

De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide *et* accompagnateur

Valérie Guillemot¹, Michel Vial²

Résumé : A partir de six entretiens semi-directifs réalisés par quatre interviewers, étudiants en Sciences de l'Education auprès de professionnels de l'accompagnement et de formateurs dont l'activité inclut une dimension accompagnement, cet article présente, à partir des propos des interviewés, l'enjeu identitaire et éthique à devenir formateur, donc guide et accompagnateur. Il envisage à partir des résultats l'usage du référentiel de l'accompagnateur professionnel comme support d'auto évaluation du formateur, dans la dimension accompagnement de son activité.

Mots-Clés : formateur, accompagnement, référentiel, auto-évaluation.

Abstract: In this article we present the results of a series of six interviews carried out with professional trainers and accompanists (coaches) from the field of adult education. Individual methods and practices are explored. With the study arise various questions of identity and ethical challenges facing these professionals. Our results suggest the possible interest of applying a grid of professional skills in the process of self-assessment especially with regards to the aspect of accompaniment (coaching) in their professional activity.

Keywords: professional trainer, accompaniment (coaching), grid of professional skills, self-evaluation.

¹ Formateur et Coach - Doctorant – Université UMR ADEF P3 - Equipe 3 Education, formation et évaluation- Groupe de Recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation.

² Maître de Conférences en Sciences de l'éducation – Université de Provence (Aix-Marseille I) – Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation).

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur, donc guide *et* accompagnateur

L'accompagnement est une des dimensions de la relation éducative et une des activités du métier de formateur, qui, selon le Référentiel Emploi, Activités, Compétences (REAC) du titre de Formateur Pour Adultes (Ministère Chargé de l'Emploi, 2008), est découpé en « préparer et animer des actions de formation » d'une part, et « contribuer à l'élaboration de dispositifs et accompagner des parcours de formation » d'autre part. Il s'agit ici d'explorer comment le formateur, témoin et accompagnateur des processus de remaniement identitaire des formés, contribue, par une démarche d'auto évaluation sur cette activité d'accompagnement, à son propre processus de remaniement identitaire : comment devenir autre en restant soi ? Comment se reconnaître à soi-même une nouvelle identité professionnelle, et être reconnu par les autres dans cette nouvelle identité professionnelle ? Des items significatifs empruntés à une série d'entretiens effectués auprès de professionnels de l'accompagnement seront analysés à partir de l'hypothèse qu'un usage raisonné du référentiel d'activités de l'accompagnateur professionnel peut permettre un repérage dans la pratique professionnelle et constituer un support d'auto-évaluation.

Eléments méthodologiques

Terrain

A l'origine, le corpus travaillé ici est constitué d'entretiens réalisés en 2008 dans le cadre d'un chantier d'études de Master Professionnel « Intervenant en organisation », Département des sciences de l'éducation, Université Aix Marseille 1, en réponse à une commande du GRAP (Groupe de recherche sur l'Accompagnement Professionnel, Unité Mixte de Recherche ADEF). Ces entretiens ont été réalisés par quatre enquêteurs auprès de six professionnels, qui ont préalablement déclaré faire de l'accompagnement professionnel. Parmi ces professionnels, trois disent avoir une activité de formation et/ou être formateur :

- N. se dit coach, sénior, sous statut d'indépendante. Elle travaille aussi comme formatrice, consultante, thérapeute et relaxologue.
- C. est médecin de formation et travaille comme accompagnateur, thérapeute et formateur, en tant qu'indépendant et est aussi salarié d'une structure locale.
- T. est salariée depuis 6 ans d'une structure associative d'envergure nationale, où son activité principale est la formation. Depuis deux ans, elle a pour mission de réaliser des accompagnements à la VAE sur des titres professionnels du Ministère du Travail. Elle a effectué une quinzaine de prestations individuelles et peut être considérée comme junior sur ce champ.

Les trois autres professionnels disent avoir une activité d'accompagnement, mais pas de formation :

- A. se dit intervenant en organisation. Son employeur est une structure d'envergure nationale, et il effectue des missions auprès de groupes de professionnels, notamment dans le milieu associatif. Il est considéré comme sénior dans son poste.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

-
- M. est psychologue, consultante et coach sénior, salariée d'une structure d'envergure nationale, dont la mission principale est le retour à l'emploi dans le cadre de plans de restructuration et d'outplacement.
- F. est psychologue du travail en charge d'orientation professionnelle d'adultes, pour une association nationale, qu'elle a rejointe après une carrière commencée dans l'enseignement puis dans l'orientation scolaire. Sénior dans sa fonction, elle réalise des prestations d'orientation et d'accompagnement en individuel.

Recueil des données

Trois enquêteurs se sont entretenus avec un de ces professionnels. Un enquêteur s'est entretenu avec trois professionnels. Ces entretiens se sont déroulés sur le lieu d'activité professionnelle des entretenus. Cinq des entretiens se composent d'une séance, d'une durée de 40 mn à 1h30. L'entretien de C. se compose de deux séances : 1h10 et 25 minutes.

