

« L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance

Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

“Supportability”, a property of Co-operative Education systems

Ways of supporting and being supported

La «acompañabilidad»: una propiedad de los Dispositivos de formación en alternancia

Sobre las maneras de acompañar y de ser acompañado

Gilles Leclercq, Anne-Catherine Oudart et Thérèse Marois

Volume 42, numéro 1, printemps 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024569ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024569ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leclercq, G., Oudart, A.-C. & Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136–150. <https://doi.org/10.7202/1024569ar>

Résumé de l'article

Dans cette contribution, les auteurs étudient la propriété d'« accompagnabilité ». Ils la définissent comme la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement, mais aussi comme celle des usagers à la redistribuer, à accompagner, à se faire accompagner, à s'accompagner soi-même.

Pour étudier cette propriété dans sa diversité, ils ont d'abord identifié des logiques d'intervention différentes qu'ils nomment « spéculative », « normative » et « dialogique ». La logique d'intervention dialogique est plus spécifiquement étudiée, avec la collaboration de l'accompagnante qui a servi à la modéliser. Celle-ci revisite elle-même sa pratique avec l'outillage conceptuel et le matériau empirique issus de la recherche. La dernière partie du texte est conclusive. Elle porte sur les enseignements, les insuffisances et les perspectives de la démarche de recherche.

« L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France

Anne-Catherine OUDART

Université de Lille 1, France

Thérèse MAROIS

Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, les auteurs étudient la propriété d'« accompagnabilité ». Ils la définissent comme la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement, mais aussi comme celle des usagers à la redistribuer, à accompagner, à se faire accompagner, à s'accompagner soi-même.

Pour étudier cette propriété dans sa diversité, ils ont d'abord identifié des logiques d'intervention différentes qu'ils nomment « spéculative », « normative » et « dialogique ». La logique d'intervention dialogique est plus spécifiquement étudiée, avec la collaboration de l'accompagnante qui a servi à la modéliser. Celle-ci revisite elle-même sa pratique avec l'outillage conceptuel et le matériau empirique issus de

la recherche. La dernière partie du texte est conclusive. Elle porte sur les enseignements, les insuffisances et les perspectives de la démarche de recherche.

ABSTRACT

**“Supportability”, a property of Co-operative Education systems
Ways of supporting and being supported**

Gilles LECLERCQ
University of Lille 1, France

Anne Catherine OUDART
University of Lille 1, France

Thérèse MAROIS
National Pedagogical Centre of Rural Family Houses, France

In university Co-operative Education programs focussed on training professionals, writing professional memoirs on the supervision activity is known to be conducive to student success. In this article, we will ask how to define and analyse supervision. Our approach is divided into four parts. After having clarified our understanding of Co-operative Education, we will describe some context elements that will be useful to readers, so they can assess the empirical foundation on which this paper is based. We will then explain how we developed three markers likely to characterize the supervisor's professional memoir and how one supervisor mobilized and questioned these markers. We will then analyse the results before discussing them in the conclusion.

RESUMEN

La «acompañabilidad»: una propiedad de los Dispositivos de formación en alternancia.

Sobre las maneras de acompañar y de ser acompañado.

Gilles LECLERCQ
Universidad de Lille 1, Francia

Anne Catherine OUDART
Universidad de Lille 1, Francia

Thérèse MAROIS
Centro Nacional Pedagógico de las Casas Familiares et Rurales, Francia

En los dispositivos de formación universitaria en alternancia y con objetivos de profesionalización, la redacción de los reportes profesionales asociados a la actividad de acompañamiento es supuestamente favorable para el éxito de los estudiantes. En esta contribución nos preguntamos ¿cómo definir y analizar la actividad de acompañamiento? La lógica expositiva que seguiremos se realizará en cuatro tiempos. Después de haber precisado nuestra concepción de la alternancia, indicaremos algunos elementos contextuales necesarios para el lector, para que puedan ponderar la base empírica sobre la que reposa esta contribución. Después explicaremos cómo elaboramos tres indicadores susceptibles de caracterizar la actividad de acompañamiento de una tesis profesional y cómo una acompañadora movilizó y cuestionó dichos indicadores. Finalmente, proponemos el análisis de los resultados obtenidos para en seguida discutirlos en la conclusión.

Introduction

Dans cette contribution, nous étudions la propriété d'«accompagnabilité». Nous la définissons comme la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement, mais aussi comme celle des usagers à la redistribuer, à accompagner, à se faire accompagner, à s'accompagner soi-même.

Dans la première partie, nous présentons le terrain de recherche qui nous a permis de collecter le matériau de recherche sur lequel nous avons pris appui et la conception de l'alternance que nous avons mobilisée. Dans la deuxième partie, nous expliquons la démarche méthodologique qui a été la nôtre et qui nous a permis d'obtenir les résultats que nous présentons dans la troisième partie. La dernière partie porte sur les enseignements, les insuffisances et les perspectives de la démarche de recherche.

