

L'accompagnement à l'auto-questionnement : une synthèse des apports du symposium qui conduit au concept de professionnalité émergente.

Jean-Marie De Ketele, jean-marie.deketele@uclouvain.be, Professeur émérite de l'UCL (Louvain-la-Neuve) et de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (Dakar), Chercheur au Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF).

Résumé : Cette contribution est le résultat de la mission confiée à l'auteur : jouer le rôle de discutant au terme du symposium organisé au sein du colloque de l'ADMEE et portant comme titre « L'accompagnement à l'auto-questionnement ». Six interventions alimentaient le symposium dont les objets étaient synthétiquement les suivants : l'utilisation de la métaphore marine (le repérage entre le balisage et l'ancrage) pour éclairer l'auto-évaluation en formation (Michel Vial) ; l'auto-évaluation au service de l'éducation de l'attention et de l'apprentissage auto-régulé (Isabel Rivoallon) ; la difficile question de l'auto-évaluation dans la visite de stage (Jean Rouiller) ; l'éclairage de la philosophie face au « reste » de l'auto-évaluation (Muriel Briançon) ; la « problématisation » comme nécessité pour l'accompagnement à l'auto-évaluation (Goloubieff et Michel Vial) ; l'accompagnement à l'auto-évaluation dans un processus de recherche (Florence Saint-Luc). Comme discutant, nous avons tenté de construire un raisonnement en quatre temps, permettant de rendre compte des lignes de force courant à travers les six interventions : premièrement, une question de couples conceptuels ; deuxièmement, la voie de la triangulation ; troisièmement, l'élargissement à quatre dimensions ; quatrièmement, un raisonnement qui conduit au concept de « professionnalité émergente ».

Mots-clés :

Introduction

Avant d'entamer notre raisonnement, il est bon de rappeler les auteurs et les titres exacts de six communications du symposium :

- Michel Vial : « L'auto-évaluation en formation ? Origine des critères dans l'évaluation située : le repérage entre balisage et ancrage » ;
- Isabel Rivoallon : « L'auto-évaluation au service de l'éducation de l'attention et de l'apprentissage auto-régulé » ;
- Jean Rouiller : « La visite de stage : soutien au développement professionnel ou biais incontournable de l'auto-évaluation ? » ;
- Muriel Briançon : « Contribution philosophique à la pensée de la logique de l'accompagnement dans l'évaluation » ;
- Bruno Goloubieff : « Accompagner à l'auto-évaluation en tenant compte des entraves du formé » (communication assurée par Michel Vial en l'absence de l'auteur) ;
- Florence Saint-Luc : « Evaluation, auto-évaluation et recherche-action » .

La présente synthèse comprend l'essentiel de mes deux interventions, l'une après les trois premières interventions, la seconde en fin de symposium. Nous les avons retravaillées en vue d'en assurer un raisonnement plus cohérent.

1. La référence à des couples conceptuels

À l'écoute des interventions, nous avons été étonné par le nombre de couples conceptuels auxquels les intervenants ont fait référence. Les plus fréquemment cités sont les suivants :

- Contrôle / évaluation ;
- Auto-contrôle / auto-évaluation ;
- Produit / processus ;
- Statique / dynamique ;
- Expérientiel / expérience ;
- Formé / formateur ;
- Résolution de problème / problématisation ;
- Résoluble à problématiser ;
- Problémation / problématisation.

Si on analyse ces couples à l'aide de la métaphore matrimoniale, on est amené à relever plusieurs fonctionnements de couples : les couples fusionnels faits d'éléments tellement complémentaires qu'ils ne forment plus qu'un et vivent une harmonie quasi permanente ; des couples en tensions mais dont les membres parviennent à vivre ensemble malgré leurs différences ; des couples juxtaposés que tout oppose et dont les membres vivent chacun leur vie sans guère se parler. Quand il s'agit d'accompagner le développement professionnel des personnes en formation, à quels types de couples avons-nous affaire ?

