

Que découle-t-il de cette exploration ? Briser la nébuleuse, c'est risquer de voir émerger quelque régionalisme – et si demain nous étions « tous couchés » (Faire d'Arcier, 2001) ? Rester dans la confusion, c'est refuser de donner du sens à ce qu'on fait quand on dit accompagner. Il convient donc d'imaginer les deux mouvements, opposés et complémentaires, par lesquels on peut concevoir l'hétérogénéité et la radicalité de l'accompagnement.

Toutes ces pratiques ont de nombreux points en commun, à commencer par le fait qu'elles viennent réhabiliter des idées anciennes, opérant toutefois un renversement de perspective (changement de statut de l'individu) et un nouveau paradigme professionnel (la posture d'accompagnement). Dans une société qui se donne le changement pour valeur et horizon, elles contribuent à des formes plus ou moins étayées des transitions, personnelles ou professionnelles. Elles sont massivement inscrites dans une visée praxéologique aujourd'hui dominante, qui a pour corollaire une centration sur les pratiques et les praticiens. Par ailleurs, tous les termes par lesquels les pratiques viennent à être nommées appartiennent au champ sémantique du verbe accompagner<sup>22</sup>. Les lignes de force de ces approches soulignent :

21. Et par là : réhabilitation d'une conception de l'homme comme posant ou se posant des questions (et non plus seulement capable de résoudre des problèmes en extériorité).
22. Un champ sémantique s'élabore en relevant les synonymes d'un terme, puis les synonymes de ses synonymes, etc.

- un processus : non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes ;
- un cadre méthodologique et des outils : adaptables, multiples<sup>23</sup> ;
- une mise en présence : la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même (tout se passe entre) ;
- une fonction : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir ;
- la nature de l'interaction : il s'agit d'un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode ;
- une stratégie : le professionnel s'ajuste à chaque situation ; l'accompagnement, selon la formule, s'invente « chemin faisant ».

Sauf à vouloir faire acte d'autorité, il semble donc impensable de réduire l'accompagnement à une forme unique puisque tout concourt à le définir à l'inverse : par nature, il est protéiforme. Il faut donc pouvoir tolérer :

- la diversité des demandes d'aide due à la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées suggérant une adaptation des étayages ;
- la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer pour s'adapter à la demande, aux besoins de la personne accompagnée et aux nécessités du parcours ;
- la conjugaison des logiques<sup>24</sup> : d'apprentissage, de développement, de formation, de remédiation ou de résolution de problème ;
- la variabilité des temps impartis, définis ou non a priori<sup>25</sup> ;
- une qualité relationnelle à trouver entre une dissymétrie fonctionnelle mais dynamique et un équilibre lié à une parité de nature ;
- un jeu constant entre distance/proximité, présence/absence...

La posture d'accompagnement confronterait à un ajustement de l'action à la demande particulière corollaire d'une attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre. Mais cette attitude ne prend sens et efficacité que si elle sollicite les ressources propres aux deux protagonistes, de telle sorte que l'on puisse dire qu'accompagner est un acte à deux faces constituant deux scènes où il va se passer quelque chose... On

23. Aujourd'hui, les méthodes s'empruntent les unes aux autres des techniques, des attitudes, des postures, cet eclecticisme instrumental ayant pour argument le souci d'efficacité et d'adéquation à une situation.

24. Puisque ce qu'elles visent (individualisation, autonomie...) ne s'enseigne pas, pas plus qu'on ne peut en programmer le développement, les pratiques d'accompagnement contribueraient à rappeler ce que tout apprentissage doit avoir d'exigeant et de « laisser advenir », d'implication, de persistance dans le processus engagé et de détachement quant au résultat.

25. Accueillir, développer, conclure pouvant certes s'effectuer quelle que soit la durée, mais jusqu'à quel point laisse-t-on du temps au temps, autrement dit à la maturation ?

a en effet pu voir, au fil des investigations, que la démarche d'accompagnement peut être définie comme processus dynamisant trois logiques : relationnelle, spatiale et temporelle. C'est d'ailleurs, d'un point de vue strictement sémantique, ce qu'accompagner veut dire : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » La mise en relation<sup>26</sup> est au fondement d'une opportunité de renouvellement, autrement dit d'un « passage à autre chose ». Mais si quelque chose se passe, c'est bien parce que ce « l'un avec l'autre » est créateur d'un espace : ce qui se passe se passerait donc dans l'entre de l'entrevue et de l'entretien. Si les hommes se modifient mutuellement, s'ils se forment et se transforment dans et par la relation des uns aux autres, et si c'est ainsi que l'homme devient homme, l'autonomie est donc le produit même de ce dynamisme relationnel. Mais si cette formation de l'homme s'effectue par le détour d'une instance tierce, c'est postuler d'une interdépendance envers cette instance, d'où la question de la tierce place...

Toutefois, plutôt qu'une résurgence de formes anciennes, ne peut-on y lire la fragmentation d'un matériel qui tente de se former sur des assises diverses ? Le flottement terminologique n'est-il pas indicateur d'un flottement du sens ? L'accompagnement serait moins « de retour » qu'il ne serait à l'origine de nouvelles configurations adaptées à l'immédiat de l'actualité et de la demande particulière. Le foisonnement et l'instabilité théorique et technique offrant au bricolage des possibilités renouvelées, ces pratiques sont alors d'autant plus diversifiées qu'il n'y a pas de conceptualisation forte, prévalante, pour les orienter. Chacune, dans cet espace flou où la demande d'aide fluctue, exerce un effet attracteur. L'accompagnement en viendrait à désigner un « englobant » suffisamment large de théories et de pratiques : présent dans toutes les pratiques professionnelles à autrui, il permettrait de faire face à chaque situation.