L'activité d'accompagnement, un enjeu des dispositifs de formation en alternance

Un dispositif de formation universitaire sert de support à l'investigation empirique qui nourrit le dispositif de recherche que nous avons mis en œuvre. Les étudiants qui s'y inscrivent s'engagent dans une démarche de professionnalisation. Ils sont amenés à exercer une activité de formateur, souvent comme débutant, parfois avec une expérience professionnelle préalable. C'est une exigence du cursus de formation dans lequel ils sont inscrits. De ce fait, ils fréquentent un « monde académique » et un « monde professionnel ». L'alternance entre ces deux mondes est constitutive de leur situation d'apprentissage : elle renvoie à une propriété fondatrice des dispositifs de formation professionnalisés ou DFP. Nous les nommons ainsi parce qu'on y exerce à la fois le métier d'étudiant et une activité professionnelle ou quasi professionnelle. Conjointement à cette propriété principale, d'autres propriétés donnent à ces dispositifs une identité particulière; notamment celles qui renvoient aux activités d'écriture et d'accompagnement.

En soi, l'activité d'écriture caractérise le métier d'étudiant. Ce dernier, au fil de ses cursus de formation, développe des compétences scripturales qu'il assume avec plus ou moins de facilité. Dans un DFP, les étudiants sont confrontés à ce que nous appellerons un « écrit professionnalisé long » ou EPL (Leclercq, 2006) qui a pour vocation de produire des effets réflexifs et professionnalisants (Maffre, 1998; Cros 2006; Oudart, Verspieren, 2006). Cet écrit, généralement nouveau pour eux, est souvent source de tension et d'appréhension.

En regard des préoccupations qui sont les nôtres, les propriétés d'un dispositif renvoyant aux activités d'alternance, d'écriture et d'accompagnement sont intimement liées entre elles, ce qu'une mobilisation de la théorie instrumentale proposée par Rabardel (1995) permet de préciser.

Dans le dispositif de formation professionnalisé que nous étudions, les étudiants négocient une « mission » qui leur est proposée ou qu'ils suggèrent. A cette activité, en prise directe sur l'environnement de travail et régie par le monde professionnel, s'en ajoute une autre : la production d'un mémoire professionnel. Contrairement à la précédente, elle est régie par le monde académique. Ce sont deux activités que Rabardel appellerait « productives » et que l'étudiant cherche à mettre en relation. De la tension entre elles on espère des activités « constructives ». Celles-ci ne renvoient pas, à la réalisation d'un produit, d'une œuvre ou d'un service, mais à la production du sujet par lui-même, au développement de ses ressources, de ses compétences et de son expérience ou, pour le dire avec les catégories mobilisées en analyse de l'activité (Rabardel, Pastre, 2005), à des genèses instrumentales, identitaires et professionnelles.

Cette manière de voir nous invite au cœur d'une alternance professionnelle qui, si elle est une propriété essentielle des DFP, n'est pas dissociable d'autres propriétés. Ailleurs (Leclercq et Oudart 2011), nous avons défini la propriété d'« écrivabilité » comme la propension d'un DFP à être écrit et à faire écrire, mais aussi comme la propension des usagers à se servir de l'écriture. Quant à la propriété d'accompagnabilité, nous la définissons comme la propension d'un DFP à distribuer l'activité

d'accompagnement entre un directeur de mémoire (monde universitaire), un tuteur professionnel (monde professionnel), les autres étudiants (monde des pairs), le voisinage de proximité (monde domestique) et soi-même (monde personnel); mais aussi comme la propension des usagers à accompagner, à s'accompagner eux-mêmes et à se faire accompagner. En ce sens, la catégorie de DFP induit celles d'alternance, d'écriture et d'accompagnement. Elle est englobante.

La démarche méthodologique

Le dispositif de recherche que nous avons élaboré est associé à un dispositif de formation. Il s'agit d'une licence professionnelle répertoriée sous l'intitulé «Gestion et accompagnement des parcours professionnels et personnels dans les organisations». Cette licence a été développée en partenariat avec des organisations gérant des formations à l'échelle nationale dans le bâtiment, l'automobile et le développement rural. Elle fonctionne en alternance et sur un mode hybride, c'est-à-dire en combinant des journées de regroupement et des périodes où les relations se poursuivent à distance via un environnement numérique. Dans le système universitaire français, les étudiants entrent en licence professionnelle après un parcours antérieur de deux années suivant le baccalauréat ou par le biais d'une validation d'acquis professionnels. Habituellement, ce cursus s'étale sur deux semestres. Dans la modalité de fonctionnement étudiée, cette formation s'étend sur 18 mois, ce qui rend le parcours plus confortable pour des salariés. Par ailleurs, une plateforme numérique est devenue un outil d'accompagnement (Oudart, 2010) bien intégré au fonctionnement du dispositif de formation. Pour le dispositif de recherche associé, cette plateforme sert à recueillir des données. Elle permet en effet de collecter des écrits que la démarche de recherche invite à différencier: les écrits intermédiaires qui donneront le mémoire final, les écrits *commentatifs* (Cucunuba, 2001, p. 53) qui prennent la forme de remarques, de propositions, de corrections et les écrits de liaison qui ont vocation à assurer le lien social: «*Bonjour, comment allez-vous?*»