Commençons par le couple d'acteurs formé/formateur. S'ils sont bien amenés à vivre ensemble pendant toute la période de la formation et s'ils peuvent entrer en tensions (différences de conceptions de la formation, histoires personnelles différentes, statuts hiérarchiquement différents et pouvoir de l'un sur l'autre...), ils sont condamnés à vivre ensemble et à s'enrichir mutuellement, du moins s'il s'agit d'un véritable accompagnement : comme l'étymologie le suggère, formé et formateur sont amenés à cheminer ensemble, à partager le pain, à affronter les épreuves comme compagnons d'armes (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) ; malgré des différences de statut et de bagages de connaissances, ils sont tout deux créateurs de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir. Si l'accompagnement est un processus fait d'empathie, de respect, de présence à l'autre et non pas de neutralité bienveillante, d'orientation et non pas de non-directivité et d'intropathie (Vial, 2007), formé et formateur peuvent vivre en couple véritable. Mais les dérives ne sont pas à exclure. Lorsque l'accompagnement se résume au contrôle (vérification de la conformité du comportement du formé à une norme (celle du formateur ou celle d'une instance dont le formateur est le simple garant), formé et formateurs peuvent suivre deux chemins parallèles et s'accommoder d'une telle situation. Une autre dérive consiste à former un couple fusionnel : le pouvoir d'attraction et le leadership du formateur sont tels que le formé épouse les connaissances, les savoir-faire et les postures du formateur et, sans doute sans qu'il n'y paraisse, le formé contribue à combler un manque chez ce dernier ; c'est fréquemment le cas lorsque le formateur joue au « gourou ».

De l'analyse qui vient d'être faite, on comprend l'importance, pour comprendre le processus d'accompagnement, des couples conceptuels contrôle/évaluation, auto-contrôle/auto-évaluation, auto-contrôle/auto-questionnement. Il s'agit de couples dont les éléments sont, aux yeux des intervenants, conceptuellement contraires : le contrôle est de l'ordre de l'examen de conformité, tandis que l'évaluation est un processus d'élaboration du sens ; l'auto-contrôle implique que le formé est amené à confronter son comportement à un attendu prescrit par un autre en position de pouvoir, tandis que l'auto-évaluation consiste à débattre de la valeur de ses propres comportements et donc à questionner ceux-ci et se questionner pour produire de la valeur et ouvrir vers des possibles.

On comprend donc que le contrôle et l'auto-contrôle sont de l'ordre du produit à examiner (posture statique qui peut se contenter de photographies transversales) ; que l'évaluation, l'auto-évaluation et l'auto-questionnement relèvent du processus (posture dynamique qui nécessite des mouvements de

flash back et de *travelling* pour saisir le sens dans les aspects temporels et spatiaux). Ainsi donc, si le contrôle et l'auto-contrôle seront riviés à l'expérientiel à des fins de contrôle de conformité, l'évaluation, l'auto-évaluation et l'auto-questionnement chercheront à produire de l'expérience dans le processus d'accompagnement.

Bien compris, ce processus d'accompagnement ne vise donc pas à résoudre un problème mais à problématiser. Résoudre un problème, c'est trouver la solution dans un référent prescrit et appris, à appliquer de façon conforme une procédure apprise, une recette labellisée ; problématiser, c'est face à une situation professionnelle contextualisée (et donc toujours unique sous certains aspects), c'est identifier et construire le problème et entrer dans la quête d'un processus d'élucidation en travaillant sur soi et en interrogeant l'environnement. L'accompagnement n'est donc pas de l'ordre de la « problématation » (néologisme cher à l'équipe d'Aix), mais de la « problématisation », tant de la part du formé que du formateur : tous deux se mettent en position de problématiser la situation professionnelle, l'un en posant le regard sur soi et sur les situations professionnelles vécues, l'autre en posant un regard d'accueil sur le vécu du formé et en recherchant le sens à donner à toute une série d'indices de ce vécu à la lumière des repères déjà construits. L'accompagnement est une rencontre de deux processus de problématisation, comme le souligne également la communication de Florence Saint-Luc).