Le type d'entretien retenu a été l'entretien semi-directif, en face à face, à partir d'un guide d'entretien qui anticipe le champ du questionnement, tout en permettant une expression large du sujet. Ainsi, le questionnement comportait d'abord des questions de contexte liées à l'accompagnateur et à la structure, puis une question d'ouverture « *Qu'est-ce que vous faites quand vous faites de l'accompagnement ?* », ensuite des exemples de questions d'explicitation (ex : « *et avant ?* » « *comment avez-vous su ?* »). Enfin des questions portant sur la posture, les références, l'éthique.

Avec l'accord des entretenus, ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une retranscription intégrale, rendue anonyme.

Traitement des données, catégorisations

Il ressort des entretiens que tous ces professionnels se considèrent accompagnateurs. Trois d'entre eux, N., C. et T. sont formateurs. Trois autres, A., F. et M. ne sont pas formateurs. Cette distinction est formalisée dans le tableau 1 qui figure dans les pages suivantes, par deux lignes principales : « formateurs qui se veulent accompagnateurs » et « non formateurs ». Chaque ligne est ensuite subdivisée en trois lignes, une par professionnel de la catégorie.

Deux catégories d'items ont été extraites des entretiens. La première regroupe des items relatifs au processus de remaniement identitaire chez l'accompagné. La deuxième concerne les éléments de repérage dans la pratique de l'accompagnateur. Les colonnes du tableau présentent la distinction des items selon ces deux catégories.

Les professionnels s'expriment à propos d'eux-mêmes, (je), du formé ou l'accompagné en général (Il/Elle/Is/Lui), ou d'un formé ou d'un accompagné spécifique (il). Lorsque nécessaire à la compréhension de l'item, la question de l'entreteneur est maintenue dans le tableau, précédée de « E ». »

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

Professionnels		Items relatifs au processus de remaniement identitaire du formé, de l'accompagné	Items relatifs à des éléments de repérage dans la pratique d'accompagnement de l'accompagnateur
formateurs qui se veulent accompagnateurs	N		<p><i>S'engager dans un travail sur soi [...] est indispensable, et il m'a permis de mieux me situer dans ma posture.</i></p> <p><i>C'est laisser la place à l'autre le plus possible, histoire de ne pas rentrer dans la cage mais d'ouvrir la porte.</i></p>
	C	<p><i>E - Comment as-tu su que quelque chose avait bougé pour lui ?</i></p> <p><i>-Et bien d'abord il me l'a dit, j'ai toutes les raisons de le croire, ensuite j'ai vu des choses changer dans son vocabulaire, dans son comportement, dans son attitude physique, et ensuite, j'ai vu des choses changer dans sa relation aux autres [...]. Et des choses changer, c'est un rythme de parole plus lent, c'est-à-dire qu'il prenait le risque de laisser des silences, pas très longs mais enfin il laissait l'interaction s'installer, [...] et un certain apaisement.</i></p>	<p><i>Dans l'accompagnement thérapeutique, la personne peut compter sur le thérapeute comme un soutien existentiel, tandis que dans l'accompagnement professionnel, le coach ou l'accompagnateur est [...] une ressource [...] opérationnelle.</i></p> <p><i>E - Si tu dois trouver quelque chose de commun dans ta manière de débiter un accompagnement, ce serait quoi ?</i></p> <p><i>- Et bien c'est créer une alliance</i></p> <p><i>Savoir reconnaître ses erreurs et ses limites, et s'abstenir d'interventions toxiques</i></p>
	T		<p><i>Je me pose toujours des questions ; [...] je suis en permanence dans ma tête : Attention, tu fais pas de la manipulation ? [...] J'ai toujours cette crainte en fait, donc je suis toujours vigilante sur ce que je peux faire.</i></p>
non formateurs	A	<p><i>Ils confondaient le rôle professionnel avec ce qu'ils sont, si bien que lorsque les critiques étaient faites sur le rôle professionnel, beaucoup les prenaient pour elles-mêmes</i></p>	<p><i>C'est mettre des mots sur ce qu'ils font : pour qu'ils voient autrement ; parce qu'ils sont tellement dans le travail qu'ils n'arrivent plus à être décollés [...]. Quand on fait quelque chose on est véritablement très près ; on n'arrive pas à prendre de distance.</i></p>