Nos investigations ne portent pas sur le mémoire final, mais sur le processus d'écriture que l'environnement numérique permet de mémoriser, essentiellement sur les écrits commentatifs et de liaison. Ceux-ci sont analysables en tant que tels, mais leur persistance dans l'environnement numérique fait en sorte qu'on peut mettre un accompagnant ou un étudiant en situation de les commenter, ce qui permet de recueillir un matériau complémentaire.

Des repères pour comprendre la diversité de l'activité d'accompagnement

Pour commencer cette recherche, nous avons souhaité disposer de repères pour comprendre, dans sa diversité, l'activité d'accompagnement. Dans une perspective propre aux démarches compréhensives, nous avons mobilisé la catégorie de «type idéal». Weber, à qui l'on doit cette expression, la définit ainsi:

la construction d'idéal-types abstraits n'entre pas en ligne de compte comme but, mais uniquement comme moyen de connaissance [...],

l'idéal-type est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité «authentique», il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre d'exemplaire. Il n'a d'autre signification que [celle] d'un concept limite purement idéal auquel on mesure la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare (Weber, 1992, p. 176).

Pour élaborer ces repères, nous avons demandé à trois enseignantes expérimentées qui semblaient avoir des manières d'accompagner différentes, à la vue des traces laissées dans l'environnement numérique, de nous raconter leur activité d'accompagnement. À cette fin, nous avons proposé à chacune d'entre elles de choisir deux parcours d'étudiantes ou d'étudiants qu'elles avaient accompagnés, parcours qu'elles souhaitaient revisiter et commenter. En procédant ainsi, nous avons supposé que les étudiantes ou étudiants retenus le seraient en fonction d'une logique d'intervention que nous pourrions caractériser de manière idéal-typique.

Concrètement, l'enquêteur invite le sujet à entretenir un dialogue avec une expérience préalable d'accompagnement qui a été la sienne. Pour ce faire, l'enquêteur ne prend pas appui sur ces seuls souvenirs, mais sur les traces qui ont été mémorisées et objectivées dans l'environnement numérique (Petit, 2009); «expérience vécue d'expériences vécues», aurait dit Vygotski (2003, 79).

Notre démarche méthodologique prend appui sur trois principes :

- 1) le point de vue extrinsèque du chercheur/observateur est limité pour rendre compte, comprendre et expliquer l'activité d'un sujet;
- 2) le sujet est capable de documenter, par des verbalisations, son action et les connaissances qui la sous-tendent;
- 3) pour cela il convient de construire des conditions interlocutoires favorables.

Les entretiens se sont déroulés durant 60 à 90 minutes. On en trouvera une analyse plus détaillée dans un texte paru dans le n° 43 de la revue *Lidil* (Leclercq et Oudart, 2011).

En mobilisant cette technique, nous avons identifié trois logiques d'intervention idéal-typiques : spéculative, dialogique et normative. C'est un premier niveau de résultat que nous reverrons plus loin.

Une mobilisation de ces repères par une accompagnante

La deuxième phase de recherche n'était pas prévue initialement. Elle s'est construite par tâtonnement et s'est finalement avérée essentielle. Elle a été amorcée par l'accompagnante, coauteure de cette contribution, celle dont l'activité avait servi à circonscrire une logique d'intervention idéal-typique de type dialogique (Marois, 2011). Partant du principe qu'elle adoptait une logique d'intervention à dominante dialogique auprès de tous les accompagnés, elle a mis à l'épreuve le modèle proposé. Équipée des repères que constituaient dorénavant les mots «dialogique», «spéculatif» et «normatif», elle a endossé le statut de chercheuse. C'est ce qui l'a conduite à enquêter elle-même sur les deux parcours d'accompagnement qu'elle avait choisis

initialement, mais aussi sur trois autres qu'elle n'avait pas privilégiés spontanément. Nous restituerons son propos par la suite.

Les résultats de recherche

L'enquête initiale a conduit à identifier trois logiques d'intervention idéal-typiques qui peuvent être décrites brièvement, ce qui constitue un premier niveau de résultats.

