



attesté en français seulement en 1902 (vingt ans plus tôt en anglais) est d'abord employé dans le champ de la biologie ; tiré de *valens*, participe présent de *valere*, qui signifie « être fort, puissant, avoir de la valeur », il comporte donc doublement le sens de « avoir de la valeur ». Pourtant, un autre emploi de la racine grecque sans sa forme neutre *polu* rejoint les termes latins *plere*, *plus*, *plenus*, ainsi que des racines celtiques et germaniques qui ont donné par exemple *full*, avec donc l'idée de plein. Dans l'usage courant du terme, c'est la pluralité, la multiplicité qui prévaut, que ce soit en biologie avec les sérums obtenus par mélange de sérums monovalents, ou d'un enseignant qui enseigne plusieurs disciplines (Larousse, 1966). Avec, dans cet usage courant, le constat que la langue aurait pu retenir aussi le terme multivalence ou plurivalence, de la même façon qu'on utilise poly-compétence, multi-compétence ou encore pluri-compétence. Le fait que seul polyvalence soit usité nous invite à accorder à ce terme pour la suite de ce texte une signification dans laquelle la notion de valeur importe, notion incluse comme montré plus haut dans les deux composantes du mot « poly » et « valence ». La valeur peut alors, à partir de l'étymologie du terme, être proposée comme un critère de polyvalence, c'est-à-dire comme un repère pour agir dans le modèle de l'évaluation située (Vial, 2012), une mise en débat du corps-soi (Mencacci et Schwarz, 2009).

L'objet est ici d'explorer la notion de polyvalence dans les métiers de l'éducation. Rappelons que « l'éducation d'un sujet n'est plus le seul résultat de l'institution scolaire » (Mialaret, 1976, p. 14) : elle ne se limite pas au scolaire mais le déborde très largement. « *L'éducation, longtemps rétrécie aux dimensions de la scolarisation* » (Ardoino, Berger, 2010, p.121), vise l'émancipation de l'autre (Fabre, 2011) et concerne tout métier qui a pour finalité cette émancipation : « *L'éducation-processus est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et dans toutes les circonstances de la vie humaine* » (Mialaret, 1976, p. 11).

### *Guider et accompagner : deux façons de faire étagage en éducation*

L'étagage dont il est ici question est celui produit par une action volontaire ou non qui fait que « cela tient » : par exemple, le mur étagé par le maçon, ou des arbres qui appuyés les uns sur les autres

se soutiennent mutuellement. En éducation, il existe deux façons de faire étayage (Vial et Mencacci 2007) : le guidage (conduire vers) lorsque le chemin est tracé vers un but fixé d'avance, et l'accompagnement (être avec) lorsque le but appartient à l'accompagné et que le voyage pour l'atteindre peut s'inventer en chemin : « *Une relation dans laquelle ni l'un, ni à plus forte raison ni l'autre ne savent a priori ce qui va se passer, ce qu'ils vont trouver en chemin et, en fait, ce qu'ils vont construire* » (Le Bouëdec et al., 2007, p. 67). Ces deux façons d'étayer reposent sur des compétences contraires.

Les intervenants en organisation (conseil, consultants, coachs) remplissent des missions qui portent sur le changement collectif ou particulier (Bonniol, 1988). Il en est de même pour les formateurs qui travaillent sur des « *objectifs de modification, bien sûr, des pratiques, des représentations, des attitudes devant les problèmes; mais peut-être, autant centrés sur les processus vivants qui sont à l'oeuvre dans une entreprise d'apprentissage, que sur les procédures conviées qui font l'objet de ces apprentissages* » (Bonniol, 1996, p. 11). Dans le poste qu'ils occupent, ces professionnels de la relation humaine ont pour mission de construire des dispositifs d'éducation, dans lesquels ils se trouvent soit dans la position de piloter le changement, soit dans celle d'accompagner un changement. Pour ce faire, deux postures de base sont possibles : l'expertise et la consultance (Ardoino, 1989). La posture selon Ardoino est :

« le système d'attitudes et de regards vis à vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales. La nuance malencontreuse qui s'y attache, le plus souvent, et, surtout, la forme passive qui l'accompagne (« on est en bonne ou en mauvaise posture », plus qu'on ne le choisit), nous rappelle utilement qu'une telle posture dépend au moins autant des caractéristiques de la situation où elle vient s'inscrire, et des représentations que s'en donnent nos partenaires, que de notre intentionnalité, de nos stratégies et de nos procédures. » (Ardoino, 1989, p. 14)

Il s'agit, dans l'expertise, de piloter vers le changement (travail de l'expert conseil), ou au contraire, d'accompagner le changement déjà là (travail du consultant). Les compétences mobilisées ne se mélangent pas même si « *Malgré un apparent consensus social, le mot (accompagnement) ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significa-*

*tions, ni un territoire bien délimité dans ses usages* » (Paul, 2009, p. 91). Dans la lignée des travaux d'Ardoino, l'accompagnement n'est pas compris comme une « nébuleuse » qui engloberait coaching, tutorat, consulting, parrainage, mentorat... (Paul, 2004). Il ne s'agit pas simplement d'« *encadrer les autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider* » (Boutinet et al., 2007, p. 244), ni d'« *un incontournable de la relation d'aide* » (Roquet, 2009, p. 21), puisque l'aide fait suite à un diagnostic d'incapacité (Vial et Mencacci, 2007).

Qu'en est-il alors des professionnels des métiers de la relation éducative qui auraient à passer de l'expertise à l'accompagnement ou depuis l'un, de mettre en œuvre les compétences de l'autre ? Les situations présentées ici concernent des professionnels de l'éducation qui ont à se situer alternativement dans le guidage puis dans l'accompagnement, ou à passer d'un poste qui requiert de jouer la posture du guide à un poste qui requiert de jouer celle de l'accompagnateur. Il s'agit alors, pour un même professionnel, de jouer deux postures contraires dans le même poste ou non, avec la même personne ou non, mais pas au même moment.