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

<p>F</p>	<p>Moi il m'a simplement dit par exemple, « je suis loin de ce que j'étais quand je suis rentré. J'ai fait énormément de progrès », et c'est là que moi j'ai rajouté, « bon de toute façon les progrès ça s'arrête pas à la sortie, vous pouvez encore continuer à faire des progrès ».</p> <p>Le plus important, c'est pas le temps, c'est pas le fait qu'Elle parte d'un endroit et qu'Elle arrive à un autre, c'est le fait qu'Elle sache comment Elle a fait pour arriver à cet endroit là</p>	<p>C'est la situation qui fait que je m'engage</p> <p>Après un certain nombre d'années, cinq six sept huit neuf ans, on finit par avoir une expérience et on utilise cette expérience, qui est en fait la synthèse de tout ce qu'on a appris, de tout ce qu'on sait.</p> <p>J'essaie de ménager à la fois la personne que j'ai en face de moi sans trahir (l'organisme) et de ménager (l'organisme) sans trahir la personne.</p>
<p>M</p>	<p>Très souvent ils confondent le rôle avec leur histoire personnelle ce qui n'est pas la même chose. [...] Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de rapport entre le rôle et la personnalité mais ce n'est pas le rapport que l'on croit. Les gens pensent toujours que lorsqu'on parle de leur rôle on parle d'eux. C'est vrai et c'est faux. C'est vrai parce qu'ils sont des sujets qui exercent des rôles et ils sont donc impliqués</p> <p>C'est Lui l'expert, c'est Lui. C'est Lui l'expert : Il va là où Il doit aller</p>	<p>Une méthode de questionnement pour avancer, pour faire préciser, pour repositionner la question pour explorer.</p> <p>C'est la gestion d'un questionnement qui va au delà de l'écoute, c'est pas forcément aussi simple, l'écoute est importante [...] aussi on est là pour écouter pour laisser émerger un maximum de choses. [...] Les outils principaux, pour moi, c'est un outil de questionnement, une méthode de questionnement.</p> <p>Je travaille en relation avec le superviseur qui m'aide à éclairer la route, à éclairer la route et à comprendre ce qui se passe.</p> <p>Il faut qu'Elle se sente vraiment écoutée, vraiment en confiance, en sécurité. En sécurité, et qu'Elle sente cet espace pour Elle qui lui est réservé et où Elle peut exprimer ce qu'Elle a besoin d'exprimer ce jour là aussi</p>

Tab. 1 : Extraits des retranscriptions des réponses des entretenus

Résultats

De l'analyse de ces *verbatim*, il ressort que :

Sur le processus de remaniement identitaire de l'accompagné :

- l'accompagné est reconnu par les accompagnateurs comme le sachant au sujet de son changement en cours : « C'est lui l'expert », « il m'a simplement dit : je suis loin de ce que j'étais [...] j'ai fait énormément de progrès », « E : comment as-tu su que quelque chose avait

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

changé pour lui ? [...] - il me l'a dit [...] j'avais toutes les raisons de croire, « *Le plus important c'est [...] qu'elle sache comment elle a fait* » ;

- les accompagnateurs expriment que pour un sujet, distinguer la personne du personnage professionnel est un travail : « *Ils confondaient le rôle professionnel avec ce qu'ils sont* », « *Ils confondent le rôle avec leur histoire personnelle* » ;

- Ils identifient des indicateurs du changement en cours, dans le discours « *il me l'a dit* », « *il m'a dit : j'ai fait énormément de progrès* », et dans l'observable « *j'ai vu des choses changer dans son vocabulaire [...] comportement [...] attitude physique [...] rythme de parole [...] silences* ».

Les informations communiquées par les accompagnateurs sur comment ils s'y prennent, comment ils font quand ils font de l'accompagnement permettent de relever des éléments qui portent sur :

- la posture, avec l'engagement « *s'engager* », « *je m'engage* », la réflexivité « *Je me pose toujours des questions, je suis en permanence dans ma tête* », « *travail sur soi* » et le choix de la posture, « *me situer dans ma posture* », « *l'accompagnement thérapeutique [...]* tandis que dans l'accompagnement professionnel », une vigilance à se retenir « *laisser la place à l'autre* », « *ouvrir la porte* » ;

- les techniques : « *une méthode de questionnement* » « *questionner* » « *outil de questionnement* » « *mettre des mots* » « *explorer* » et ce que mobilise l'accompagnateur, à savoir son « *expérience [...] la synthèse de tout ce qu'on a appris, ce tout ce qu'on sait* »

- le questionnement éthique : « *tu fais pas de la manipulation ? [...] j'ai toujours cette crainte [...] je suis toujours vigilante* » ;

Des items portent de manière transverse sur la fonction tierce de l'accompagnateur : permettre aux accompagnés « *d'être décollés [...] (car) de près on n'arrive pas à prendre de distance* »

Les deux catégories d'accompagnateurs créées (formateurs et non formateurs) se distinguent sur l'expression des techniques mises en œuvre : les formateurs n'en parlent pas. Et surtout, seul un formateur donne une indication sur sa reconnaissance de l'accompagné sachant *pour lui-même*. Comme si, dans la nécessité de travailler les deux postures de la relation éducative, le guidage d'un côté, l'accompagnement de l'autre (Vial & Mencacci, 2007) cette question là : « *qui détient le savoir ?* » n'était pas au premier plan pour les formateurs. D'emblée, ils se situent dans l'obligation d'avoir à guider vers l'acquisition du savoir et à accompagner à l'occasion de cette acquisition dans un remaniement identitaire. Il s'agit pour ces formateurs d'articuler pour la même personne et avec la même personne, mais à des moments différents, une fonction d'aide, de facilitation, dans une trajectoire qui mène à un objectif préexistant (l'objectif de formation du formateur), ce qui correspond au guidage (*Ibid.*), et une fonction de repérage, d'orientation, de multiplication des possibles, dans un trajet dont le but appartient à l'accompagné, dans une visée d'autonomisation qui correspond à la posture d'accompagnement (*Ibid.*).