26. Deux est le minimum pour qu'il y ait relation.

## Bibliographie

- « Accompagnement des personnes en difficulté (1) », *Actualité de la formation permanente*, N° 176, janvier-février 2002.
- « Accompagner, une idée neuve en éducation », *Cahiers pédagogiques*, N° 393, Avril 2001.
- ARDOINO, J. 1996. « Les postures [ou impostures] respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », *Les Cahiers du conseil*, N° 4, Avril.
- BAUDRILLAT, A. 1999. *Talents : une pièce, des fonctions, un métier* / Paris, PUF.
- BOLEANSKI, L. ; CHIAPELLO, E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- BOUCHNER, J.P. 1998. « Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle », *Dans* : B. Courtois ; H. Prévost (dir. publ.), *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon, Chronique sociale, pp. 248-255.
- BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

- CARDINET, A. 1995. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, Dunod.
- CASTERA, B. de. 1996. *Le compagnonnage*. Paris, PUF.
- « Coaching Act. ». *Actualité de la formation permanente*, N° 178, mai-juin 2002.
- CONDAMIN, A. 2000. *Réflexions sur la pratique du counseling dans une société en mutation*. Université de Laval, département de counselling.
- DUMAZIÈRE, J. 1996. « Autoformation et médiation éducative ». Université de Caen, CIREC, *Les sciences de l'éducation*, Vol. 29, n°1-2, pp. 21-42.
- EDWARDS, T. et al. 1999. « Sponsoring, sélection et scolarité ordinaire ». *Carrivours de l'éducation*, N° 7, janvier-juin, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation en Picardie, pp. 163-184.
- FAVRE D'ARCHEY, L. 2001. « Tous maîtres ? ». *Carrivours cadres*, N° 1409, 30 août, pp. 25-34.
- « Formation, insertion : accompagnement et autonomie ». *Éducation permanente*, supplément A-P-A, 2001.
- FEUERSTEIN, R. 1994. *Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris, Nathan.
- GEAY, A. 1995. « Étude sur la fonction tutorale ». *Cahiers de l'IP U. Repères*, N° 13.
- GUÉDÈS, A. 1992. *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, PUF.
- HOUDI, R. 1996. *Le mentor : transmettre au savoir-être ?* Québec, Martin-Media, Hommes et perspectives.
- JULIEN, F. 1995. *Le début et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Corée*. Paris, Grasset.
- LE BOUÉDEC, G. 2001. « Accompagnement ou médiation ? ». *Histoires de vie et formation*. Rennes, Presses universitaires, pp. 67-73.
- LECOMTE, C. ; GUILLET, V. 2000. « Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie ». *L'orientation professionnelle*, N° 29, 1, pp. 117-140.
- LEFEBVRE, P. 2002. *Les questions que les gens se posent à propos du coaching*. Site internet réseau leadership.
- LENHARDE, V. 1993. « L'accompagnement individuel des dirigeants : le coaching ». *Éducation permanente*, N° 114, pp. 91-104.
- LEHOTELLIER, A. 2001. *Tout conseil, Délibérer pour agir*. Paris, Seif Arslan.
- MALET, R. 2000. « Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais ». *Recherche et formation*, N° 35, pp. 75-90.
- PAVILLI, A. 2002. *Le coaching*. Site Provirtuel.
- PELLET, P. 1996. *Guide de la fonction tutorale*. Paris, Éditions d'Organisation.
- PERRINOUX, P. 2000. « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? ». *Recherche et formation*, N° 35, pp. 9-24.
- PINCHOT, G. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan.
- QUENECHE, V. 2001. « Le coaching acquiert sa légitimité ». *Entreprises et carrières*, N° 597, pp. 12-17.
- RADON, B. 1999. *Le coaching des managers. La méthode du dragon*. Paris, Presses du Management.
- REY, B. 1998. *Les compétences transversales*. Paris, ESF.
- RIQUEZ, T. 2000. « De la médiation institutionnelle à la médiation citoyenne ». *Éducation permanente*, supplément A-P-A, pp. 147-157.
- RIVIÈRE, A. 1990. *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Mardaga.
- ROGERS, C. 1942. *Counseling and psychotherapy*. Traduction française : *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ESF, 2002.

ROCHITZ, C. ; PASCALIN, F. 1992.  
*Le métier du tiers*. Paris, Entente.

SAVARY, F. 1985. *Former et accompagner les tuteurs*. Paris, Foucher.

SIX, J.F. 1995. *Dynamique de la médiation*. Paris, Desclée de Brouwer.

TEURITTE-LURGIS, C. 1996.  
*Le counselling*. Paris, PUF, collection  
Que sais-je ?

TRICOIRE, B. 2002. *La médiation sociale : le génie du tiers*. Paris, L'Harmattan.

VINCENT, F. 1982. « La pédagogie du tutorat ». *Éducation permanente*, N° 65, pp. 15-20.