Occuper un poste nécessite de faire appel aux compétences nécessaires (Tourmen, 2007). Si les compétences mobilisées dans le guidage et celles requises dans l'accompagnement sont distinctes et même contraires :

- Occuper un poste qui requiert d'être alternativement dans le guidage, et dans l'accompagnement, est-ce de la polyvalence ?
- Passer d'un poste qui requiert de jouer une des deux postures à un poste qui nécessite de jouer l'autre, est-ce gagner en polyvalence ?

Cet article explore l'hypothèse que lorsqu'un professionnel mobilise des compétences qui peuvent s'opposer, on peut alors parler de polyvalence.

#### *Cadre conceptuel et méthode de recherche*

Le cadre conceptuel emprunte à Cifali (1994), Giust-Desprairie (2003) et Ardoino (2000) un modèle du sujet clinique « *pourvu d'une histoire et d'une sensibilité* » (Ardoino, 2000, p. 193), sujet divisé dont l'affirmation d'une identité passe par un deuil de la toute-

puissance et l'acceptation du manque (Ibid., p. 191). Le dispositif s'inscrit dans une méthode qui valorise le déplacement du regard scientifique vers la relation, sa dynamique, et prend en compte la subjectivité : « *La psychologie sociale vient s'inscrire, au début de ce siècle, dans l'éventail disciplinaire, pour constituer explicitement un carrefour entre la psychologie et la sociologie, permettant ainsi d'articuler leurs regards respectifs, elle s'affirme résolument ambiguë, là où la plupart des formes de connaissances et de recherches scientifiques de l'époque travaillent encore inlassablement à épurer leurs champs des tares de la subjectivité, de l'équivocité et de la polysémie* » (Ardoino, 1990, p. 22).

Le rapport au terrain est instrumenté par la méthode compréhensive (Kaufmann, 1996). Il s'agit d'une méthode que nous qualifierons de méthode socio-clinique compréhensive. Pour la première question, traitée à partir d'une situation, le terrain est constitué de professionnels formateurs. Pour la deuxième question, traitée à partir de cas, ce sont des professionnels qui occupent le poste d'accompagnateur et des professionnels qui se forment en vue de développer des compétences d'accompagnateur, alors que les postes jusque-là occupés faisaient appel aux compétences contraires. La nature des données et de leur collecte diffère : pour la situation, les données sont des écrits professionnels ; pour les cas, le discours des sujets est recueilli dans le cadre d'entretiens de type compréhensif, retranscrits. Des précisions seront apportées lors de la présentation de la situation et des cas. Le traitement des données consiste à repérer les traces de quatre dimensions : la présentation de soi et le processus identitaire du sujet, le rapport au savoir, le rapport aux normes, les valeurs. La production de résultats émane d'un cadre théorique issu des sciences de l'éducation (Ardoino, 2000 ; Le Bouëdec, 2007 ; Bucheton, 2009) et de la sociologie (Dubar, 2000 ; Lahire, 2001).

### **Comment occuper un poste qui requiert d'être et dans le guidage, et dans l'accompagnement ? Faut-il être polyvalent ?**

#### *Situer le formateur entre guidage et accompagnement*

Les termes courants fréquemment associés à l'accompagnement, par exemple par Paul (2004) comme coach, tuteur, mentor, font polémique : « *Le terme « coacher » est donc devenu synonyme de diriger, conseiller, accompagner, aider. À être ainsi dénaturés, exploités et*

*banalisés, les mots perdent leurs significations* » (Malarewicz, 2003, p. 2). Le Référentiel Emploi Activités Compétences<sup>1</sup> de formateur pour adultes stipule que ce métier consiste à « *préparer et animer des actions de formation* » d'une part, et à « *contribuer à l'élaboration de dispositifs et accompagner des parcours de formation* », d'autre part. A noter que contrairement à ce qu'affiche le référentiel, la littérature relative à l'accompagnement concerne bien l'accompagnement de personnes (Le Bouëdec, 2001 ; Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Donc, il semble utile de préciser qu'on n'accompagne pas des parcours de formation, mais des individus en cours de formation, à l'occasion de leur parcours de formation. Le poste de formateur requiert et des compétences de guidage, et des compétences d'accompagnement sans que soit précisé et ce qui relève de l'un et de l'autre.

Une étude précédente a montré que les formateurs, d'emblée, « *se situent dans l'obligation d'avoir à guider vers l'acquisition du savoir et à accompagner à l'occasion de cette acquisition* » (Guillemot et Vial, 2010). Si la formation pour adultes s'inscrit « *dans la durée vivante d'une temporalité, fait qu'elle est au besoin mélange d'attente, de désir et d'acceptation de l'inattendu* » (Ardoino et Berger, 2010, p. 128), elle répond néanmoins à une commande articulée à un financement : au moment de rendre compte (et de faire les comptes), son évaluation (qui relève du contrôle) se préoccupe de l'atteinte d'objectifs et s'attelle à des critères d'efficacité : le taux de certification et les taux d'accès à l'emploi visé sont des indicateurs pour les formations qualifiantes. « *La capacité de saisir des opportunités et de se réjouir des « surprises », (...) la prise en compte d'une temporalité vivante* » (Ibid.) du formateur est limitée par la recherche d'un résultat. Ce résultat à atteindre a été fixé avant que le formé n'intègre le dispositif, et par d'autres que lui. Ce qui correspond au guidage. De ce fait, l'accompagnement ne se joue pas à parts égales avec le guidage dans le métier de formateur. Les moments d'accompagnement sont au service du projet d'acquérir les compétences supposées nécessaires. C'est pourquoi la posture du formateur reste bien principalement celle du guidage. Néanmoins, la formation englobe des moments d'accompagnement.