Un enjeu identitaire

Si l'identité professionnelle et sociale se construit avant tout au travail (Sainsaulieu, 1977), l'identité personnelle se construit à partir des références héritées et acquises, mises en mots. C'est justement sur la mise en mot que l'accompagnement professionnel fonctionne,

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

pratique d'étayage où la parole est le vecteur essentiel du changement. « *C'est mettre des mots sur ce qu'ils font [...] parce qu'ils sont tellement dans le travail qu'ils n'arrivent plus à être décollés [...] quand on fait quelque chose on est véritablement très près ; on n'arrive pas à prendre de distance* » Entretien avec A.

Ainsi, tout comme l'accompagné, le formateur en devenir dans cette prise en compte de la totalité de sa mission (guidage ET accompagnement) peut se trouver démuné devant l'enjeu d'avoir à reconstruire l'unité narrative de sa propre vie et buter sur la question ontologique sans réponse : « qui suis-je ? ». Il s'invente en tant que formateur, tout en co-inventant l'accompagné avec l'accompagné lui-même, et en co-inventant le métier de formateur avec l'ensemble des autres formateurs en interdépendance avec le système socio-économique dans lequel s'inscrit la pratique de la formation.

Le formateur se trouve dans deux postures incluses dans un même métier, juxtaposées, qui peuvent apparaître déliées, à ses propres yeux et à ceux des autres. Il a à trouver comment RE-lie ces deux temps. Comment rester soi-même (par exemple le formateur qu'on était, exclusivement en posture de sachant, de guide) tout en étant autre (aussi en posture d'accompagnateur) ?

L'idée de reliance (Bolle de Bal, 2003) permet d'entrevoir les deux termes de la problématique identitaire. Qu'est-ce qui, dans cette situation, relève de ce qui persiste inchangé à travers le temps : la mêmeté ou l'identité-*idem* (Ricœur, 1990), et qu'est-ce qui relève de l'ipséité ou l'identité-*ipse* (*ibid.*) ? Qu'est-ce qui relève de sa propre reconnaissance et qu'est-ce qui relève de l'identité attribuée par autrui ?

Ainsi, le formateur qui s'essaye à cette activité nouvelle peut se trouver face à une crise d'identité, avec, comme indicateur de cette crise, un sentiment de disjonction entre un faire et un être « dé-liés », le même sentiment que celui constaté par les accompagnateurs chez les accompagnés « *Ils confondaient le rôle professionnel avec ce qu'ils sont, si bien que lorsque les critiques étaient faites sur le rôle professionnel beaucoup les prenait pour elles-mêmes* » Entretien avec A.

Un enjeu éthique

Les entretiens mettent en avant la nécessité d'un questionnement continu sur son propre cheminement, sur ses références, sur son éthique. « *S'engager dans un travail sur soi [...] est indispensable, et il m'a permis de mieux me situer dans ma posture.* » Entretien avec N. Le formateur se trouvera toujours confronté à un questionnement lié à sa propre capacité à se reconnaître légitime. Le doute ou mieux « le soupçon de soi » (*ibid.*) est une caractéristique du professionnel dans les ressources humaines, dans les métiers de l'humain. L'accompagnement est une pratique d'étayage spécifique qui exige de « *nous réserver, nous abstenir, nous contenir, nous 'retenir' [...], se retenir, c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre* » (Beauvais, 2004, 107). Cette exigence est pointée dans les entretiens, comme l'est le nécessaire « travail sur soi » : « *C'est laisser la place à l'autre le plus possible, c'est l'histoire de ne pas rentrer dans la cage mais d'ouvrir la porte* » (entretien avec N).

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

Un processus de changement à accompagner

Le tableau 2 ci-après permet de distinguer les deux temps, avant et après, du « devenir formateur, donc guide ET accompagnateur », et ce troisième temps qui relie les deux autres :

DEVENIR FORMATEUR GUIDE ET ACCOMPAGNATEUR		
FORMATEUR GUIDE	FORMATEUR EN DEVENIR	FORMATEUR GUIDE ET ACCOMPAGNATEUR
AVANT Monde antérieur Période préliminaire	Période liminale « <i>rupture instauratrice d'écart, moment de l'énigme</i> » (Bessège, 2007, 99)	APRES Monde nouveau Période post liminaire (Bessège, 2007, 99)
« l'idée étant que d'un monde antérieur	→ l'on sort ainsi ← pour entrer	→ dans un monde nouveau » (Van Gennep, 1909, 25).
ce qui a été	« la conscience est un trait d'union entre	et ce qui sera,
le passé	← un pont jeté entre	→ et l'avenir » (Bergson, 1919, 5).

