

ACCOMPAGNER EN VUE DE PROFESSIONNALISER : ANALYSE DE L'ACTIVITE EN FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE.

Béatrice Perrenoud

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
b.perrenoud@heurtebise.ch

Mots-clés : relation éducative d'accompagnement, formation professionnelle continue, activité

Résumé. Cette recherche porte sur la relation éducative d'accompagnement dans le domaine de la formation professionnelle continue en soins infirmiers. Cette relation est explorée au travers de sa dimension éthique en situation. En explorant l'activité des formateurs dans l'intention de repérer des pistes de savoirs mis en acte, cette recherche s'inscrit dans la construction du paradigme professionnel.

L'alternance est souvent perçue de manière positive par les jeunes en difficulté parce qu'elle les dégage, selon eux, de l'obligation scolaire.

Or, la nécessité de mise en œuvre de compétences langagières d'un côté, l'intégration de normes extérieures d'autre part. Le travail d'accompagnement diffère et interroge la manière dont il est possible de faire accepter ses normes antécédentes, extérieures à ces jeunes.

En nous basant sur l'approche de Louis Durrive en termes de travail, métier et emploi (Durrive, 2006; Schwartz et Durrive, 2009) et sur l'approche de Laurent Thévenot en termes de régimes d'engagement (Thévenot, 2006), nous essayerons alors de mettre en évidence trois niveaux de généralité des normes puis nous en tirerons les conséquences pour imaginer des modalités d'accompagnement efficaces dans le cadre d'un travail d'identification des normes pour des jeunes en difficulté d'insertion.

1. Problématique

Avec les évolutions du monde du travail et de l'éducation des adultes, les attentes auprès des professionnels se modifient, la notion de professionnalisation devient un enjeu majeur pour la formation professionnelle (Nizet et Bourgeois, 2005, Bourgeois, 2003, Guyot, Mainguet et Van Haepelen, 2003). La professionnalisation vise à construire l'identité professionnelle, l'appartenance à la profession par un travail d'appropriation symbolique de l'institué (Vial, 1999). Elle appelle à la mise en œuvre de méthodes qui suppose l'interaction avec autrui pour susciter l'engagement des apprenants dans un processus réflexif. Pour répondre à cet enjeu, des pratiques d'accompagnement sont déployées dans les dispositifs de formation (Simondi, 2008). Si la posture d'enseignement transforme l'expérience par assimilation – accommodation de nouveaux savoirs, l'accompagnement favorise une appropriation des savoirs d'expérience par élaboration de sens en interrogeant sa propre subjectivité.

La formation continue s'adresse à des professionnels qui maîtrisent déjà l'entier ou une grande partie du genre du métier tel que définit par Clot (2006) et qui ont accumulés des expériences. L'expérience apparaît comme « objet de différenciation et d'identité » de la formation continue professionnelle, constituant un facteur clé tant dans les pratiques de formation que comme mode d'apprentissage (Mayen et Mayeux, 2003). Si le formateur n'est pas un accompagnateur, il utilise l'accompagnement pour accélérer, chez les apprenants, leur professionnalisation par une approche expérientielle qui nourrit leur intentionnalité.

Dans l'accompagnement, le formateur incarne le tiers, en tant que média de reliance (Bolle de Bal, 2003) à la communauté professionnelle et dans son rôle de régulation. La reliance médiatisée par le formateur est tout à la fois le processus et le produit de création d'un lien entre le sujet se formant et l'institué. La fonction de régulation s'effectue sur la qualité de la relation éducative et sur la création d'un entre-deux (Sibony, 1991) entre le sujet se formant et les objets de la culture, la prise de conscience de l'état et du potentiel de possibles par leur appropriation. L'accompagnement permet un travail sur soi par le biais de l'objet tiers si ce travail n'est pas sous le contrôle impositif du formateur. La régulation effectuée par le formateur convoque toutes les formes d'évaluation (Vial, 2001) pour élaborer sens et significations en vue du changement. Le processus relationnel et le processus didactique engagés par le formateur sont alors liés afin de créer l'espace pour un processus de professionnalisation.