Trois logiques d'intervention idéal-typiques

La logique d'intervention normative

Dans cette logique d'intervention, les **normes** à respecter sont mises au centre du processus d'accompagnement. Ce type idéal s'autorise d'une logique fondatrice : toute activité doit être réglée pour qu'elle puisse être perçue et comprise. Accompagner, c'est mettre quelqu'un en situation de se servir des normes. Il convient pour cela de fixer un cadre et des exigences, de manière à rendre le parcours de formation visible, balisé et sécurisé et donc praticable. Le respect des règles d'écriture, des bons usages de la langue, des conventions universitaires, des cadres méthodologiques, des délais à respecter, etc., sont autant de moyens d'action pour l'accompagnant. Maintenir dans les normes devient à la fois moyen de sécurisation et enjeu d'apprentissages.

La logique d'intervention spéculative

Cette autre logique d'intervention place le **sujet** au centre du processus d'accompagnement. L'accompagnant anticipe la capacité du sujet-acteur à s'investir dans l'écriture, dans l'action et dans des recherches. Il cherche à saisir les motivations qui vont conduire l'apprenant à produire des savoirs et à se construire. Il accompagne son envie de s'approprier les savoirs et d'apprendre, il est à la fois miroir et regard ; il s'efforce de réfléchir ce qu'est l'autre, ce qu'il peut devenir, ce qu'il souhaite être. Il croit fermement à l'importance du sentiment d'auto-efficacité (Bandura 2007) et d'estime de soi dans la mise en œuvre efficace des savoirs. Dès lors, il bâtit des stratégies d'autonomisation et d'« empuancement » pour peser sur les savoirs à produire et pour qu'autrui apprenne à se servir de lui-même. La réalisation du mémoire devient un moyen d'apprendre à faire usage de soi en mobilisant son désir et ses potentialités.

La logique d'intervention dialogique

Quand cette logique d'intervention est dominante, le **dialogue** est au centre du processus d'accompagnement. L'activité langagière conduit les interlocuteurs à s'expliquer les choses avec eux-mêmes et entre eux, en prenant appui sur un texte qui se construit à mesure. Accompagnant et accompagné hésitent ensemble, s'interrogent, s'interpellent. L'enseignant cherche à saisir les fils de ce qui est en train de se construire, il confronte son cheminement à celui de l'étudiant et reformule systématiquement

les propos pour garantir une intercompréhension mutuelle. Il se sert du langage pour dévoiler les processus cognitifs et les savoirs qu'autrui mobilise pour écrire et, point essentiel, il agit en disant ce qu'il fait. Le mémoire devient une occasion d'apprendre à faire usage de l'activité dialogique en se servant de l'écriture.

À ce stade de la recherche, nous pouvions conjecturer que l'activité d'accompagnement peut devenir intelligible si on la reporte à trois logiques d'intervention idéal-typique.

Un butinage dialogique

Dans l'analyse *a posteriori* qu'elle a faite de sa pratique, l'accompagnante qui nous a servi à modéliser la logique d'intervention dialogique a défini des paramètres externes qui, selon elle, favorisent l'activité d'accompagnement : l'engagement volontaire en formation, une mission porteuse, un tutorat professionnel aidant, une relation à l'écriture aisée, une expérience professionnelle préalable. Quant à la logique d'intervention, elle devient une dimension (un paramètre interne) essentielle de l'activité d'accompagnement.

Alice, que l'accompagnante avait préalablement choisie, reste une figure centrale. Dans son cas, tous les paramètres externes sont favorables et la logique d'intervention dialogique fonctionne au mieux, selon l'accompagnante. C'est le seul cas où celle-ci mentionne une relation d'égal à égal avec un étudiant ou une étudiante. Elle insiste beaucoup sur le fait qu'Alice a fini par s'accompagner elle-même. Elle relève dans les écrits de liaison de l'étudiante des propos révélant des formes d'autodirection : « *Je vais prendre un rendez-vous avec le directeur pour faire le point* » ou encore « *Je dois refaire mon résumé, qui ne correspond plus à la nouvelle tournure de mon mémoire* ». En même temps, l'accompagnante ouvre de plus en plus d'espaces de liberté : « *Vois où cela te semblerait le plus important et le plus cohérent.* » Tout indique une relation de complicité, « *un jeu à deux* » qui permet à Alice de s'accompagner seule en fin de parcours, en montrant à son accompagnatrice comment elle s'y prend.