2. Le besoin de trianguler

Raisonner en termes de couples n'est pas sans danger et les dérives sont difficiles à éviter. Dès la première intervention du symposium est posée la question de la dialectisation et de nombreuses triades conceptuelles sont proposées. Pour prolonger notre métaphore, ne faut-il pas penser l'accompagnement du développement professionnel des personnes en formation par la constitution de ménages à trois ? Nous avons relevé dans les interventions une série de triades récurrentes de natures diverses :

- Avant / pendant / après ;
- Balisage / navigation à l'estime / ancrage ;
- Novice / apprenti / expert ;
- Désir de maîtrise / expérimentation / aise professionnelle ;
- Cartographie / terrain / symbolique ;
- Formé / formateur / maître de stage.

Une première lecture des triades consiste à les voir (à l'exception de la dernière) comme des étapes d'un processus. C'est bien le cas quand le processus de formation s'organise en trois temps : avant les stages, le formé est amené à s'approprier un corpus de référents théoriques ; il entre ensuite dans une période de stages où il est confronté réellement à des situations professionnelles ; les stages sont suivis de périodes d'analyse des pratiques professionnelles. Dans le meilleur des cas, l'accompagnement ne se réduit pas à la période d'analyse des pratiques professionnelles (pendant ou/et après les stages), mais à l'ensemble des périodes, le processus d'appropriation des référents théoriques méritant aussi un véritable accompagnement.

La métaphore marine utilisée par Michel Vial est encore de l'ordre d'un processus en trois étapes : avant de prendre la mer, on prépare son parcours en le balisant par l'étude approfondie de points de repère pour la navigation à entreprendre, car on ne s'improvise pas marin ; on peut ensuite naviguer à l'estime, dans le sens que le marin en herbe est amené dans des situations chaque fois différentes à identifier les indices lors du parcours et à les « estimer » (en apprécier la valeur, opérer des calculs et des jugements) pour continuer sa route ; il peut ensuite rentrer au port, ancrer son bateau (jeter l'ancre ou assurer un accrochage) et finaliser son journal de bord. Cette métaphore peut être prolongée en distinguant trois types d'espaces travaillés et accompagnés : l'espace cartographique où l'on trouve un ensemble de points de repère ; la mer où s'effectue réellement la navigation et où il s'agit de faire des repérages ; l'espace symbolique joué par le journal de bord où on retrace la route, ses péripéties, les

leçons apprises. Ces trois temps correspondent à trois postures (le désir de maîtrise, l'expérimentation et l'aise professionnelle) et à trois stades du développement professionnel (novice, apprenti et expert).

Si la métaphore marine est intéressante pour représenter le processus de formation professionnelle, puisque les deux cas s'inscrivent dans un processus temporel, sa principale limite réside dans son caractère linéaire : il s'agit d'un ensemble d'étapes orientées vers une destination déterminée par le commanditaire et à laquelle doit se conformer le marin. La problématique du développement professionnel et de son accompagnement peut (et doit) parfois faire des retours en arrière, réinterpréter certains points de repères et même dans certains cas réorienter le processus vers des destinations non prévues. Par ailleurs, le commanditaire n'accompagne pas le marin, sauf exception ; le formateur accompagne le formé dans certaines étapes du parcours.