L'accompagnement appelle au déploiement d'une relation intersubjective (Cifali, 1994) pour favoriser le cheminement singulier de l'apprenant dans son travail sur le rapport qu'il entretient avec l'institué. Les limites inhérentes à toute relation éducative ne peuvent, dans ce contexte, être régulées par des procédures à appliquer ou un savoir à transmettre. Elles exigent, de la part du formateur, l'adoption de postures et de stratégies sans cesse à évaluer et à réajuster en fonction de la singularité des échanges engagés par les apprenants (Stahl, 2001, Cifali, 1998). La méthode pour garantir la finalité de professionnalisation des apprenants consiste en un travail réflexif continu d'autoévaluation et d'autoquestionnement dans la contingence de la situation de formation, sur les limites et les enjeux de la relation éducative et sur les éléments de la culture professionnelle. L'accompagnement, par le questionnement incontournable et permanent de la légitimité de ses intentions, de ses décisions et de ses actes, relève alors bien plus d'une démarche éthique que déontologique, pour se construire des repères dans l'action (Vial et Mencacci, 2007, Beauvais, 2004, Lhotellier, 2001, Cifali, 1998).

Durant ces dernières décennies, les soins infirmiers ont été traversés par un important processus de professionnalisation (Blondeau, 2002, Kérouac, Pepin, Ducharme et Major, 1996). Dans la profession infirmière, il s'agit de composer avec une tension entre deux finalités contrastées : - une visée thérapeutique de guérison orientée par les actes médico-délégués et les actions en collaboration, et ; - une visée éducative de bien-être, pour apprendre par exemple à vivre avec (la maladie, le déficit, la perte), orientée par l'idéal des soins infirmiers (Watson, 2005, Rizzo Parse, 2003). Dans ce contexte, il apparaît que les formateurs en soins infirmiers disposent d'une marge de manœuvre importante pour décider, réaliser et évaluer leur activité – tant au sujet de l'ingénierie, la didactique ou l'évaluation, que pour investir un profil professionnel et se choisir un idéal. Ce qui soulève la question de la manière dont se manifeste leur engagement éthique dans les processus relationnel et didactique durant un temps d'accompagnement.

Si l'activité éthique est de l'ordre d'une responsabilité professionnelle dans un métier de l'humain, comme elle entraîne peu ou pas d'imputabilité, le sujet doit choisir de s'y engager. C'est lorsque la morale apparaît insuffisante pour décider de l'action, que le questionnement éthique surgit en situation (Imbert, 1994). Par « éthique », il est entendu dans cette recherche tout ce qui concerne la recherche de sens, la pensée, les affects et les comportements moraux.

2. Cadre théorique

Trois modèles éthiques sont décrits dans la littérature comme étant les plus adaptés pour la mise en œuvre d'un accompagnement : l'éthique de la responsabilité, du désir et de la relation.

L'éthique de la responsabilité est conçue dans un continuum entre imputabilité et devoir de sollicitude. Elle convoque trois références théoriques. La responsabilité comme devoir dans la rencontre avec autrui place l'autre au centre de ses préoccupations et régit les comportements et la parole. Cette responsabilité ontologique non réciproque vis-à-vis de l'autre est source d'ouverture et de dépassement dans l'accueil de l'altérité (Levinas, 2000, 1974). La responsabilité partagée, orientée sur le respect de la pluralité et de l'altérité des personnes dans le souci de vivre ensemble, articule la visée de justice avec la conformité aux normes prescrites. Le souci de soi, de l'autre et de l'institution amène à chercher l'accord dans l'action (Ricoeur, 1990). La responsabilité quant à la régulation de son pouvoir d'agir, implique une réflexion sur les conséquences et sur les moyens

d'action choisis. Elle se préoccupe du devenir de l'autre dans la volonté qu'il soit dans les conditions les plus favorables au déploiement de son existence (Jonas, 1998).