1. Consultable sur : <https://www.banque.di.afpa.fr/>

*Étude d'une situation : le cheminement choisi contre la trajectoire subie*

La situation est tirée de l'expérience professionnelle directe d'un des rédacteurs de ce texte. Dans la situation présentée, qui concerne la formation professionnelle pour adultes, il se trouve en position de manager. Les données collectées sont les écrits professionnels institutionnels rédigés par le manager et le formateur : synthèse des entretiens entre le formateur et la stagiaire, entre le formateur et le manager, entre le manager et la stagiaire, entre le manager et le partenaire-prescripteur. Élodie est stagiaire dans le cadre d'une formation professionnelle. Elle se forme au métier d'employée commerciale en magasin. Jeune majeure, elle a préalablement suivi plusieurs parcours de formation préparatoires à une formation qualifiante, dans trois organismes différents. La formation qualifiante de niveau V a débuté un mois en amont de la situation présentée. Le taux d'absence d'Élodie depuis le début de la formation au moment des faits relatés est de 85 %. Dans ce dispositif et pour le groupe d'Élodie, le taux est de 12 %. Sa présence en formation se limite à quelques demi-journées chaque semaine, au cours desquelles elle réalise les évaluations formatives (Allal, 1991). A ces occasions, le formateur a mis en place un entretien individuel systématique en vue d'évaluer la situation d'Élodie en formation : ces entretiens ont porté sur

- l'évaluation des acquis :
- les absences non autorisées et non justifiées d'Élodie
- les freins périphériques à la formation qui empêchent Élodie d'être présente et de respecter les termes de son engagement.

Il en ressort qu'Élodie a avancé dans l'apprentissage, y compris durant ses journées d'absence, mais insuffisamment pour ce qui relève de l'acquisition des savoirs et des compétences par rapport au programme. Sans changement dans les conditions de la formation, une réussite à l'examen et l'obtention d'un emploi dans le métier est improbable. Les absences non autorisées et non justifiées sont incompatibles avec l'engagement d'Élodie, contractualisé par un Engagement Individuel de Formation écrit : la formation est prévue en modalité présentielle et Élodie s'est engagée à s'y conformer, cette clause étant une condition du financement de son parcours par le financeur. Le manager a pris contact avec le prescripteur du parcours

de formation ; l'organisme prescripteur garde pour mission l'accompagnement d'Élodie durant le parcours. Cet échange vise à apporter un éclairage à la situation, à comprendre « l'histoire » et à réguler le parcours : la situation était-elle prévisible ? Qu'est-ce qui est réellement visé au travers du parcours de formation (la commande implicite) ? En vue de permettre le maintien en formation, comment tenir compte des éléments intervenus depuis la prescription et qui freinent l'assiduité en formation ?

Les éléments transmis par Élodie au formateur et au manager concordent avec les éléments transmis par le prescripteur au manager :

- Élodie réside dans un foyer situé à plus de vingt kilomètres du site de formation. Un hébergement gratuit sur place a été proposé par l'organisme prescripteur en amont de l'entrée en formation, refusé par Élodie.
- Sans revenus, elle ne peut assurer le coût du bus. Une aide matérielle (aide alimentaire et aide au bus) a été apportée à Élodie afin de lui garantir la gratuité du transport et de lever un frein à la réussite de son parcours.

Le manager, lors d'un entretien en vue d'une prise de décision, rappelle à Élodie ses engagements, notamment d'assiduité en formation. La conséquence certaine si la situation n'évolue pas, à savoir l'exclusion, est présentée à Élodie, en accord avec l'organisme prescripteur et « accompagnateur », qui n'accepte pas que l'aide financière débloquée pour le transport et les frais de vie aient été sans effet sur l'assiduité. Le formateur, lors d'un entretien d'accompagnement, permet à Élodie de cheminer. A cette occasion, il lui permet de hiérarchiser ce qui lui importe. A l'issue de ce moment d'accompagnement, Élodie pose clairement qu'elle préfère mettre fin à son parcours de formation, car elle n'est pas prête à se tenir à la condition d'assiduité.

L'étude de cette situation montre comment un moment d'accompagnement avec le formateur à l'occasion d'un parcours de formation permet à Élodie d'établir ses priorités. Elle assume de prendre position à l'égard de ce projet de formation, après avoir compris que la formation prend place dans un contexte qui mobilise des acteurs multiples (financeur, prescripteur, organisme de formation). Ceux-ci répondent



tous à un même but : préparer par la formation à l'exercice d'un métier, en l'occurrence celui d'employée commerciale en magasin, et ainsi favoriser l'accès à l'emploi dans un magasin. Élodie semble être rentrée en formation sans avoir eu l'occasion d'évaluer les implications de cette décision. Elle en sort en assumant ses choix, et évite une exclusion disciplinaire. Elle quitte la trajectoire sur laquelle elle s'est trouvée placée pour reprendre son cheminement (Ardoino, 2000). L'organisme de formation reste dans le cadre des contrats institutionnels : celui qui lie Élodie à l'organisme, celui qui lie le formateur et le manager à l'organisme. Le formateur a mobilisé des gestes relevant de l'accompagnement pour ne pas perdre sa mission de vue : qualifier pour l'emploi. Le manager a été garant du respect des termes des contrats qui lient l'organisme de formation au financeur d'une part, et à Élodie d'autre part. Reste maintenant à ce que Élodie trouve auprès d'un accompagnateur non formateur un cadre propice à élaborer un projet dont elle serait l'auteur, car « *grandir n'advient que si l'humain est en relation avec un autre semblable ; il se perd s'il n'y a pas un autre humain pour l'accompagner* » (Cifali, 1994, p. 257).