Dans le symposium, cinq interventions sur six portaient sur un accompagnement entre deux acteurs, le formé et le formateur. Jean Rouiller nous a rappelé que dans la formation professionnelle, un troisième larron est le plus souvent introduit : le maître de stage qui accueille le formé, qui revendique son expérience des situations professionnelles et qui peut être en mesure de rompre ou de déranger le fonctionnement du couple formé/formateur. Ce ménage à trois peut très bien fonctionner si chacun des acteurs se persuade qu'il peut apprendre de l'autre, essaie de comprendre avec respect le vécu et le processus de l'autre, le questionne et s'autoquestionne. Les problèmes surgissent souvent quand un des acteurs (le formateur ou le maître de stage) prend une position haute ou ignore l'autre. Des travaux canadiens (ex. : Bélair & Lebel, 2007) montrent l'importance de la concertation sur le référentiel et sur les modalités de l'accompagnement.

À cette étape de notre raisonnement, nous pouvons déduire trois conclusions importantes dans la problématique de l'accompagnement :

- La triangulation des acteurs et des processus que cela entraîne est nécessaire et est susceptible, à certaines conditions, de dépasser les pièges de la relation duale ;
- Si l'accompagnement comprend un certain nombre d'étapes, le processus lui-même n'est pas strictement linéaire, mais relève de la dialectisation que Michel Vial décrit comme un mouvement de balancement, provoqué par l'auto-questionnement sur les situations professionnelles, entre le balisage et l'ancrage, entre l'appropriation des points de repères et l'aise professionnelle ;
- L'aise professionnelle révélée par l'auto-questionnement doit elle-même être questionnée, sinon le formé s'installe dans une posture d'auto-contrôle et non d'auto-évaluation.

Ce dernier point important est l'objet de la communication de Muriel Briançon qui, adoptant un éclairage philosophique, amène le concept important de « reste de l'évaluation », c'est-à-dire ce qui reste d'énigmatique, de résistant, d'indicible quand on a épuisé tous les discours dans une logique de contrôle. Ce concept renvoie au concept philosophique d' « altérité épistémologique » proposé par la pensée héraclitéenne et prolongée par la pensée phénoménologique (Briançon, 2011). Dans le rapport entre le sujet et l'objet de connaissance, l'altérité épistémologique représente la limite rationnelle de la connaissance humaine, là où butent toutes les théories rationnelles et la logique formelle. Si on admet qu'il existe un « reste de l'évaluation » (Héraclite parle de « non-être »), ceci suppose s'autoriser à une pensée « autre » plus proche d'un questionnement permanent et de l'expérience, s'ouvrir à des possibles et de l'inédit (ce qui ne se réduit pas à la logique rationnelle de la planification), à partager son questionnement avec les autres. On est donc bien, non pas dans une logique du contrôle (conformité au déjà là), mais dans une logique de l'évaluation (recherche d'un sens à ce qui n'est pas déjà là). La triangulation des acteurs est propice à prendre conscience de l'existence d'un « reste de l'évaluation », car elle permet de voir qu'il existe un au-delà de la logique de contrôle qu'un des acteurs voudrait imposer.

3. Vers une pensée systémique multidimensionnelle

Les acteurs sont des systèmes et agissent comme tels ; les concepts sont également des systèmes et s'associent en systèmes plus larges pour induire des logiques, c'est-à-dire des façons d'être, de penser, d'agir et de réagir. Avec le concept de « reste de l'évaluation » était introduit une dimension complémentaire à la triade « balisage/navigation/ancrage » traduite par Michel Vial « apprentissage/appropriation/aisance professionnelle ». D'autres communications vont apporter quelques quatuors conceptuels complémentaires importants à nos yeux :

- Agir / dire / penser / ressentir (Michel Vial) ;
- Attention extéroceptive / proprioceptive / intéroceptive / comportementale (Isabel Rivoallan) ;
- Entraves conceptuelles / perceptuelles / traumatiques / comportementales (Gouboulieff).