Tab. 2 : Formateur : devenir guide ET accompagnateur

Ce qui pose problème dans ce processus de changement, c'est justement ce temps liminal, cet « entre-deux », cet appel à une décision qui ne peut se prendre (crise) puisqu'il est impossible de choisir l'un des deux contraires. Selon Martinez (2005), « *progresser, c'est se séparer. Se séparer d'un environnement, de gens, d'habitudes ou d'outils, de croyances qui conviennent pendant un moment; puis ne suffisent plus à notre épanouissement* ». Ainsi, un formateur qui ajoute l'accompagnement au guidage et évolue dans la double posture vit un processus de changement et de remaniement identitaire. Dans ce processus, pas question de rester soi, intact, et d'ajouter l'autre (l'autre extérieur à soi ou l'autre en soi). L'autre participe de la construction de soi. Les questionnements au travers des multiples formes des rencontres de l'autre, contribuent à ce que « *Le chemin où on est, fait sens parce qu'on le cherche et [...] le sens change et se déplace quand on l'a saisi* » (Vial, 2001, 134). Le travail du formateur qui accompagne consiste à étayer l'accompagné dans ce questionnement, et le formateur devient pour l'accompagné l'autre qui participe de la construction de soi.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

L'aboutissement du processus : l'autorisation et l'auto-évaluation

Un jour, le formateur n'est plus seulement un guide, un accompagnateur en devenir, il devient formateur, donc guide ET accompagnateur. Il s'autorise (Ardoino & De Peretti, 1998), il se met à l'origine de sa parole, il signe son texte, il assume, il décide de lui-même et pour lui-même qu'il est ce formateur là. Cette identité, nouvelle, il peut alors la présenter à autrui, et ce faisant, faire évoluer son identité pour autrui vers cette identité de formateur guide ET accompagnateur. Se reconnaître accompagnateur, c'est s'autoriser à pratiquer l'accompagnement, et se donner à voir comme existant. S'autoriser est l'aboutissement du processus de changement et s'obtient par un débat des valeurs, un travail de hiérarchisation, à partir de critères, dans une évaluation située, où le référent se construit en même temps que le cheminement. « *Le vocable d'autorisation étant entendu au sens étymologique comme la capacité de devenir soi même son propre auteur ; or, je rattache l'éthique à cela à savoir à ce que nous allons collectivement nous autoriser à devenir.* » (Ardoino, 2000, p.94) On ne part pas d'une norme dont il faudrait se rapprocher pour être conforme à un modèle préalable, on identifie et hiérarchise des critères pour se repérer dans la pratique, des « critères situationnels ». « *C'est la situation qui fait que je m'engage* » Entretien avec F. C'est bien d'auto-évaluation qu'il s'agit.

Interprétation des résultats : le référentiel d'activités pour s'autoriser à être

Le référentiel d'activité propose des compétences attendues chez l'accompagnateur professionnel assorties d'indicateurs de réussite. C'est l'ensemble de compétences et de signes de réussite dans ces compétences qui entend décrire l'activité exercée et attendue d'un professionnel qualifié. Le référentiel de l'accompagnateur professionnel a été publié (Vial & Mencacci, 2007, 292-299). Après avoir défini ce qu'est un référentiel et les usages possibles, nous allons proposer une mise en correspondance entre les items recueillis d'une part et les compétences du référentiel de l'accompagnateur professionnel d'autre part.

Qu'est-ce qu'un référentiel ?

Historiquement, dans les rituels d'initiation et de compagnonnage, « *c'est l'imitation des anciens, la mimesis, qui génère des « savoirs d'action [...] Dans un second temps, ou parallèlement, cette pratique est exprimée, explicitée, racontée, soit de façon informelle, au sein du milieu de travail, soit de façon formalisée dans des espaces prévus à cet effet. [...] Elle transforme les savoirs tacites, expérimentés dans le travail, en « savoirs verbalisés », exprimés, discutés, confrontés, susceptibles d'être formalisés et reconnus.* » (Dubar, 2000, 180). Cette formalisation peut prendre la forme d'un texte écrit, structuré, organisé, « *de manière à fournir les notions, concepts et règles de l'art* » (*Ibid.*) qui sera ici appelé référentiel.

Il s'agit d'un référentiel sous forme de texte écrit, en vue d'une transmission, non pas pour figer des normes mais pour permettre, en mouvement, un repérage: « *Le référentiel est un schème d'intelligibilité construit en vue d'un repérage, à partir d'une analyse de situation* » (Ardoino, 1994, 12). Un repérage en situation, en action, dans la dynamique de l'agir, et non un état: « *La norme et l'ordre qui font le genre des activités réclamées dans la situation méritent d'être vus davantage comme un mouvement que comme un état.* » (Clot, 1999, 30).