Cette situation montre qu'Élodie, sujet en formation, a besoin d'un double étayage : elle a besoin d'être guidée et elle a besoin d'être accompagnée. Le formateur se positionne du côté du guidage lorsqu'il évalue les acquis. Cette évaluation répond à la logique de contrôle, où ce qui est valorisé est le respect du programme, la conformité au genre professionnel visé, la tenue de la trajectoire. L'évaluation formative permet de reconsidérer le déroulement prévu, afin de permettre à Élodie d'atteindre l'objectif de la formation. Le rappel des termes du contrat et la nécessité d'un retour à la règle correspondent à une logique de contrôle, du côté du guidage. En revanche, le formateur est aujourd'hui tenu de mobiliser des gestes empruntés à l'accompagnateur afin qu'Élodie puisse hiérarchiser ce qui lui importe et questionner la pertinence de sa présence en formation : « *À la prévision et à la planification s'opposent alors la capacité de saisir des opportunités de se réjouir des « surprises » mais aussi celle d'affronter la déception* » (Ardoino et Berger, 2010, p. 128). La décision d'Élodie de mettre fin à son parcours peut décevoir le formateur comme le manager. Pourtant, en sortant de la trajectoire tracée, Élodie fournit un signe d'émancipation qui correspond tout autant à une visée des professionnels des métiers de l'éducation.

**Tableau 1 : La mobilisation de deux types de gestes professionnels en réponse à un besoin de double étayage du formé.**

Guidage	Accompagnement
<p>Le formateur conçoit les absences d'Élodie comme un obstacle, d'où la nécessité d'éradiquer le problème pour ôter la perturbation. Le formateur connaît le chemin, les embûches, l'objectif, la cible à atteindre.</p>	<p>Le formateur conçoit le problème comme une exigence de la situation liée à des enjeux, qu'il cherche à faire problématiser à Élodie pour les rendre habitables. Le but appartient à l'accompagné. En l'occurrence, le but premier d'Élodie n'est pas son maintien en formation.</p>
<p>Lorsqu'il évalue, le formateur se veut objectif, extérieur. Il se donne pour mission de vérifier la conformité aux objectifs choisis. Il éclaire les difficultés, il apporte ou permet de trouver des solutions comme la proposition d'hébergement. Il pilote vers le changement : le respect du programme et l'assiduité en formation doivent être tenus pour qu'Élodie réussisse la certification et puisse occuper un emploi dans le métier visé.</p>	<p>Le formateur vient travailler avec Élodie, sur ses propres références, en utilisant son rythme. Il fait produire. Il écoute et impulse, il questionne, il travaille à élargir les faisables, il fait problématiser (Fabre, 2011) : il accompagne le changement déjà-là. Il autorise Élodie à envisager et exprimer que la formation est une voie parmi d'autres, et qu'à ce moment de son trajet, ce n'est pas là qu'est sa priorité.</p>

Dans cette situation, le formateur va mobiliser des gestes du guidage et des gestes empruntés à l'accompagnateur. Cela lui est possible parce qu'il est lui-même formé au métier de formateur, et qu'il a acquis la capacité à se repérer entre guidage et accompagnement. Le formateur est polymorphe, il sait prendre plusieurs formes, et il sait les distinguer. Il sait aussi que sa mission, dans le poste qu'il occupe, consiste à faire acquérir les compétences du métier auquel prépare la formation, ce qui détermine toute sa relation à l'autre. La situation

de formation est surdéterminée par la logique de contrôle de conformité au métier à venir. Pour autant, il s'autorise à se saisir de la possibilité d'un moment d'accompagnement au cours duquel il reconnaît à l'accompagnée la possibilité de ne pas afficher la formation comme étant au premier plan de ce à quoi elle accorde de la valeur à ce moment-là de son trajet. Cette faculté de se saisir de l'occasion favorable est une habileté, c'est-à-dire une compétence à savoir saisir l'occasion favorable (pensée du *kairos*) et agir en situation pour faire avec les obstacles, ruser pour arriver aisément à ses fins (pensée « métis ») (Détienne et Vernant, 1974). Cela s'acquiert par l'expérience. Les gestes professionnels, se conjuguent dans un métier, un genre (Clot et Faïta, 2000) : ce sont des réponses à des situations professionnelles problématiques, des façons d'en sortir vivant, des ruses, des stratégies (pensée « métis » et du *kairos*). L'expression « gestes professionnels » a, selon Sensevy (2010), pour qualité de « *faire considérer la pratique sous la catégorie du geste, qui renvoie à une sorte de totalité dynamique et relativement spécifique, et qui réfère au corps* ». L'accompagnement est ici un moyen, un emprunt, et non pas une posture. Les postures peuvent s'exercer seules, et donnent alors des métiers différents, ce sont des matrices de questionnement pour la professionnalisation. L'essentiel du métier de formateur, ce qui le caractérise par rapport à d'autres métiers, c'est la posture de guidage. L'accompagnement est un surplus dont certains d'ailleurs se passent.

Dans la situation ici présentée, le formateur met en place la possibilité pour Élodie de dévier de la trajectoire programmée vers le métier d'employée commerciale en formation. Élodie opère une réorientation, par une ouverture de son « champ des possibles ». En formation, le guidage englobe l'accompagnement, qui est au service du premier. Le formateur est dans le contrôle et dans le guidage pour installer chez l'autre les compétences du métier auquel il le forme. En formation, les effets de l'accompagnement sont contrôlés. L'accompagnement est pris dans la logique de contrôle, il n'est plus une posture. Le formateur utilise des moments pour que le formé réussisse sa formation. Dans la situation ici relatée, les effets de l'accompagnement dépassent l'attendu ; ils échappent au contrôle. Élodie aurait pu confirmer son intérêt pour le projet de formation comme prégnant, et reconnaître la pertinence de l'offre d'hébergement, par exemple, pour gagner en assiduité, condition nécessaire à

son maintien en formation. Or Élodie va mettre fin au parcours de formation. Le guidage prend fin, l'accompagnement n'a plus sa place dans le cadre de la formation.