Agathe, elle aussi, a été choisie initialement. Dans son cas, les paramètres externes sont encore très favorables, mais, contrairement à Alice, elle remet en question les normes d'écriture universitaires, s'inquiète, émet quelques jugements négatifs à l'égard de ses écrits, appelle au secours, cherche à mettre en regard les avis de ses proches et ceux de sa tutrice universitaire. L'accompagnante constate avec regret qu'une rupture s'est produite dans le processus d'accompagnement. Elle vit cette situation énigmatique comme une « *zone d'ombre* » qui a perturbé sa logique d'intervention et l'a mise hors-jeu sans qu'elle sache pourquoi. Son comportement est alors devenu directif. En fin de parcours, le mémoire est néanmoins apparu « *tout ficelé* », mais privé d'un potentiel de développement qu'aurait exploité une logique d'intervention dialogique persistante. Agathe admet n'être pas allée assez loin dans les recherches qu'elle aurait pu faire.

Les trois autres cas, qui n'ont pas été choisis initialement par l'accompagnante, lui servent à approfondir l'analyse de sa logique d'intervention. Dans toutes ces situations, les paramètres externes sont défavorables.

La mission de Katia est incertaine mais en phase avec ses compétences, le contexte institutionnel est difficile et le tutorat professionnel «peu adapté». L'accompagnante nous dit avoir «*spéculé*» sur la capacité de Katia à dialoguer, misant sur son expérience préalable en formation d'adultes. Pour avancer, toutes les deux s'entendent sur une solution : prendre acte de la fragilité de la mission et mener une réflexion sur les apprentissages nécessaires et sur les compétences développées pour faire face aux difficultés rencontrées.

Yvon, quant à lui, a été recruté à condition qu'il s'inscrive en formation. Son engagement est très limité durant la première année. Sur l'environnement numérique, ses écrits n'apparaissent que trois mois avant le rendu final du mémoire, en même temps qu'il révèle la tenue d'un journal de bord. L'étudiant baptise alors son travail «*chantier mémoire*». L'accompagnante, prise dans l'urgence, oriente toute l'activité vers la production de cet objet et renonce à «*pousser la pensée ou l'argumentation*». Durant les trois derniers jours, elle écrit : «*Un coude à coude s'est établi autour de la rédaction entre sa femme, lui et moi.*» Elle ajoute qu'Yvon gère l'ensemble, mobilisant ses deux «*assistantes*» : «*Peux-tu juste relire les trois pages?*», «*J'ai refait la conclusion, et je suis satisfait (ma conjointe aussi, donc ça doit aller à peu près)...*». Il montre qu'il travaille dur : «*Je travaille d'arrache-pied*»; parfois il se sermonne lui-même dans la marge : «*faire une introduction digne de ce nom*».

Pour Célia, enfin, tous les paramètres externes sont au rouge : action de terrain très limitée, mission inexistante, environnement de travail troublé, relation avec son tuteur professionnel difficile et probablement une contrainte d'inscription à la formation. Célia se «*laisse accompagner*», mais, en fin de parcours, le contenu du mémoire est pauvre, les plagats évidents et les fausses appropriations palpables. Elle ne sera pas présente à la soutenance en mai ni à la session de rattrapage.

Concluons pour l'instant qu'une logique d'intervention dialogique peut s'analyser comme une dimension possible de l'activité d'accompagnement, qu'elle est sujette à des aléas liés à la mission, au tutorat, au contexte... Ce sont autant de paramètres externes auxquels une logique d'intervention fait plus ou moins bien face. Certains étudiants sont en phase avec cette logique, d'autres lui résistent et redistribuent l'activité d'accompagnement autrement que ce qui est souhaité. Et il arrive que certains refusent de jouer. *S'il y a des manières d'accompagner, il y a aussi des manières de se faire accompagner, de réussir ou d'échouer.*

Une analyse du butinage dialogique

Pour saisir comment Alice, Agathe et les autres jouent le jeu de l'accompagnement avec leur accompagnatrice, nous allons emprunter la typologie d'activité que propose Habermas. Dans sa théorie de l'agir communicationnel, celui-ci distingue plusieurs types d'agir (1987, p. 101-102) que nous pouvons mobiliser pour rendre intelligible la relation d'accompagnement (Leclercq, 2002, p. 129-131).

- L'agir *régulé par des normes* (qui fait écho aux thèses de Parsons) concerne «les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes, [les] normes expriment un accord existant dans un groupe social¹».

1. Les citations sont tirées d'Habermas, 1987, p. 101-102.

- L'agir *dramaturgique* (qui fait écho aux thèses de Goffman), concerne «les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent. L'acteur fait naître chez son public une certaine impression, une certaine image de lui-même, en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité».

Contrairement aux deux précédentes, les autres catégories de la typologie proposée par Habermas portent exclusivement sur l'activité intentionnelle.

- L'agir *téléologique* est «orienté à la réussite» vers quelque chose ou vers quelqu'un.