Rappelons ici que le concept d'accompagnement comporte cette notion de déplacement, de mouvement. « *Le but n'est pas de former des individus à être ou à faire quelque chose. Il*

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

est de permettre à des personnes situées sexuellement, professionnellement et socialement de bouger, autrement dit de pouvoir penser autrement sur de nouvelles questions, avec d'autres types de relations à autrui et en ayant un accès moins craintif à leurs désirs et à leurs interdits » (Enriquez, 1997, 188). Ici, avec Clot et Enriquez apparaît la fonction médiatrice du référentiel, non pas au sens d'une médiation sociale, pour résoudre un conflit, introduire un tiers pacificateur, mais au sens d'objet de médiation symbolique tel que défini par Imbert : « *La médiation, n'est autre que [...] la fonction « sym-bolique »* » (Imbert, 1994, 22). Il s'agit d'introduire un objet tiers, qui permette un décollement du soi à soi, qui ouvre un espace d'entre deux soi, d'« ouvrir l'espace qui permette de se dégager de son petit tourniquet, de son petit enfermement, de son petit manège pseudo narcissique » (*ibid.*, p.23) pour que le vide, le négatif, dans ce processus d'interpellation, permette le mouvement et l'advenue de l'autre en soi. Ce qui implique le renoncement à la règle « déjà là, toute faite, prête à l'usage » (*ibid.*, 120). Cette interpellation, ce dérèglement, est une forme de dérangement dans sa pratique, dans son savoir, et l'opportunité d'un travail du passage des savoirs expérientiels à des savoirs de l'expérience : « *Après un certain nombre d'années, cinq six sept huit neuf ans, on finit par avoir une expérience et on utilise cette expérience, qui est en fait la synthèse de tout ce qu'on a appris, de tout ce qu'on sait* » (Entretien avec F).

Quel usage du référentiel ?

Ainsi, le référentiel tel que proposé ci-dessus n'est pas une « table des lois » devant laquelle se prosterner mais objet de questionnement, de débats, d'expérimentations. Les deux « figures » du référentiel selon Figari (1994), soit système de références fixé une fois pour toutes, généralisable et normatif, soit choix de se référer à tel ou tel élément, renvoient à deux usages contraires du même objet. Un référentiel peut être utilisé comme étayage, comme instrument de reliance à une culture professionnelle, comme élément d'une reliance aux autres, à soi et au monde. (Bolle de Bal, 1996).

Dans un cas, son usage se limite à l'application d'une norme : le référentiel dit le vrai, dit le tout. Dans l'autre cas, il renvoie à la praxis : « *Le référentiel de départ n'est plus seulement, et une fois pour toute, la norme que l'on suit (comme dans le modèle cybernétique) ou vers laquelle on tend par corrections successives (comme dans l'évaluation systémique souple, dite formatrice). Le référentiel est, dans l'évaluation-régulations comme système, c'est-à-dire dans l'évaluation par le système des régulations, objet de remises en question : il peut être abandonné, revu, changé, sous l'influence du désordre fonctionnel qu'apportent les processus.* » (Bonnio & Vial, 1997, 319).

Le tableau 3 de la page suivante présente sous forme de deux colonnes distinctes ces deux usages contraires du référentiel. Il met en avant, à partir de références précisées dans la première colonne, comment ces deux usages contraires du référentiel correspondent à deux modèles de l'évaluation : une évaluation- régularisation pour s'assurer d'une conformité à une norme préexistante d'un côté, une évaluation-régulation pour se donner des critères pour agir de l'autre.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

Le référentiel pour l'auto évaluation		
	Le référentiel comme...	Le référentiel comme...
Vial (2007)	norme à appliquer, à reproduire, comme outil de conformité	repère pour produire, comme matériau culturel d'une profession « la signification des matériaux culturels me permettront de trouver un sens à ma Vie »
Dubar (2000)	outil qui fournit des réponses « L'identité référentielle est contraignante » (p.123)	outil qui suscite des questions « processus d'élaboration, de 'négociation' de règles et de normes, de repères communs » (p.123)
Ricoeur (1986)	outil de contrôle d'une déontologie professionnelle (la règle)	pour entraîner à combiner des ressources pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (se doter de nouveaux schèmes opératoires).
Hadji (1989)	un agrégat de compétences sens « donné ou transmis par la lignée » (p.143) « gardien de sens »	repère pour la fondation d'une éthique (la loi symbolique) « le texte doit pouvoir, tant du point de vue sociologique que psychologique, se décontextualiser de manière à se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation : ce que fait précisément l'acte de lire » (p.111) une identité professionnelle sens cherché, « construit sur la base d'expériences » (p.143) « initiateur »

Tab. 3 : deux usages du référentiel pour l'auto-évaluation chez différents auteurs

Enjeu de l'usage du référentiel pour l'auto-évaluation d'un formateur dans la dimension accompagnement de son activité

La thématique anthropologique de la face permet de parler une des dimensions essentielles de la pratique de l'accompagnement, et c'est notamment à partir d'elle que la question de l'autorisation du formateur à être formateur guide ET accompagnateur peut se poser.

Il s'agit de préserver la face de l'autre et de préserver sa propre face, ne pas attenter à « l'image positive de soi que chacun veut accréditer dans la rencontre » (Martinez, 2005). Car sous couvert d'être formateur ET accompagnateur, la tentation est double : conduire vers un objectif prédéterminé et confondre le guidage et l'accompagnement, ou s'abstenir d'intervenir, c'est-à-dire alors rester dans une posture d'écouter bienveillant, de miroir, de réceptacle, d'aidant ou d'abandon dans le laisser-faire : « J'essaie de ménager à la fois la

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

personne que j'ai en face de moi sans trahir (l'organisme) et de ménager (l'organisme) sans trahir la personne. » (entretien avec F).