*Le formateur n'a pas à être polyvalent, mais formé à occuper l'ensemble des dimensions de son poste*

Ainsi, le même professionnel, formateur, dans le même poste, a mobilisé avec la même personne mais pas au même moment, des gestes professionnels distincts. Le geste professionnel est, selon Bucheton (2009), une action pour faire agir ou réagir l'autre, adressée, ici au formé. Il s'inscrit dans une culture, une histoire personnelle, il est adressé, donc partagé, a une visée spécifique, utilise différents canaux (oral, écrit, corporel), est situé et ajusté au contexte. Ici le formateur passe de gestes qui relèvent du guidage, à des gestes qui relèvent de l'accompagnement. Pourtant, il n'a pas varié dans sa posture, et a tenu sa position de formateur. C'est bien toujours au service du but défini et prévu d'avance qu'il agit, même si les effets de son agir dépassent le prévu. Le contrat institutionnel qui lie le formateur à son institution et lui assigne ses missions n'est jamais perdu de vue. Il n'y a pas de tension entre deux contraires : les gestes d'accompagnement préparent le guidage, le facilitent, le servent.

Le formateur est ici polymorphe et poly-compétent. Pour autant, sa mission de guide prévaut, en fin de compte, il n'y a ni équivalence entre guidage et accompagnement, ni polyvalence mobilisée. Ici la polyvalence n'est pas nécessaire puisqu'il n'y a pas à mettre en travail des valeurs. Il suffit d'être un formateur formé à occuper l'ensemble des dimensions de son poste.

*Passer d'un poste qui requiert de jouer une des deux postures à un poste qui nécessite de jouer l'autre, est-ce gagner en polyvalence ?*

Pour traiter cette question, nous allons étudier deux cas d'accompagnateurs, que nous nommons Alban et Jules, qui pratiquent l'accompagnement professionnel individuel, ici appelé coaching. Les données ont été recueillies par entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) dans le cadre d'une recherche socio clinique qui porte sur l'usage du référentiel dans le champ du coaching. Deux séances d'entretien ont été réalisées avec Alban, d'une durée d'environ une heure par séance, espacées d'un mois et demi, et cinq séances de trois

quarts d'heure à une heure trente avec Jules se sont déroulées sur une période de plus de trois ans.

*Quand passer d'un poste de guide à un poste d'accompagnateur relève de la reconnaissance d'une absence de polyvalence*

Alban a dépassé l'âge de la retraite et continue à travailler en tant que coach : « je vais pas vous dire mon âge sauf off. Je continue, parce que je suis passionné de ça, enfin, ça m'intéresse essentiellement. Aussi, ça fait un petit revenu qui n'est pas inutile ». Il présente ainsi son activité professionnelle actuelle de coach : « actuellement j'ai, en plus, une activité que j'entretiens (...) j'ai en permanence actuellement cinq, six, sept personnes que j'accompagne en coaching professionnel (...) en gros, deux, trois séances de coaching par semaine, pas plus ». D'abord prêtre, Alban a rejoint un cabinet de consultant en tant que conseil en entreprise à l'âge de trente-trois ans : « là, donc, je fais du conseil en entreprise ». Puis il a orienté son activité vers le coaching : « j'ai, petit à petit, été vers le coaching sans savoir ce que c'était (...) je fais vraiment du coaching depuis vingt ans maintenant, peut être plus, et j'ai été titularisé à la société française de coaching ».

Prêtre d'abord, il en remplit les missions, en mobilisant les compétences requises. Le prêtre, selon le lexique de l'église catholique de France, est un « *Chrétien qui, par l'imposition des mains au moment de l'ordination par l'évêque, reçoit la mission de rendre présent le Christ parmi les hommes, en célébrant l'eucharistie, en pardonnant les péchés, en instruisant et guidant le peuple qui lui est confié* » (Église catholique). Il semble à la lecture de cette définition et à partir de l'origine grecque du terme (*presbuteros*, « respectable, vénérable »,) (Rey, 1995), que le prêtre est celui qui connaît le chemin à suivre et le but à atteindre pour l'autre, dans la religion qui, comme la famille, le travail ou la politique, était une des institutions dans lesquelles se trouvaient les repères pour affronter les défis de l'existence (Le Bouëdec, 2007, p. 179). Pour guider l'autre, le prêtre peut lui aussi recourir à des gestes d'accompagnateur, dans des moments qui restent au service de la mission de guide. Pour le conseil, poste d'intervenant en organisation qui va jusqu'aux préconisations, l'activité se situe sans ambiguïté du côté du guidage. À propos de ses débuts dans le conseil et de la motivation du

cabinet à le recruter, Alban met en avant son profil humaniste : « ils m'avaient catalogué comme « bon, il va être intéressant, parce que certainement il est humaniste, d'où il vient et puis il est plus intéressé par les personnes que par les institutions », ce qui était pas faux ». Effectivement, l'humanisme est au cœur de son projet : « mon ambition, c'est de restituer effectivement dans notre parcours de l'humain », même s'il semble regretter que cela soit aussi limité : « mais, ils m'ont un peu enfermé là-dedans [l'humanisme] quand même un peu ». Dans son poste de conseil, il se reconnaît et est reconnu avec cette singularité.