La métaphore musicale du quatuor à cordes nous semble intéressante pour éclairer notre propos. La musique est une succession de mouvements en pinçant une ou plusieurs cordes simultanément. Il en va de même du développement professionnel et de son accompagnement où quatre cordes (dimensions) interviennent : si l'action et la parole sont les comportements les plus visibles du travail professionnel, il ne faut pas oublier les manifestations du ressenti qui y sont associées et dont certaines sont plus ou moins facilement observables, plus ou moins en harmonie ou en dysharmonie avec l'agir et le dire ; l'accompagnement professionnel va exercer le registre de la pensée (l'auto-questionnement du formé et le questionnement du formateur ou du maître de stage) pour donner du sens à ces trois types de manifestations, sans oublier les pensées qui les ont précédées, accompagnées et succédées. On est alors dans le registre de la métaréflexion que facilitent des dispositifs comme le portfolio et les ateliers de réflexion sur les pratiques, voire la recherche-action (Florence Saint-Luc).

En s'appuyant sur la modélisation de l'auto-régulation de Zimmerman, la recherche d'Isabel Rivoallan, rapportée dans le symposium, va dans le même sens et tente de montrer l'importance de l'« attention exécutive » dans le processus d'autorégulation. Cette attention porte non seulement sur les aspects comportementaux, comme dit précédemment, mais aussi sur trois dimensions fondamentales du ressenti : la sensibilité extéroceptive dépendant des récepteurs situés dans la peau (que l'on pense au toucher ou à la chaleur provoquée par certaines émotions) ; la sensibilité intéroceptive provenant du milieu intérieur de l'organisme (que l'on pense aux réactions comme « avoir une boule dans l'estomac ») ; la sensibilité proprioceptive liées aux informations sur les postures et les mouvements qui peuvent renforcer le pouvoir de la parole ou traduire certaines émotions (comme « être figé » devant l'autre ou « pencher la tête en avant » pour marquer sa relation de proximité à l'autre). Cette communication nous rappelle l'importance du registre des émotions et de l'intelligence émotionnelle dans les métiers de l'humain.

Avec le concept d'« entrave » (au sens propre : ce que l'on met aux pieds de certains animaux pour gêner leur marche), Gouloubieff introduit un autre quatuor pour appréhender le « reste de l'évaluation » dans ses différentes dimensions de l'agir, du dire, du penser et du ressentir. Fruits de l'histoire du sujet, les entraves sont ici des réactions extrêmes entre lesquelles celui-ci balance et qui constituent des obstacles à l'auto-questionnement. L'« entrave expérientielle » est celle où il risque de naviguer entre le déni ou la table rase (« je dois tout apprendre ») et la revendication (« je sais déjà faire »). L'« entrave conceptuelle » voit le sujet balancer entre la carence conceptuelle ou le rejet de la théorie (« elle ne me sert à rien ») et la prolifération où il se gargarise de mots pour éviter l'implication dans la praxis (« tout est dans la théorie »). L'« entrave de perception » entraîne le sujet dans la sécurisation (« je fais comme on m'a dit de faire ») ou, au contraire, dans la rébellion (« je rejette comme non fondé tout apport de la formation ou de l'accompagnement »). L'« entrave traumatique » provoque chez le sujet soit l'épanchement des émotions ou des affects négatifs (« je n'y arriverai jamais, cela me paralyse »), soit l'étouffement ou le déni (« cela m'est indifférent, je continue comme avant »). Ces diverses réactions extrêmes, où le sujet peut facilement basculer de l'une à l'autre, entravent un véritable auto-questionnement et empêchent d'appréhender le « reste de l'évaluation »,

c'est-à-dire ce qui véritablement résiste. Dans ce cas, l'accompagnement vise alors à faire émerger des repères de problématisation et à des « inédits possibles ».