Quand il s'exerce sur une chose, ou sur des personnes considérées comme des choses, il est **instrumental**; «l'acteur réalise [alors] un but ou provoque l'apparition d'un état souhaité en choisissant et en utilisant de façon appropriée les moyens qui, dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès». Le résultat obtenu ne dépend que de l'application de règles techniques.

Ce «modèle téléologique d'action peut s'élargir au modèle **stratégique**, lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décisions d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre» Le résultat n'est pas de ce fait assuré, car chaque sujet a une stratégie qui contrarie celle de l'autre. La réussite de l'activité dépend donc d'une appréciation correcte d'options et de comportements possibles. Dans un tel contexte, mon vis-à-vis est un antagoniste dont je tente d'influencer les décisions en le dissuadant, en le récompensant, en rusant, en lui mentant, en le flattant, en négociant... Les principes du comportement sont alors déterminés par l'intérêt à maximiser les gains ou à minimiser les pertes dans le cadre d'une compétition qui peut avoir un enjeu matériel ou symbolique.

- L'agir *communicationnel*, enfin, ne tente pas de réaliser des fins préalablement fixées. Il «concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extra-verbaux). Les acteurs cherchent alors une entente (Verständigung) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et par là même leurs actions». L'activité communicationnelle vise l'intercompréhension; l'autre n'est pas considéré comme un antagoniste, mais comme un alter ego dont je peux combler (ou décevoir) les attentes en respectant des normes intersubjectivement reconnues.

Les propos que tient l'accompagnante sur la plateforme renvoient à une activité dont on peut dire qu'elle est communicationnelle. Si nous les analysons à l'aide de la typologie que propose Habermas, nous pouvons en déduire les choix que l'accompagnante doit opérer pour assurer une cohérence entre les différents types d'activités identifiés.

Pour elle, l'accompagné idéal est un alter ego avec lequel elle agit de manière lisible. Elle prend soin d'expliquer ce qu'elle souhaite faire avec lui: «*j'ai ponctué ton écrit par des sous-titres. Ce n'est peut-être pas ceux que tu mettrais ni le découpage que tu ferais. Mais je veux montrer par là que [...].* Elle l'invite à s'expliquer avec lui-même et avec les auteurs qu'il cite: «*Essaie de faire dialoguer (même «batailler») les citations*

et tes propres pensées/réflexions [...], rend visible ce dialogue entre toi et les auteurs.» Quand elle analyse ses propres commentaires, l'importance accordée au langage est explicite: « *Je lui propose plusieurs manières d'exprimer ce que je crois qu'elle veut dire*»; « *On ne peut pas réfléchir en écrivant si on ne cherche pas de mots* ». La morale dialogique qu'elle mobilise la conduit à mettre l'activité téléologique au service de l'activité communicationnelle et pour cela à tendre vers une authenticité dans la mise en scène de soi.

Pris dans cette orientation, les étudiants sont plus ou moins en phase avec elle.

Alice et Katia acceptent de dialoguer, chacune à sa manière et aussi vigoureusement l'une que l'autre. Elles font de leur tutrice universitaire une partenaire qui participe à un processus de compréhension mutuelle. Elles mettent le langage au service d'un accord, d'une entente. En fin de parcours, Alice fait part à son accompagnante d'un dialogue intérieur qu'elle prend soin de verbaliser. Elle l'informe de décisions qu'elle a prises en s'accompagnant elle-même. Avec Katia, par contre, l'accompagnement reste une affaire à deux.

Quant à Agathe, tout se passe comme si l'étudiante, à un moment donné, renonçait à l'activité communicationnelle, ne satisfaisant plus l'envie de compréhension mutuelle souhaitée par sa tutrice universitaire. Le processus d'accompagnement n'est plus régulé, comme il l'était avec Alice et Katia, par un accord *a priori* sur des principes dialogiques (nous n'insisterons pas sur ce qui caractérise cette logique quand elle se fait activité langagière. On trouvera un développement conséquent chez E. Jacques (1979; p. 213 et suivantes). L'accompagnante se voit alors adopter une attitude directive à l'intérieur même d'un désir dialogique devenu orphelin. Agathe, sans s'en expliquer, redistribue le pouvoir d'accompagner et elle fait apparaître le mémoire d'un coup, quasi terminé avec l'aide de personnes inconnues de l'accompagnante. Mémoire qui n'est pas abouti comme il pourrait l'être, ce qui permet d'en débattre en fin de parcours et donne à l'accompagnante l'occasion de reprendre place.

Avec Yvon, la relation d'accompagnement est vécue comme très instrumentale. L'accompagnante estime que les règles d'un dialogue authentique ne sont pas respectées. Elle craint qu'Yvon n'ait misé sur l'urgence et n'instrumentalise son système tutorial. Pour autant, elle n'interrompt pas la relation d'accompagnement, mais dit participer à une activité « *pseudo-dialogique* ». Elle ajoute que le sauvetage de dernière minute auquel elle se prête n'a pas grand-chose à voir avec l'activité heuristique caractéristique de la posture dialogique. Elle pense que venir à bout du mémoire vaut la peine qu'elle se donne. En un sens, elle spéculé sur l'avenir d'Yvon. Elle croit que, pour lui, franchir le cap de la production est une étape importante.