Alban a donc exercé successivement deux activités situées du côté du guidage, celle de prêtre et de conseil, et a évolué vers une activité d'accompagnement avec le coaching. Lorsqu'Alban est questionné sur ce qui pourrait être transverse aux trois positions, il fait référence aux valeurs humanistes et à l'écoute, tout en montrant comment des liaisons difficilement communicables à autrui s'opèrent entre elles. C'est le cas de l'usage du texte qui constitue sa référence principale, la Bible : « Sur le marché, quand on dit à un coach « alors, tes savoirs ils sont où ? », je peux pas répondre « c'est la Bible » et pourtant c'est là que ce travail... Enfin, et je sens de l'accord, enfin, en permanence avec le travail que je fais [chercheur : « pourquoi dites-vous, « je peux pas répondre « c'est la Bible » ? » »] ; oh ben, parce que c'est trop chargé si vous voulez on dit « ah oui, ah oui, ça va, ça c'est encore ça, c'est un truc, c'est un reste de curé, certainement », enfin alors si ils savent pas que je l'ai été, ils disent « ben, c'est... il parle comme un curé quoi » (...), si j'ai une représentation du divin qui est de l'ordre de la faille plutôt que de la toute-puissance, peut-être que ça change un peu les choses après tout, peut être, hein ». Alban présente là sa référence principale en tant que coach, issue de la formation à la prêtrise et de l'exercice du ministère, mais qu'il s'est approprié en se forgeant une conception du divin issue de son interprétation de Lacan. Il mobilise cette référence et ces sources éclectiques dans l'exercice du coaching, mais ne les communique pas. Il garde aussi de sa formation et de son exercice de prêtre l'écoute : « J'avais été formé à l'écoute j'avais été très intéressé par ça, par le fait d'écouter les gens, enfin bon, d'être attentif [chercheur : « dans votre formation de prêtre ou...? »] oui, déjà et après, quand j'ai commencé à faire du conseil ».

Alban précise comment le passage du conseil au coaching n'a pas été un changement précisément identifiable, datable, volontaire, mais plutôt un glissement progressif : « du coup, j'ai développé cet axe-là [humaniste] sans trop me rendre compte de ce que je faisais, mais en sentant de manière permanente et de plus en plus fort que, à côté des formations traditionnelles des opérations de conseil traditionnelles, euh, il y avait de la place pour autre chose ». Ici, Alban attribue à autrui, en l'occurrence les responsables du cabinet dans lequel il est en poste, la reconnaissance d'une singularité dans son profil de conseil, singularité dont il s'empare pour élaborer « autre chose ». Comme le souligne Dubar, « *Il faut généralement trouver de nouveaux Autrui pour valider cette nouvelle façon de dire qui l'on est (d'où l'appareil de conversation), de passer d'un « monde » à un autre (d'où le dispositif de médiation), d'argumenter les nouvelles « visions du monde »* » (Dubar, 2000, p. 174). Cependant, au cours de l'entretien, Alban indique que le poste de conseil n'allait pas de soi pour lui, et que la posture de guidage relevait de l'exercice de gestes professionnels qu'au fond, il n'avait peut être jamais réellement acquis : « j'ai pris des sacrés bides en tant que conseil en organisation, parce que c'était pas du tout mon truc, voilà, j'ai été plutôt dans ce sens là qui me convenait mieux, ce type d'écoute des personnes ». Un rôle à jouer, une posture à tenir dans laquelle Alban n'était pas à l'aise parce que justement, il n'avait pas la polyvalence requise : il accorde de la valeur à un type de relation à l'autre. Or ce type de relation n'a pas sa place dans le guidage. Ses valeurs et son axe se trouvent bien du côté de l'accompagnement, jusqu'à souffler sa propre épitaphe dans la reconnaissance de cette identité là : « être quelqu'un à qui on peut s'adresser. Voilà, pour moi, c'est le résumé d'un coach : quelqu'un à qui on puisse s'adresser. C'est rare, vous savez, moi j'aimerais bien qu'on puisse dire qu'on grave ça sur ma tombe « on pouvait s'adresser à lui » ».

Le parcours d'Alban, dont les postes d'abord occupés relèvent explicitement du guidage, puis qui a glissé progressivement vers l'accompagnement, montre le cheminement d'un homme qui semble n'avoir jamais trouvé son aise dans le guidage et a fini par se construire une position qui lui permette de jouer comme coach la seule posture qui lui corresponde, au point d'affirmer ce qui devrait être transmis et communiqué du sens de sa vie : « être quelqu'un à qui on peut s'adresser ». « *Le spirituel ne se ramène ni au psychologique ni au*

*religieux* » (Le Bouëdec, 2007, p. 179), même si, dans les sociétés occidentales, « le spirituel religieux y a longtemps été le seul modèle disponible, et plus précisément le spirituel chrétien » (Ibid., p. 183). Dans l'accompagnement, « *il y a des compétences de base (écoute, caractéristiques comportementales, savoirs divers) qui sont nécessaires et qui peuvent s'acquérir et se développer ; mais pour nécessaires qu'elles soient, elles ne suffisent pas pour faire de quelqu'un un bon accompagnateur, car il y faut, en plus, des qualités d'intériorité, de pénétration, de tact, de patience, d'humilité, mais aussi de compassion* » (Ibid., p. 188).

La seule posture qui vaille, pour Alban, est la posture d'accompagnateur, qui seule lui permet d'occuper sa position singulière, celle d'un coach riche d'un parcours qui crée « *l'indépassable différence qui fait que l'un n'est pas l'autre* » (Ricoeur, 2004, p. 242). Le cas d'Alban ne relève donc pas non plus de la polyvalence.