L'éthique du désir allie deux conceptions du désir. Castoriadis (1986) évoque un désir comme pulsion de vie ou de mort produisant du fantasme. Dans la formation, cette conception représente aussi un désir de savoir par manque à être (Lacan, 1966). Ce désir nécessite d'être reconnu et contenu par le formateur pour éviter des conflits. Une autre conception du désir est proposée par Deleuze et Guattari (1973), dans laquelle celui-ci est fondateur de la subjectivité d'un sujet singulier et social. Ce désir positif est source de devenir, de création et moteur du changement, il est action et production.

L'éthique de la relation allie responsabilité et désir. Cifali (2006, 1998) formule une éthique de la relation en référence à la clinique pour reconnaître son propre processus d'implication distanciation dans une relation intersubjective. Ce type de relation, confrontant les valeurs de l'un (formateur) à celles de l'autre (sujet se formant), ouvre sur un débat de valeurs en situation. L'interprétation et le débat de valeurs sont nécessaires au formateur afin d'intégrer l'imprévu, l'inattendu dans l'interaction avec un sujet en changement, et d'estimer la prise de risque dans les actions envisagées (Vial et Mencacci, 2007).

L'éthique pour l'accompagnement apparaît comme étant celle de la relation, qui met en dialectique pouvoir d'agir et désir, social et subjectivité, institué et instituant. L'éthique de la relation s'appuie sur un questionnement nécessaire qui constitue la trame de l'accompagnement. Cet autoquestionnement garantit les conditions mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage et la qualité du processus construit avec le sujet se formant. L'éthique de la relation précise ainsi le rôle du formateur dans les processus relationnel et didactique.

Les hypothèses de cette recherche sont que : - le formateur développe une réflexion sur l'action et dans l'action qui est principalement d'ordre éthique dans les moments d'accompagnement, et pas seulement d'ordre déontologique ; - un engagement éthique inscrit dans une éthique de la relation est une condition pour la mise en œuvre d'un accompagnement, et ; - un comportement éthique étant objet d'apprentissage, des compétences originales se constituent et sont mises en acte dans l'activité d'accompagnement. Elles peuvent devenir des objets pour la formation des formateurs.

Le but de cette recherche est double, explorer les caractéristiques de l'engagement éthique dans les moments d'accompagnement et identifier des savoirs spécifiques mis en acte dans la manifestation de cet engagement, dans le domaine de la formation professionnelle continue en soins infirmiers.

3. Méthodologie

La partie empirique de cette recherche s'inscrit dans la clinique des situations. L'éthique est impliquée dans le total déploiement de l'action, elle ne peut pas être confinée dans la pure intentionnalité ou dans les motivations. L'engagement éthique se concrétisant dans le questionnement et l'action (Clavien, 2008), il implique de considérer l'activité du formateur dans des moments d'accompagnement. L'activité d'accompagnement se réalisant à travers une relation intersubjective, elle ne peut être conçue que dans son caractère situé, contingent et singulier.

La partie observable de l'activité du formateur en situation d'accompagnement porte sur les échanges langagiers. Si « dire c'est faire », l'objet de cette recherche amène à considérer également la pensée sur le travail comme une activité. Il amène aussi à concevoir l'activité du formateur comme un travail dans lequel la dimension cognitive est consubstantielle aux dimensions affectives, subjectives et sociales (Clot, 2006, Schwartz, 2000).

Dans l'accompagnement, les processus relationnel et de professionnalisation étant construits en fonction des interactions des apprenants, les affects et les représentations évoluent au fil des échanges. Il ne peut être question de rechercher des régularités au niveau des successions temporelles, mais plutôt de la spécification dans les actions constatées (Barbier et Galatanu, 2000). La position et l'activité du formateur ne peuvent être étudiées qu'en lien avec l'impact qu'elles ont sur le processus des apprenants, donc en fonction de l'interaction des sujets. C'est pourquoi s'impose une conception de la situation d'accompagnement qui prend en compte non seulement le versant objectif de la situation, mais aussi de son versant subjectif - c'est-à-dire de la manière dont un sujet la perçoit et lui donne sens et valeur, et également son versant intersubjectif (Grossen et Salazar Orvig, 2006).