Préserver la face de l'autre, certes, c'est ne pas franchir une frontière « *attention, tu fais pas de la manipulation ?* » (entretien avec T.), qui ferait entrer dans le guidage et en resterait au trop médiatique « développement personnel », alors que l'habileté en situation (Mencacci, 2003) que le référentiel incite à inventer est de chercher à agir de sorte que l'autre travaille avec la limite, la teste, la repousse, l'expérimente : « *La limite n'est certes pas seulement le contour et le cadre, n'est pas seulement le lieu où quelque chose s'arrête. La limite signifie ce par quoi quelque chose est rassemblé dans ce qu'elle a de propre* » (Heidegger, cité par Paul, 2004, 235). Construire une relation éducative qui n'en reste pas au guidage, c'est ne pas savoir d'avance où sont les limites. « *Le plus important, c'est pas le temps, c'est pas le fait qu'elle parte d'un endroit et qu'elle arrive à un autre, c'est le fait qu'elle sache comment elle a fait pour arriver à cet endroit là* » (entretien avec F.). C'est la relation elle-même qui va construire ses limites. Donc si ça bloque, si ce que je demande à l'autre de faire est trop loin par rapport à lui-même, je suis autant responsable que lui. Ce n'est pas lui qui a une limite, c'est notre relation qui a construit une limite. Cela change tout. Ce travail aux limites dans l'intervention éducative, implique de se poser la question de la possible nuisance et de la préservation de la face de l'autre. « *J'ai toujours cette crainte en fait, donc je suis toujours vigilante sur ce que je peux faire* » (entretien avec T.). Poser cette question, c'est déjà en assumer le risque « *Savoir reconnaître ses erreurs et ses limites, et s'abstenir d'interventions toxiques* » (entretien avec C.). Travailler aux limites, c'est partir et préserver l'autonomie de l'autre tandis que bomer son action, c'est a priori décréter que je n'irai pas plus loin. Et en général j'en rends l'autre responsable : alors je l'aide, le pauvre parce qu'il est limité, je ne l'accompagne pas. La même exigence avec deux personnes différentes peut très bien dans un cas marcher et dans l'autre cas bloquer. C'est pourquoi on ne peut pas fixer au préalable des bornes, des frontières. Donc la question des limites se pose comme un travail aux limites et non pas un travail dans les limites. De l'utilité des typologies référencées, discutées qu'on ne confondra pas avec de simples taxonomies décrétées qu'il suffirait d'appliquer pour être quitte avec la professionnalité. L'éthique est une sagesse de l'action, mais une sagesse qui surgit du vivant et ne se décrète pas à coup de principes. Sinon c'est l'aseptisation de la relation avec de possibles passages à l'acte (Cifali, 1994).

Ce travail aux limites, caractéristique de la relation éducative, permet à l'accompagnateur de travailler ses propres bornages, de se risquer soi-même dans le risque de l'autre : « *S'éprouver soi-même pour éprouver l'autre. On ne peut faire ici l'économie de soi* » (Pezé, 2002, 30). C'est ce travail d'ordre épistémologique d'abord qui permet au sujet accompagné de travailler son identité professionnelle, et au formateur de travailler son identité de formateur guide ET accompagnateur, identité non pas fixée une fois pour toutes, une fois qu'il s'est autorisé, mais identité qui reste en évolution, en remaniement, en réflexivité. L'enjeu de l'usage du référentiel dans l'auto-évaluation d'un formateur qui devient guide ET accompagnateur est identitaire. Le travail des valeurs, le travail des imbrications, de l'ordre de l'imaginaire (figures identificatoires) et de l'ordre du social (prise de conscience de l'appartenance à une histoire et à une culture), ouvre la possibilité du travail identitaire. Le référentiel d'activités permet ce travail d'auto-évaluation.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

Conclusion

La problématique du remaniement (c'est-à-dire de la modification par un nouveau travail, à partir des matériaux primitifs) identitaire de l'accompagnateur est parallèle à celle de l'accompagné. Les demandes des personnes en formation concernent la plupart du temps une adaptation à une nouvelle forme de vie, à une nouvelle pratique qui demandera des modifications identitaires plus ou moins importantes. Le formateur en devenir d'accompagnateur se prépare à une nouvelle dimension dans son activité professionnelle, donc à une nouvelle posture, à un changement de fond et de forme. Son propre remaniement identitaire est « *un processus de déconstruction et reconstruction des repères identitaires, travail qui ne va pas sans phase d'effondrement et de découragement avec conflit [...]. L'identité personnelle comme l'identité professionnelle sont des processus liés à une dynamique relationnelle, elles se co-construisent dans un parcours d'identification et de différenciation qui s'accomplit dans la dialectique (ressemblance/différence ; mêmété /altérité; ipse / idem (Ricoeur) dans le concret des interactions langagières.* » (Martinez, 2005)