*La formation comme dispositif pour accéder à la polyvalence :  
l'acquisition des gestes professionnels et un remaniement identitaire  
comme conditions*

Cette partie traite du cas de Jules, proche de la retraite, cadre supérieur, manager, qui se forme pour devenir coach en vue d'une fin de carrière comme coach interne en entreprise, et dans le but de continuer à travailler en tant que coach après avoir quitté son entreprise. Selon le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1995), manager comme nom commun est emprunté au XVIII<sup>e</sup> au mot anglais attesté depuis la fin du XVI<sup>e</sup>, « manager », lui-même issu de l'italien *maneggiare* qui a donné « manège ». Il désigne celui qui conduit, qui dirige, qui mène. En anglais, Il désignait au départ le maître de cérémonie, l'organisateur, puis le conseiller particulier, sens pris en français. Ce n'est qu'en 1961 qu'il est appliqué en français au dirigeant d'une entreprise. Le verbe « manager » attesté en français en 1896 dans le champ de l'équitation pour indiquer l'action d'entraîner et de dresser le cheval dans le manège s'est d'abord étendu au cyclisme, puis à l'économie (à partir de 1969).

Historiquement, le manager est donc résolument du côté du guidage. La représentation de Jules du manager va dans ce sens : « c'est quelqu'un qui arrive dans une salle, c'est lui le patron, c'est lui qui va diriger, c'est lui qui va guider, c'est lui qui va conclure et chacun va



repartir avec le message ». Lorsque Jules décide de devenir coach, il a avec lui l'expérience d'une carrière réalisée dans une position où il lui revient de fixer la direction, de la communiquer à l'autre, et de s'assurer que le cap soit tenu. Sa carrière - diplômé d'une grande école, puis évolution régulière dans ses responsabilités de cadre - montre qu'il a pu y tenir cette position. Jules a pourtant fait le choix d'une réorientation professionnelle qu'il présente lui-même comme requérant de jouer la posture contraire : « *au contraire, le coaching, c'est un effacement permanent, c'est une écoute, c'est quelque chose* ». Jules doit passer d'une posture à l'autre. Il a changé de position à l'occasion d'un changement de poste. Pour ce faire, il a choisi de se former, c'est-à-dire de recourir à un procès qui, par l'organisation de situations d'apprentissage provoquées, délibérées, a pour but d'accélérer le changement. L'homme « *se fait coach à travers ce qu'il fait, se propose de changer, de transformer son existence et sa relation au monde* » (Ardoino, 2000, p. 142). Cela passe par des apprentissages qui permettront, par l'appropriation de savoirs nécessaires à l'exercice du métier, de mettre en œuvre les compétences. Pourtant, Jules ne semble parler qu'en négatif de son identité de manager : « Ce qui se passe, c'est que mon axe de travail, c'était de... comment dire... de retirer cette défroque de manager, et c'est quelque chose d'extrêmement difficile ». Signe que la distanciation qui permettrait de reconnaître la valeur de l'une et de l'autre identité n'est pas encore acquise. Jules décrit un cheminement qui va lui permettre de se rendre compte qu'il agit en tant que guide dans son activité de coach. Il va alors rejeter son identité acquise de manager qui l'encombre et dont il pense avoir à se défaire pour atteindre l'identité visée de coach. Cela demande un effort, un travail : « *Pour s'approprier une autre identité (statutaire, par exemple), une conversion est nécessaire, impliquant la dissociation de la nouvelle identité « pour soi » d'avec l'ancienne identité invalidée puis l'accès à la reconnaissance par autrui de cette nouvelle identification par soi* » (Dubar, 2000, p. 174). Progressivement et par l'intervention d'autrui, notamment d'un formateur, il comprend que son expérience du management n'est pas un obstacle mais une opportunité pour l'exercice du coaching. « *Entre l'abandon de « l'ancienne identité » c'est-à-dire le renoncement à une forme identitaire protectrice, celle qui résulte de la socialisation primaire, et la construction longue et pénible, d'une « nouvelle identité »* (Ibid., p. 173), Jules traverse une crise à l'issue de laquelle il s'appuie

sur son identité de manager pour construire son identité de coach La construction « *longue et pénible* » selon Dubar d'une nouvelle identité, consiste bien pour Jules en un remaniement d'une identité nouvelle à partir d'une identité déjà-là. Il faut assurer une sorte de laboratoire de transformation « *qui permette de gérer la transition entre les anciennes et les nouvelles croyances, les anciens et les nouveaux savoirs, les identifications passées et présentes. La formation continue peut parfois jouer ce rôle. Lorsque le cap est franchi, c'est comme une nouvelle naissance qui a besoin d'autres marques de reconnaissance mais aussi d'un nouveau milieu pour se consolider, s'éprouver, se confirmer* » (Ibid.). Jules, déjà à l'aise avec les gestes professionnels du manager, acquiert des gestes professionnels du coach. Comme le souligne Bucheton, « *Le choix du bon geste n'est pas une affaire de technicité, mais traduit en actes une culture. Celle-ci donne forme à l'action, soutient l'invention et lui donne cohérence.* » (Cahiers pédagogiques). A l'issue d'un parcours de formation tumultueux, Jules se retrouve en situation professionnelle parfois de manager, parfois de coach, mais ni au même moment, ni avec les mêmes personnes. Après avoir valorisé la position de manager, il a valorisé celle de coach au détriment de la première. Puis, il a accordé de la valeur à l'une et à l'autre. Dans l'une et dans l'autre situation, il est capable de choisir de jouer la posture adéquate, reconnaît l'une et l'autre, distingue l'une de l'autre, valorise l'une et l'autre. Il joue, il choisit à bon escient. A l'aise dans le guidage, à l'aise dans l'accompagnement, Jules a acquis une polyvalence.