L'analyse du travail est toujours de l'ordre d'une clinique du travail, au sens où elle fait appel à un esprit clinique, à l'intuition et à l'analyse pour obtenir une meilleure intelligibilité d'une situation de travail toujours complexe, à la fois productrice d'objet, de connaissance incorporée, médiatrice d'accomplissement de soi et mobilisatrice d'identité (Clot, 2006, Schwartz, 2000).

L'esprit clinique requiert une position épistémologique spécifique (Cifali, 2006). Le chercheur, davantage en quête de véracité que de vérité, vise à élaborer des compréhensions provisoires. Il suppose, chez le participant à la recherche, un savoir qu'il reconstruit avec lui. L'engagement du chercheur, son implication et la conscience de sa subjectivité sont alors à la base même de la recherche (Eymard, Thuilier et Vial, 2004). Il développe une pensée incarnée dans une écoute active. Etant impliqué dans le processus de recherche, le chercheur ne peut faire l'économie d'un travail sur son double processus d'implication – distanciation, afin de construire sa posture dans sa relation aux participants à la recherche (Revault-d'Allones, 1999). Il se travaille à la fois sur son objet et sur lui-même.

La méthode utilisée pour recueillir des données sur l'activité des formateurs et en extraire une signification est fondée sur une interaction clinique entre chercheur et participants, construite à partir d'images vidéo. Le dispositif de recherche se compose de trois phases : un enregistrement audio-vidéo de l'activité du formateur, dans lequel une ou plusieurs séquences contenant un moment d'accompagnement sont repérées ; un entretien compréhensif (Kaufman, 2006) mené à partir du visionnement de ces séquences vidéo, et conduit à l'aide d'un guide élaboré à partir de la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954), et ; un second entretien, plus ciblé, permettant d'approfondir la nature des décisions prises en situation par le formateur.

L'échantillon, constitué par choix raisonné, compte sept formateurs issus de deux institutions, un hôpital et un site de formation. Leur recrutement s'est fait sur une base volontaire, après information et consentement écrits. Les moments d'accompagnement ont été sélectionnés à partir d'un critère : le formateur se centre complètement sur le discours d'un sujet se formant et utilise le vécu de celui-ci pour favoriser un autoquestionnement. Le contenu des quatorze entretiens et des sept séquences vidéo a été intégralement retranscrit. Le discours du formateur étant considéré comme un acte, deux méthodes d'analyse ont été utilisées.

Une analyse du discours interroge les interactions langagières aux points de vue conjugués de leurs fonctions locutoire, illocutoire et perlocutoire (Searle, 1996). La signification d'un énoncé résulte à la fois de ses propriétés internes et de son co(n)texte d'actualisation (Kerbrat-Orecchioni, 2001), l'analyse est aussi menée en fonction de leur contenu propre, du cotexte et des éléments intertextuels et contextuels (Maingueneau, 1996). Cette analyse permet de tirer les observations fondamentales relatives à l'engagement et à l'agir éthique de chaque formateur, en prenant en considération l'explicite et l'implicite des actes de langage, ainsi que leur contexte.

Une interprétation de l'engagement éthique est ensuite menée sur le matériau, en effectuant des recoupements réguliers avec les références théoriques énoncées dans le cadre théorique. Pour ce faire, des grilles analytico-interprétatives ont été élaborées afin de mettre en correspondance les différents critères et références convoqués sur les plans théorique et méthodologique.

4. Résultats préliminaires

L'analyse des traces recueillies est en cours. La mise en relation des deux parties de l'analyse donnera lieu d'une part, à l'esquisse d'un modèle de l'engagement éthique figuré pour chaque formateur, dans le souci de souligner ce qui est original et inédit. Et d'autre part, il en sera extrait des pistes pour des compétences pour la formation des formateurs.

5. Discussion

Deux questions vives sont retenues dans le champ de la recherche considérée.

La formation des infirmiers au « métier » de formateur (en tout cas en Suisse) se fait par de multiples filières - académique ou non, en sciences de l'éducation ou dans d'autres disciplines. Les référentiels théoriques du formateur sont ainsi très divers. La pratique d'accompagnement nécessite le refus d'appliquer strictement un ou des référentiels préétablis pour laisser l'espace au

cheminement personnel des apprenants. La relation éducative d'accompagnement questionne alors la référenciation du formateur, celle-ci étant comprise comme le rapport à un savoir, un système de références, à une culture, pour s'étayer et se repérer dans l'action.