4. Vers le concept de « professionnalité émergente »

Telles qu'explicitées dans la section précédente, les entraves relèvent essentiellement du rapport du sujet à soi ou à l'autre. De même, les modalités de l'accompagnement restent trop exclusivement de l'ordre du rapport dyadique, y compris lorsque trois acteurs interviennent : le rapport entre le formé et le formateur, celui entre le formé et le maître de stage, celui entre le formateur et le maître de stage. Sans renoncer à l'importance de ces rapports, il n'est pas inutile de rappeler que le développement professionnel et son accompagnement s'inscrivent dans un jeu politique fait d'entraves et d'opportunités, comme le montrent les travaux de nature plus sociologique. Ce jeu politique se caractérise par la diversité des règles du jeu, des jeux des acteurs et des enjeux :

- Les règles du jeu, formelles ou informelles, peuvent être conçues dans une logique de conformité ou dans une logique de plus grande autonomie, apparente ou réelle, voire dans une logique d'« organisation apprenante » ;
- Les jeux des acteurs sont souvent des stratégies de pouvoir pour les uns, des stratégies de sécurisation pour les autres, des stratégies d'affiliation pour d'autres encore ;
- Les enjeux, tant organisationnels que personnels, peuvent diverger et entrer en concurrence ou s'accommoder : assurer un fonctionnement sans vague ou bien se classer dans le jeu compétitif ou défendre une position idéologique ou s'accomplir en développant constamment la capacité d'innovation.

Le développement et l'accompagnement professionnels ne sont donc pas uniquement de l'ordre du pédagogique et du psychologique (dimensions essentielles abordées dans ce symposium), mais également du socio-politique (comme le rappelait Vincent Dupriez dans la conférence de clôture). L'accompagnement professionnel a également besoin de repères plus sociologiques et politiques (comme Lucie Mottier Lopez le défendait dans sa conférence d'ouverture).

Mais ici encore se posent les questions essentielles : quels repères ? Qui les établit ? Comment sont-ils établis ? Sur quelles bases ou valeurs ? Dans l'environnement actuel où la globalisation se révèle être un rouleau compresseur sur le plan socio-politique, on voit poindre des travaux de plus en plus nombreux pour définir les standards des métiers, y compris de l'humain, et des pressions institutionnelles de plus en plus fortes pour les prescrire universellement. En s'appuyant sur la rigueur méthodologique des experts internationaux qui ont construit ces standards, les institutions de la formation professionnelle entrent dans une logique de développement de la « professionnalité » (et donc de produit à atteindre) et une logique de contrôle de celle-ci (l'évaluation étant confondue avec le contrôle). Les travaux de ce symposium ne remettent pas en question l'importance des repères (les standards sont effectivement des repères), mais insistent aussi sur l'importance de ne pas occulter le « reste », le « situé », le « résistant ». Ceci nous permet de dire qu'il faut dépasser la seule logique du développement de la professionnalité, pour aller dans le sens d'une logique du développement de la « professionnalité émergente ». La professionnalité n'est pas un produit statique, un idéal à atteindre, mais un processus toujours à construire dans des situations mouvantes et donc toujours en émergence, où sont convoqués des savoirs d'action de type stratégique, tactique et éthique (Jorro, 2002 ; Jorro & De Ketele, 2011). La professionnalité émergente est donc bien l'ensemble dynamique des transformations opérées, chez le professionnel ou la personne en formation, révélées par une attribution de sens à toute une série d'indices dits de professionnalité et qui ouvrent vers de nouveaux potentiels de développement et d'engagement professionnels (De Ketele, in Jorro et De Ketele, 2013, chapitre 1). Dans ce processus de développement de la professionnalité émergente, n'oublions pas les rôles joués par trois types de « reconnaissance » : la reconnaissance de soi par soi, la reconnaissance attribuée par d'autres (le formateur, le maître de stage, les pairs, les acteurs bénéficiaires de l'acte éducatif), la reconnaissance institutionnelle. Encore faut-il que ces signes de reconnaissance soient l'objet d'auto-questionnement pour éviter de s'installer dans l'aisance professionnelle.

Références bibliographiques

- Bélaïr, L. & Lebel, Ch. (2007). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage. In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Éditions Publibook.
- De Ketele, J-M. (2013). Introduction. L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (Ed.) (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Eds). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Eds) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.