Quant à Célia, qui se laisse accompagner, tout se passe comme si le souhait d'activité communicationnel était incompatible avec une situation par trop défavorable et qu'il en résultait un simple faire semblant.

Enseignements, insuffisances et perspectives de la démarche de recherche

Une méthode stabilisée

La démarche de recherche que nous avons développée prend appui sur une catégorie classique de la sociologie compréhensive. Des constructions **idéal-typiques** servent de point d'ancrage pour étudier l'activité d'accompagnement. Elles sont le produit d'une rencontre entre des investigations empiriques et des catégorisations potentiellement disponibles : spéculer, dialoguer, normer.

Si plusieurs logiques d'intervention sont envisagées dans cette contribution, une seule fait l'objet d'une analyse approfondie. Néanmoins, il nous semble que le processus de recherche, tel qu'il est expérimenté, est potentiellement applicable aux trois logiques d'intervention identifiées.

Pour chacune d'entre elles, il peut être reproduit :

- 1) « Typicaliser » une logique d'intervention en mobilisant une technique d'autoconfrontation.
- 2) La laisser butiner et se questionner.
- 3) L'analyser avec des repères théoriques conséquents.
- 4) Discuter les résultats produits.

Ce sont les étapes d'une recherche menée en cours d'action et en milieu ordinaire, pour laquelle le pouvoir de chercher et de trouver est partagé entre praticiens et chercheurs. La qualité des résultats obtenus dépend de la possibilité d'occuper et d'exploiter une diversité de places complémentaires dans une activité qui associe intentionnellement et explicitement un dispositif de recherche et un dispositif de formation.

Une recherche à poursuivre, une démarche à consolider et des savoirs à constituer

Bien que la focale soit mise sur la logique d'intervention dialogique dans cette contribution, la propension des usagers d'un dispositif à accompagner, à s'accompagner soi-même et à se faire accompagner est mise en évidence. S'agissant de l'existence de dynamiques de distribution et de redistribution de l'activité d'accompagnement, elles aussi sont avérées. Pour la suite, nous pouvons imaginer une consolidation de la démarche, ce qui nous conduit à envisager un enrichissement du processus de recherche. Quatre pistes au moins sont envisageables.

Mener une investigation complémentaire auprès des étudiants

À partir du repérage que permet le recours à la catégorie de type idéal, la mobilisation d'une typologie qui introduit la catégorie d'agir communicationnel permet d'associer logique d'intervention dialogique et activité communicationnelle. Cet éclairage permet de mieux appréhender la face éclairée de l'activité dialogique, sa frontière, mais aussi ce qui la déstabilise et lui est étranger. Mener une investigation complémentaire auprès des étudiants qui troublent et que trouble le jeu dialogique aurait été nécessaire.

Diversifier les repères théoriques

Contrairement à la logique d'intervention dialogique, une logique d'intervention spéculative privilégie une relation de communication directe et intuitive et ne s'immerge pas dans l'écrit pour s'orienter. L'accompagnante qui est à l'origine de cette construction idéal-typique utilise souvent l'expression « sentir » pour verbaliser son activité, et ses difficultés commencent d'ailleurs quand elle ne parvient pas à sentir. « Sentir », explique-t-elle, permet de diagnostiquer et d'envisager un projet pour autrui. Il devient alors possible d'agir dans une zone potentielle de développement qu'elle appelle « *espace de guidance souhaitable* ». Installée dans cet espace, elle renvoie le sujet à son dire (effet miroir) et le conforte (effet regard) ou non dans ses choix. Quand elle pense faire fausse route, elle reconsidère ses intentions et il lui arrive parfois de renoncer à ses ambitions pour se caler strictement sur le projet de l'étudiant. Certes, une référence à la théorie de l'agir communicationnel invite à comprendre comment, dans le cas d'une logique d'intervention spéculative, les différents niveaux d'agir identifiés par Habermas s'articulent entre eux; mais ce cadre de référence ne suffit sans doute pas à éclairer l'activité spéculative. La manière d'accéder au sujet dans cette configuration pourrait s'autoriser d'autres approches: auto-efficacité (Bandura, 2007), dynamiques identitaires (Kaddouri, 2010), pouvoir d'agir (Clot, 2008), etc. Un seul cadre de référence ne suffit pas à éclairer toutes les logiques d'intervention.