Le formateur va repérer ce qui est constitutif de cette dimension dans son métier, qui se distingue et se différencie de métiers proches, mais autres. C'est l'utilité du référentiel d'activité. Une fois cernés les traits qui caractérisent l'accompagnateur, il pourra adopter cette identité commune aux accompagnateurs, être semblable, être un parmi d'autres, faire partie. Mais il lui faut aussi repérer ce qui est constitutif de sa propre pratique de l'accompagnement, ce qui le distingue et le différencie des autres accompagnateurs, ce qui fait de lui un accompagnateur singulier, son style. Chaque professionnel pourrait ainsi se questionner sur son identité, commune de sa profession, et différentielle comme professionnel. Chercher à rendre intelligible son identité de professionnel comme appartenance à une profession, et sa spécificité (ce qui, chez le professionnel qu'il est, relève du semblable et du singulier) c'est aussi l'utilité du référentiel d'activités.

Dans la construction des identités et dans celle de l'accompagnateur et de l'accompagné en particulier, se joue la dialectique du même et de l'autre, et une double articulation : permanence/changement, intériorité/extériorité. L'accompagnateur se trouvera impliqué dans la dynamique de l'identité de l'accompagné. L'un et l'autre vont alors pouvoir se travailler, accepter de n'être pas tout, renoncer au désir de maîtrise.

Ce processus nécessite un cadre, dont l'accompagnateur est garant, où chacun connaît et reconnaît sa place et la place de l'autre, pour bien jouer son rôle, pour bien s'altérer. « *Il faut qu'elle se sente vraiment écoutée, vraiment en confiance, en sécurité. En sécurité, et qu'elle sente cet espace pour elle qui lui est réservé et où elle peut exprimer ce qu'elle a besoin d'exprimer ce jour là aussi* » *Entretien avec M.* L'accompagnateur, qui accompagne l'accompagné dans sa recherche d'intelligibilité, devient bien pour l'accompagné l'autre qui participe de la construction de soi, et l'accompagné participe, dans ce processus d'altération, à la construction du soi de l'accompagnateur. Entre identité pour soi et identité pour autrui, entre identité acquise et identité espérée, entre le semblable et le singulier, reconnaître en soi les contraires, ne pas choisir, les concevoir dans un rapport récursif, et faire avec. (Guillemot, 2008)

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activité

C'est à ce double questionnement qu'est invité, par la lecture du référentiel, chaque formateur en devenir de formateur guide ET accompagnateur :

- Suis-je formateur guide ET accompagnateur : en quoi j'appartiens au corps des formateurs ? : le semblable ;

- Quel formateur suis-je ? Qu'est-ce qui me différencie des autres formateurs ? : le singulier.

Bibliographie

- Ardoino, J. & de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ardoino, J. (1994). Préface. In G. Figari. *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, 99-109.
- Bergson, H. (1919). *L'énergie spirituelle*. Paris: PUF (Ed. de 1967).
- Bessège, H. (2007). *La pratique de coaching est-elle un parcours initiatique ?* Mémoire de Master, Université de Provence Aix-Marseille I.
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance*. Paris : l'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99-131.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Guillemot, V. (2008). *Semblable, singulier, devenir coach, une crise identitaire ?* Mémoire de Master. Université de Provence Aix-Marseille I.
- Guillemot, V. et al. (2008). *Rapport de Master « Intervenant en organisation »*. Département des sciences de l'éducation, Université Aix Marseille 1.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*. Paris : ESF.
- Martinez, M.-L. (2005). Entretien. *Envie d'école, le journal des rééducateurs de l'Education Nationale*, 44.
- Mencacci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I.
- Ministère Chargé de l'Emploi (2008). *Référentiel Emploi Activités Compétences*. [<http://www.banque.di.afpa.fr/EspaceCertif/>].
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan
- Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris : La Dispute.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

-
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris : Picard (3^{ème} Ed 1981).
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2007). *Distinguer l'accompagnement des pratiques voisines, analyse sémantiques des pratiques d'étayage*. Conférence à l'Ecole supérieure de l'éducation nationale de Poitiers, [<http://www.michelvial.com>].
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck

**Evaluer les enseignants
et les formateurs ?
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

**Volume 6
Numéro 12
Année 2009**

Coordination : Yvan Abernot

Yvan Abernot
Préambule au numéro 12

Jean Bernatchez
Principes, modalités et enjeux de l'évaluation des activités des professeurs d'université au Québec

Antoine Derobertmasure, Arnaud Dehon
Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ?

Marc Nagels, Cécile Vourch
De l'évaluation, considérée comme une relation de service

C. Gangloff, M. Weisser, S. Bennaghmouch, S. Ben Abid-Zarrouk
Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants

Julie Blanc, Jean-François Marcel
La première inspection des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole français

Valérie Guillemot, Michel Vial
De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur

Sandra Safourcade, Séraphin Alava
S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement

Iliia Taktak Kallel
Evaluer l'« éthicité » des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université

Conférence : **Arnim Kaiser, Ruth Kaiser**
Métacognition et formation des adultes

Notes de lecture : **Claudine Manier, Marie Agostini**

Questions vives