## Conclusion

Les situations et cas à partir desquels la notion de polyvalence a été explorée en dehors du champ strictement scolaire montrent que « *nous vivons des expériences variées, différentes et parfois contradictoires* » (Lahire, 2001, p. 42). C'est le cas lorsqu'un professionnel passe, dans un même poste de formateur, du guidage à des moments d'accompagnement, ou lorsqu'un conseiller en entreprise devient coach, ou encore lorsqu'un manager cherche à devenir coach. Le professionnel d'un métier de l'éducation qui vit de telles expériences « *a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés et y occupant des positions différentes* » (Ibid., p. 42). Lahire appelle un tel professionnel « *homme pluriel* ».

Dans les situations et cas ici présentés, les postures sont ancrées dans des épistémologies profanes (Vial, 2012) si profondes qu'on ne peut être expert un jour puis clinicien le lendemain. Les épistémologies profanes correspondent à « *un positionnement sur ce qu'est la connaissance, et donc ce à quoi le sujet donne statut de savoir* » (Vial, 2012, p. 141). Les savoirs à l'origine sociale s'imposent au sujet comme des évidences. « *Du seul fait de vivre dans une société, toute personne a acquis du savoir sur cette société, aussi bien que sur elle-même (...) C'est en effet à partir de ce savoir que l'être humain se repère dans la société, dans la vie, et se confronte perpétuellement à des problèmes de valeurs et de sens (...) En raison de la force d'autorité détenue par (les) savoirs savants, nous nommerons les premiers, ceux du citoyen ordinaire, des « savoirs profanes »* » (Feldman et Le Grand, 1996, p. 95). En revanche, un professionnel peut inclure des gestes professionnels d'une autre posture comme des moyens au service de sa posture. Dans le guidage, il peut y avoir des gestes d'accompagnement qui sont des habiletés.

Seul le cas de Jules correspond à l'acquisition d'une polyvalence. L'hypothèse selon laquelle un professionnel qui mobilise des compétences contradictoires est polyvalent n'est donc pas confirmée. Jules, lui, devient polyvalent au prix d'un remaniement identitaire profond qui vient bousculer sa vision du monde et les valeurs sociales afférentes. De même que « *la vision du monde d'un vieil artisan ébéniste, sa manière de gérer son budget, son temps ou son corps, son usage du langage et ses choix vestimentaires, sont entiers présents dans son éthique du travail scrupuleux et impeccable, du soigné, du figolé, du fini et son esthétique du travail qui lui fait mesurer la beauté de ses produits au soin et à la patience qu'ils ont demandés* » (Bourdieu, 1979, p. 193-194), les habitus de manager cadre supérieur d'un groupe français ne correspondent pas à ceux d'un coach. Au-delà, un remaniement identitaire est nécessaire pour que l'acquisition de compétences coordonnée à l'incorporation des attributs d'une position de coach qui justement ne fait jamais de guidage, permette d'en jouer la posture.

Nous avons proposé en introduction, à partir de l'étymologie, d'ajouter la valeur accordée comme critère de la polyvalence. Alors, dans les situations et cas présentés qui ont pour point commun le passage de guidage à accompagnement, nous avons montré que si l'accompagnement se situe dans une logique de contrôle, ou une seule des deux

postures correspond au domaine d'aise du professionnel, alors il n'y a pas polyvalence. En revanche, la prise en compte du cheminement identitaire dans la durée permet un travail aux valeurs qui ouvre sur la possibilité de la polyvalence. Ces résultats valent pour ces situations et cas de mobilité de professionnels de certains métiers de l'éducation, entre guidage et accompagnement. D'autres conditions de passage de la poly-compétence à la polyvalence pourraient être recherchées.

### Références bibliographiques

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (1989). D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/Analyses*, 18, 5-14. Récupéré sur <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>.
- Ardoino, J. (1990). Les postures ou impositions respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Actes du colloque « Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir »*, Alençon, France, 24-26 mai 1990 (p. 22-34). Paris : Matrice-Andsha.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J., Berger G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 121-129.
- Bonniol, J.-J. (1988). Les racines du consultant, Définir la fonction consultant dans la fonction publique. *Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis*. Nice : CRDP.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur ? *En question- Les Cahiers de l'année 1996*, 1, 9-27.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Cahiers pédagogiques. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes>
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Détienne, M., Vernant, J.P. (1974). *La ruse de l'intelligence. La métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Église catholique. <http://www.eglise.catholique.fr/ressources-annuaires/lexique/definition.html?lexiqueID=94>
- Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, 257, 97-118.

- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris : PUF.
- Feldman, J., Le Grand, J.-L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes. Dans J. Feldman, J.-C. Filloux, B.-P. Lecuyer et al., *Ethique Epistémologie et Sciences de l'Homme* (p. 89-105). Paris : L'Harmattan.
- Giust-Depraïries, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Guillemot, V., Vial, M. (2010). De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur. *Questions Vives*, 6 (12). Récupéré le 17 février 2013 sur <http://questionsvives.revues.org/434> ; DOI : 10.4000/questionsvives.434.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Colin.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Larousse, P. (1966). *Petit Larousse. Dictionnaire encyclopédique pour tous*. Paris : Larousse.
- Le Bouëdec G. et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 169-188). Paris : PUF.
- Malarewicz, J.-A. (2003). *Réussir un coaching. Grâce à l'approche systémique*. Paris : Village mondial.
- Mencacci, N., Schwarz, Y. (2009). Trajectoires et usages de soi. Dans Y. Schwartz, L. Durrive (dir.). *L'activité en dialogues* (p. 9-32). Toulouse : Octares.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « Accompagnement ». *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 62, 13-24.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, 5. Récupéré le 17 février 2013 sur <http://tfe.revues.org/index1038.html>
- Tourmen, C. (2007). Activité, poste, fonction, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, janvier-février, 15-20.
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck.
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

#### IIIIIIII Sitographie

<https://www.banque.di.afpa.fr/>

<http://www.cnrtl.fr/>