La reliance mise en oeuvre par le formateur pour relier l'apprenant à une culture professionnelle, constitue un acte éthique fondateur de l'accompagnement en situation professionnelle. Si les soins infirmiers ont développé leurs propres modèles, ceux-ci, comme dans d'autres professions dans la santé et le social, sont encore peu fixés chez les professionnels. Ce constat questionne la reliance, en tant qu'acte et processus, dans les métiers de l'humain et dans les soins infirmiers en particulier.

6. Références et bibliographie

- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris, PUF.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n° 6, 99-113.
- Blondeau, D. (2002). Les valeurs de la profession infirmières d'hier à aujourd'hui. Dans Goulet, O. et Dallaire, C. (dir.). *Les soins infirmiers. Vers de nouvelles perspectives*. Québec, Gaëtan Morin, 63-76.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés* n° 80, 2, 99-131.
- Bourgeois (2003). La formation en situation de travail. Dans Guyot, J.-L., Mainguet, CH., Van Haeperen, B. (éds.). *La formation professionnelle continue. L'individu au coeur des dispositifs*. Bruxelles, De Boeck, 233-58.
- Castoriadis, C. (1986). *Les carrefours du labyrinthe II. Domaines de l'homme*. Paris, Seuil.
- Cifali, M. (1998). Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement. Dans Chappaz, G. *Accompagnement et formation*. Université de Provence, CHDP/CRDP de Marseille, 121-154.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif*. Paris, PUF.
- Cifali, M. et Giust-Desprairie, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Clavien, C. (2008). *L'éthique évolutionniste : de l'altruisme biologique à la morale*. Thèse de doctorat en philosophie. Neuchâtel et Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Clot (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1973). *L'anti-Édipe. Capitalisme et schizophrénie*. Paris, Minuit.
- Eymard, C. Thuilier, O., Vial, M. (2004). *Le travail de fin d'études. S'initier à la recherche en soins et santé*. Paris, Lamarre.
- Flanagan, J. C. (1954). *The Critical Incident Technique*. Psychological Bulletin 51, n°4, 327-58.
- Grossen, M., Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien Clinique en pratique: analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris, Belin.
- Guyot, J.-L., Mainguet, CH., Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue. L'individu au coeur des dispositifs*. Bruxelles, De Boeck.
- Imbert, F. (1994). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Bagnaux, Matrice.
- Jonas, H. (1998). *Le principe responsabilité*. Traduit par J. Greisch. Paris, Flammarion.
- Kaufmann, J.-C : (2006). *L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.
- Kérouac, S., Pepin, J., Ducharme, F., Major, F. (1996). *La pensée infirmière*. Paris, Maloine.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris, Nathan.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris, Seuil.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye, Martinus Nijhoff.

- Levinas, E. (2000). *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*. Paris, Kluwer Academic.
- Lhotellier, A. (2001). Note conjointe sur l'accompagnement. Dans Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. *L'accompagnement en éducation et formation*. Paris, L'Harmattan, 183-99.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Mayen, P., Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoir* n°1, 15-53.
- Nizet, J., Bourgeois, E. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris, PUF.
- Revault-d'Allones, C. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- Rizzo Parse, R. (2003). *L'humain en devenir*. Traduit par F. Mayor. Bruxelles, De Boeck.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse, Octarès.
- Searle, J.R. (1996). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris, Seuil.
- Simondi, E. (2008). *Approche clinique de l'analyse des pratiques en travail social. Une formalisation de savoirs inédits mobilisés en formation initiale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. Dans Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. *L'accompagnement en éducation et formation*. Paris, L'Harmattan, 97-125.
- Vial, M. (1999). Mettre au travail la question des valeurs dans la formation professionnelle. *En question* n° 24, Université d'Aix-en-Provence.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, De Boeck.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, De Boeck.
- Watson, J. (2005). *Caring Science as Sacred Science*. Philadelphia, F. A. Davis.