Confronter les logiques d'intervention

L'accompagnante qui nous a permis de développer la figure idéal-typique de la logique d'intervention normative exerce dans un environnement universitaire particulier. Elle accompagne des formateurs techniques qui n'ont jamais fréquenté le monde universitaire: « *Ils n'ont pas de code, ils ne connaissent pas les règles du jeu* », explique-t-elle. Prise dans cette situation, elle parvient néanmoins à les enrôler « *dans un milieu suffisamment connu et structurant pour écrire un mémoire* »; ce qui passe par la connaissance et le respect de règles: « *ne pas confondre les faits et les opinions* », « *citer ses sources* », appréhender la réalité en adoptant divers « *points de vue* », ne pas se contenter de « *recopier* ». Elle met en œuvre une stratégie d'ancrage qui suscite le sentiment d'appartenance au monde universitaire et met au travail l'activité régulée par des normes. La situation est différente pour Katia ou Alice qui collaborent spontanément avec leur accompagnante, différente aussi pour Agathe et Yvon qui redistribuent l'activité d'accompagnement et différente encore avec Célia qui se laisse accompagner. Confronter les logiques d'intervention sur la manière dont elles structurent la relation entre normes, règles, principes, valeurs et croyances devrait permettre de rendre bavards des *débats de normes* (Schwartz et Durive, 2009, p. 254) qui restent souvent latents, secrets, muets, discrétionnaires, etc.; et si la question des normes est l'occasion d'une confrontation entre logiques d'intervention, celle du langage et du sujet en est une autre, tout aussi périlleuse.

Contribuer à l'élaboration d'une esthétique de la création relationnelle

La démarche proposée dans cette contribution ne fait qu'entrouvrir une piste de recherche. Elle invite à donner corps et langage à des constructions idéal-typiques,

à les penser de l'intérieur, à dessiner leurs frontières, à les comparer. Mais, il faut bien en convenir, les constructions idéal-typiques ne se contentent pas d'être de simples instruments de mesure. Elles ont tendance à styliser un genre d'activité que nous pourrions appeler, en nous inspirant des travaux menés par Bakhtine dans son *Esthétique de la création verbale* (1984), le genre accompagnement. Dans cette perspective, les logiques d'intervention ont aussi tendance à caractériser des manières d'être au sein d'un genre qui, comme tous les genres, est à la fois une contrainte et une ressource (Clot et Faïta, 2000, p. 14-15). C'est une voie possible pour contribuer à l'élaboration d'une **esthétique de la création relationnelle** capable d'appréhender dans sa complexité l'activité d'accompagnement.

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, 7-42.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.
- CUCUNUBA, E. (2001). Rôle des énoncés à caractère commentatif dans l'enseignement du français comme langue professionnelle. Dans F. Cicurel et M. Doury (dir.), *Interactions et discours professionnels, Les carnets du Cediscor 7* (p. 51-63). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. 1: Rationalité de l'agir et rationalité de la société; t. 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- JACQUES, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.
- KADDOURI, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation : lecture transversale d'une problématique de recherche*, Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris, Université de Paris 13.
- LECLERCQ, G. (2002). *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Lire l'agir éducatif*. Paris : L'Harmattan.

- LECLERCQ, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté. Dans N. Blanc et R. Varga (coord.), *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*. Lidil, n° 34, 9-30..
- LECLERCQ, G. et OUDART, A.-C. (2011). Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants. Dans A. Rabatel et N. Blanc (coord.), *Le rapport au savoir dans les discours professionnels*. Lidil, n° 43, 149-163.
- LECLERCQ, G. et OUDART, A.-C. (2011). « L'écrivabilité » ou la propension des dispositifs de formation professionnalisés à être écrits et à faire écrire. Dans M. Boudjaoui et É. Mazalon (coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : de nouvelles perspectives?* Transformations, n° 6, 115-129.
- MAFFRE, A. (1998). *Réussir son mémoire professionnel*. Lyon : Chroniques sociales.
- MAROIS, T. (2011). *Regard sur une activité d'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel dans le cadre de la formation licence GA3P associée à la formation pédagogique des MFREO*, Colloque de l'ACFAS, Sherbrooke, mai.
- OUDART, A.-C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique. Dans G. Leclercq et R. Verga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques, les contraintes informatiques* (p. 246-267). Paris : Hermès Lavoisier.
- OUDART, A.-C. et VERSPIEREN, M. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations. Dans N. Blanc et R. Varga (coord.), *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*. Lidil, n° 34, 31-48.
- PETIT, L. (2009). *Saisir les registres d'expérience des usagers d'un dispositif de formation en alternance*. Colloque international de l'association Recherches et pratiques en didactique professionnelle sur le thème de *l'expérience*, Dijon, décembre.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. et PASTRE, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- VYGOTSKI, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- WEBER, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html